



## Gestão de Pessoas e de Equipes

# Equipe Multidisciplinar

**Coordenação Geral:** Gil da Costa Marques

**Coordenação de Produção:** Leila Humes

**Coordenação do Curso:** Sonia Maria Vanzella Castellar

**Gerente de Produção:** Beatriz Borges Casaro

**Autoria:** Mônica Appezzato Pinazza, Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva

**Design Gráfico:** Daniella Pecora, Juliana Giordano, Leandro de Oliveira, Priscila Pesce Lopes de Oliveira e Rafael de Queiroz Oliveira

**Ilustração:** Alexandre Rocha da Silva, Aline Antunes, Camila Guedes Torrano, Celso Roberto Lourenço, João Marcos Ferreira Costa, Lídia Hisae Yoshino, Maurício Rheinlander Klein e Olivia Rangel Bianco

**Fotografias:** [Thinkstock](#)

**Design Instrucional:** Carolina Costa Cavalcanti

**Revisão de Texto:** Marcia Azevedo Coelho

# Iconografia



Atenção



Conceito



Exemplo



Saiba Mais



Ambiente Virtual de Aprendizagem

# Gestão de Pessoas e de Equipes

## 1 Ser diretor(a): Diferentes sentidos da função ao longo da história da instituição escolar



### TÓPICO 1 Proposta do módulo

Ao longo desta disciplina vamos discutir um dos desafios centrais quando se trata do papel do diretor na perspectiva da gestão democrática: gerir pessoas e equipes. No primeiro tema, será apresentada uma retrospectiva histórica da constituição do cargo de direção escolar e a importância da década de 1980 para a transitoriedade do papel desse(a) profissional para a organização escolar. Desde então, a gestão escolar sofre expressivas alterações e se impõe, como um dos principais desafios, romper com uma forma de administração da escola pautada nuclearmente na centralização do poder e das decisões, assim como no autoritarismo. Assim, trata-se de problematizar o perfil daqueles que dirigem a instituição escolar de modo a deixar para trás o caráter de supervisão assumido pelos diretores, conforme será desenvolvido neste tema.



A concepção de administração escolar delineada pelos documentos legais, entre eles, destacamos a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nos conduz a reencontrar as formulações relativas à liderança e aos conceitos de poder e de autoridade, assuntos centrais do tema 2. Uma das características centrais do trabalho do diretor escolar, que também pode ser chamado de gestor escolar ou ainda líder formal (estatutário), é o esforço contínuo de organizar os trabalhos escolares envolvendo os diferentes segmentos representativos da escola – professores, funcionários, alunos e comunidade. O enunciado é relativamente simples, mas o trabalho, além de complexo, é muito decisivo.

As diferentes atribuições que lhes competem no dia a dia, sem dúvida, sobrecarregam vocês, diretores, que acabam ficando muito mais ocupados com atividades burocráticas. Numa perspectiva democrática, com a corresponsabilização dos diferentes atores educacionais frente às várias decisões e tarefas relativas à organização da vida escolar, essa sobrecarga pode ser compartilhada quando são (re)criados os espaços de discussões. (Re)

criar os espaços de discussão seria um dos aspectos que implicaria uma mudança na cultura institucional, pois, historicamente, os espaços dedicados às reuniões pedagógicas ou dos colegiados não exigiam dos professores como também de pais, alunos e funcionários uma atuação e tomada de decisões. Aprende-se a participar como também se formar para a participação. É necessário se construir uma cultura da participação e isso se faz justamente com a atribuição de responsabilidades que, até então, ficavam restritas a um segmento da escola.

Essa discussão sobre os diferentes organismos de representação escolar e as potencialidades desses para a sua melhor atuação será realizada no tema 3. No referido tema, problematiza-se também a coroação do trabalho coletivo como condição para o êxito das atividades desenvolvidas pela escola. Gerir pessoas e equipes impõe a necessidade de reconhecer as especificidades das pessoas com as quais se trabalha, uma vez que essas se encontram em diferentes momentos da formação, têm perfis distintos e inserções particulares na docência. Em que medida a participação de um(a) determinado(a) professor(a), por exemplo, o faz um(a) bom(a) professor(a) numa determinada área. Essa é uma das questões importantes mobilizadas no decorrer do tema 3.



Tendo em vista a dispersão das experiências positivas frente a tantas adversidades vividas no ofício de gestor(a) escolar, no tema 4 desta disciplina evocamos algumas histórias de diretoras escolares da rede pública do Estado de São Paulo que foram indicadas como referência de gestão escolar no ano de 2003. Mediante as especificidades de cada uma e de suas escolas, a proposta do último tema é trazer as potencialidades de um trabalho que integra os diferentes segmentos da escola e sua gestão.

Em meio a adversidades, resistências e conflitos são destacados nos excertos das histórias das diretoras os aspectos valorizados e como realizaram o trabalho de gestão numa perspectiva democrática. O nosso objetivo é propiciar a reflexão sobre os desafios, mas, sobretudo, acerca das possibilidades de se efetivar uma escola pública que tenha um espaço mais propício para o ensino e a aprendizagem. A construção desse espaço foi realizada por diferentes maneiras, em tempos diversos, segundo as especificidades do grupo encontrado, da comunidade e do próprio perfil de cada diretora.

Desse modo, insistimos que não se trata só e tão somente de se declarar e compartilhar os princípios da gestão democrática. Quando se pensa na necessidade do gestor, investir numa administração que partilha as decisões e fortalece os organismos representativos dos vários atores educacionais, deve-se levar em conta que a participação é aprendida e nem sempre todos aqueles que estão sob a sua direção sabem participar. Além disso, esse esforço só tem sentido para que haja o aperfeiçoamento do ensino e a melhoria da aprendizagem dos alunos. Isso significa que os desafios são contínuos por envolver áreas do conhecimento e faixas etárias distintas como também por haver transitoriedade de professores e dos próprios alunos.

A presente disciplina assim organizada é um convite para você, diretor(a), não só refletir sobre o seu perfil como gestor(a), suas características pessoais e profissionais como também da sua equipe. Tendo em vista a riqueza das experiências reunidas por você no decorrer dos seus anos de profissão, oferecemos também um espaço para que essas sejam mobilizadas e discutidas mediante a retomada de elementos teóricos de modo a favorecer não só o seu aperfeiçoamento como também o dos seus colegas

diretores que enfrentam desafios semelhantes, contudo, que criam no dia a dia maneiras próprias de gerir a escola. Queremos dar destaque às possibilidades de vencer os desafios de gerir pessoas e equipes!

Um forte abraço com a expectativa de um ótimo aproveitamento!

*Mônica Appezzato Pinazza*

*Rita de Cassia Gallego*

*Vivian Batista da Silva*

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

## TÓPICO 2 Vigiar, disciplinar e punir: funções nucleares dos diretores quando da configuração das escolas públicas graduadas

Queremos iniciar este tópico com a seguinte solicitação: que você faça um esforço para se lembrar dos perfis e características dos diretores das escolas em que estudou ao longo da sua trajetória escolar. Como eram esses diretores? Como os alunos e os professores os viam? E você? Qual era a função deles na escola? Seria muito pertinente se você registrasse essas memórias sobre esses diretores e sobre as situações marcantes na relação com eles, atentando para o período histórico ao qual elas remetem.

Possivelmente, essas lembranças devem contemplar diretores que eram muito próximos aos alunos e professores, porém você deve ter se lembrado também de situações nas quais frente à figura do diretor todos eram obrigados a se levantar da carteira quando da sua entrada na classe; de ameaças feitas pelos professores de que alguns alunos, de modo geral indisciplinados, seriam mandados à sala da direção; de sua relação direta com as advertências, suspensões e expulsões da escola; de decisões gerais da escola que sempre dependiam da última palavra do diretor, por exemplo. Não raras vezes, ao longo da história da escola, a figura do diretor pode ser associada ao poder e ao autoritarismo, em muitas ocasiões, desmedidos. Mas, é importante saber que esse perfil se fez e por vezes ainda se faz presente no interior de algumas escolas devido ao modo pelo qual essa função foi pensada em sua origem nas escolas públicas primárias, na origem do cargo de diretor; história essa que será retomada no presente tópico.

É claro que esse perfil não pode ser generalizado, uma vez que num mesmo período histórico há a ocorrência de perfis de direção completamente diferentes, ainda que estejamos falando de uma proposta de gestão democrática, como nos



dias de hoje. Essa constatação pode ser confirmada se você se comparar com outros diretores, pois mesmo que a orientação geral seja para que os diretores realizem, desde a década de 1980, principalmente, uma gestão democrática que, em tese, romperia com o caráter centralizador na gestão escolar, são notáveis inúmeras práticas e perfis que são denominados como democráticos, mas que de democráticos não têm nada.

Nesse sentido, após essa primeira reflexão sobre os diretores em sua história escolar, é relevante que você pense se há semelhanças na forma pela qual você exerce a sua função e os diretores que conheceu em sua trajetória escolar. Quais? Quais as diferenças?

Como você acha que os professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade em geral veem você como dirigente da escola? É provável que com essa reflexão alguns reconheçam o distanciamento que guardam dos diretores mais autoritários e centralizadores; já outros percebiam algumas mudanças, mas reconheçam algumas marcas destes em seu modo de atuar ou ainda reconheçam em seus colegas diretores atitudes similares.

Não se trata de exercer qualquer julgamento sobre esse reconhecimento que vocês fizeram e sim de chamar a atenção para o fato de que, hoje, possivelmente, as marcas de uma gestão mais centralizadora e autoritária estejam presentes em você e em seus colegas, ainda que não sejam facilmente confessáveis. Afinal, as normatizações apresentam uma outra expectativa em termos da gestão escolar, porém são muitos anos de um modelo de administração calcado na burocracia e na centralização, não sendo fácil mudar uma estrutura tão familiar. Por isso, consideramos importante apresentar alguns aspectos históricos, pois pode se perder de vista que os saberes valorizados tanto para o exercício do ofício de diretor quanto de professor são absolutamente transitórios devido a mudanças que extrapolam ou não a instituição escolar e os próprios valores compartilhados socialmente no decorrer dos tempos.

Você já pensou em que momento histórico o cargo do diretor escolar foi instituído? Em que contexto? Qual era a proposta para a administração escolar? A inserção da figura do diretor na instituição escolar coincide com a criação das escolas-modelo, em 1892, anexas à Escola Normal Caetano de Campos, criada em 1890 na cidade de São Paulo, e se instala definitivamente na organização escolar com a criação das escolas graduadas (grupos escolares), no caso do Estado de São Paulo, em 1893.



Os grupos escolares paulistas (escolas graduadas cujo método de ensino é o simultâneo), criados em 1893, marcaram a história das instituições escolares por instaurarem mudanças significativas na estrutura administrativa e pedagógica da escola primária à guisa do movimento da difusão das escolas de massas realizado no âmbito mundial e inspirado no modelo de escola proposta por países como França, Inglaterra, Estados Unidos, Suíça, Alemanha, entre outros. Embora os grupos tenham assumido um caráter modelar, deve-se levar em conta a diversidade dos estabelecimentos de ensino primário existentes, pelo menos até 1930: escolas-modelo (criadas pela reforma de 1890 para a realização da Prática de Ensino exigida pela Escola Normal, que também eram tidas como modelares em termos da organização do ensino), escolas reunidas (que não tinham número de alunos suficientes para se formar um grupo escolar) e escolas isoladas



(com um único professor e alunos de diferentes idades e níveis de ensino no mesmo espaço) as quais apresentavam diferenças relativas ao funcionamento, ao currículo e à organização espacial e temporal. Além dessa distinção, há aquelas existentes entre os estabelecimentos localizados na zona urbana e zona rural. Sobre a história dos grupos escolares em São Paulo, assinalam-se as contribuições do trabalho de Rosa Fátima de Souza (1998). Não haviam ainda estabelecidos os diferentes níveis de ensino. É somente em 1895 que os ginásios são criados.

Portanto, a implantação das escolas graduadas intensifica a hierarquia na educação – além dos inspetores (nossos supervisores hoje), são estabelecidos diferentes papéis no interior da escola e a vida dos diferentes segmentos é regulamentada, a saber: diretor, professores, alunos, serventes e porteiro. O diretor assumiu o centro de poder que se colocava entre os professores e inspetores e entre estes e aqueles responsáveis pela administração educacional. Conforme destacado pela autora Rosa Fátima de Souza, no livro *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, publicado em 1998,

A hierarquia submetia rigidamente, em uma rede de cumprimento de deveres e obediência, diretor-professores-alunos; de outra parte, diretor-porteiro-serventes. Pais e comunidade foram excluídos, inicialmente, da participação da gestão do grupo escolar”. (p. 83)

A presença do diretor, que passou a centralizar o poder de todas as decisões e ser representante do Estado no interior da escola, reconfigurou significativamente o trabalho dos professores, que passaram a ter seus tempos e espaços controlados por ele. A direção, cargo quase sempre assumido pelos homens até meados do século XX, era responsável por zelar pela ordem e a disciplina dos professores e dos alunos. Destaca-se entre as medidas adotadas no fim dos anos de 1890 a instituição do *diário de lições ou diário de classe* nos grupos escolares, com o fim de controlar o trabalho dos professores. Souza (1998) chama a atenção para o fato de que o cerceamento da autonomia dos professores nas escolas graduadas não era absoluto, mas que a limitação da liberdade é intrínseca à configuração de um modelo de escola primária cuja base de funcionamento era calcada em dispositivos de controle e fiscalização.

O trecho extraído do romance *O calvário de uma professora*, publicado em 1927, pode trazer alguns indícios das mudanças ocorridas no ofício docente quando os diretores assumiram o topo da hierarquia no interior da escola; modelo esse tão familiar para nós, mas que à época era novidade:

Não temos senão pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela força máxima que impulsiona o complicado maquinismo da instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premiada por feitos. Muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina, e esse trabalho é contraproducente. Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixai-a agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho (...) é muito comum, uma professora pública, escrava de horário severo, que perderá o ponto pelo atraso de minutos. (DORA LICE, 1927, p. 3-4 e p. 192)



Mesmo se tratando de um romance, cujos relatos nem sempre são fiéis à realidade, além da possibilidade de haver exageros da professora ao se comparar a uma máquina ou a uma escrava, analogias tomadas do universo econômico, percebe-se que suas hipérboles sejam, talvez, uma maneira de demonstrar o quanto as cobranças feitas aos professores para atender às demandas de se (re)estruturar as escolas primárias implicaram ressignificações da atividade docente. Ter horários para entrar e sair da escola, cumprir programas exaustivos entre outras exigências explicitadas pela professora Hermengarda, protagonista do romance, ainda que sensibilize pelo modo como representa seus deveres, não causa estranheza para quem trabalha na instituição escolar, estas tão entranhadas em nossas representações sobre escola, mas que à época estavam em processo de construção.

Tal reação da professora frente à estrutura de trabalho a qual estava submetida pode ser explicada pelo fato de que até a implantação das escolas-modelo e os grupos escolares, os quais, a partir de então, passam a ser sinônimo do modelo de como deveria ser organizada uma escola, a estrutura da administração do ensino público era muito simplificada, pois existia um inspetor geral da Instrução Pública e quem fiscalizava o ensino eram as municipalidades, que atestavam a frequência dos professores. O inspetor geral sabia do andamento das escolas e do ensino mediante a leitura dos relatórios enviados pelos professores diretamente a eles.

Antes dos anos de 1890, no caso de São Paulo e no Brasil, as escolas públicas primárias funcionavam, em sua grande maioria, em espaços privados, ou seja, na casa dos professores, em fazendas, em fábricas, em igrejas etc. Com isso, pode-se dizer que a escola era o próprio professor, pois, mesmo tendo uma série de regulamentos e normas a serem seguidas, tinha uma certa autonomia em relação ao funcionamento da “sua escola”. Em termos hierárquicos, havia a figura do inspetor escolar, quem realizava visitas às escolas para saber se estavam funcionando segundo as regulamentações oficiais. Isso significa que não havia a figura do diretor escolar.



Com as reformas educacionais empreendidas quando da mudança de regime político no Brasil de Império para República (1889), a estrutura da inspeção do ensino foi revista pelos reformadores e entendida como essencial para a boa organização da instrução pública. Novos órgãos administrativos e técnicos foram criados pelos primeiros regulamentos da reforma da Instrução Pública, como a Diretoria Geral de Instrução Pública, o Conselho Superior e trinta inspetores de distrito, conforme assinalado por Souza (1998).

No ano de 1897, houve a supressão do Conselho Superior e do cargo de diretor geral da Instrução Pública, momento em que a inspeção passou a ficar sob responsabilidade de um inspetor geral que tinha o auxílio de dez inspetores escolares. Eram os delegados ou representantes das municipalidades quem realizavam a fiscalização direta nas escolas e a Inspeção do Ensino tinha a finalidade de organizar e orientar o ensino no que dizia respeito aos aspectos metodológicos e à uniformização do ensino, segundo o que era preconizado pela Pedagogia Moderna. Tais funções foram substituídas rapidamente por aquelas burocráticas de administração e fiscalização do ensino.

Tendo em vista que não era possível aos inspetores realizarem um controle contínuo sobre as escolas, foi essencial para o estabelecimento de uma hierarquia centralizada de poder no interior da escola que isso fosse representado no cargo do diretor, o que causou muitos problemas e tensões, especialmente nos primeiros anos da implantação das

escolas graduadas e a ausência de normas estabelecidas para a realização das atividades previstas, conforme explicitado anteriormente e exemplificado com o trecho do romance.



Os conflitos entre diretores e professores eram muito comuns, conforme atestam ofícios de queixas mútuas e os processos disciplinares organizados pelos inspetores de ensino. Os diretores reclamavam de insubordinação às regras estabelecidas, das discordâncias em relação às recomendações pedagógicas e regras disciplinares, o não reconhecimento deles como autoridade, sendo a quebra de hierarquia e a desobediência os principais desencadeadores dos conflitos.



Frente ao que se apresentou neste tópico, a ideia foi mostrar que embora tenhamos hoje outra representação do diretor escolar, essas imagens retratadas pelos aspectos históricos ainda se fazem muito presentes no imaginário de muitos pais, alunos, professores e também de diretores e comunidade em geral. Portanto, a transição desse modelo de administração para algo que preveja a participação das pessoas e tenha o pedagógico como cerne do trabalho não é algo tão fácil, dado o tempo que houve o predomínio do modelo onde imperou a centralização do poder. Mas, adotar outros modelos de gestão escolar significa abrir mão do poder e da autoridade? No próximo tópico, estudaremos o momento em que se instala a demanda de uma mudança substancial no modo de compreender a gestão escolar e desenvolveremos essa questão.

## TÓPICO 3 Década de 1980 como um marco na mudança de como gerir pessoas e equipes

Iniciamos este tópico convidando-o(a) para ler mais um excerto extraído do romance *O calvário de uma professora*, no qual a professora do grupo escolar, Hermengarda, relata a propósito do diretor:

[...] Em seu gabinete [o diretor], indolentemente recostado em cômoda cadeira de molas, tendo sempre entre os grossos lábios, fino e perfumado havana, comprazia-se em deixá-la em pé, enquanto lhe ditava ordens.

Fazia-a sofrer o mais duro vexame, fiscalizando sem tréguas o seu trabalho diário. E se notasse algo que lhe desagradasse, censurava-a mesmo perante as alunas. [...]

Um dia, sentindo-se indisposta, depois de ter dado em pé, sucessivamente, uma aula de aritmética e duas de leitura, no quadro parietal pelo método analítico, sentou-se para descansar um momento, enquanto ia palestrando com a classe sobre educação cívica.

Justamente, entra o diretor:

- Dando aula sentada! A senhora ignora que o regulamento o proíbe?

Tinha por hábito ouvir calada as grosserias e observações. Mas, ou porque estivesse doente e não se pudesse conter, ou porque a indignasse em demasia a injustiça da observação, respondeu com energia:

- O regulamento não proíbe tal. Sei quais as aulas que devo dar em pé.

E, voltando-se para as alunas continuou a lição.

Saiu furioso o diretor e, chamando o porteiro:

- Seu Juvenal, vá à sala de D. Hermengarda faça-a levantar-se e retire de lá a cadeira.

- Eu, seu diretor?! Eu não posso fazer isso...

- Como! Se eu estou mandando!

- Mas, eu não vou! Não posso fazer uma grosseria a uma professora.

- Sou o diretor, obedeça!

Como porteiro sou obrigado a obedecer ao diretor. Peço a minha demissão. Já não sou mais porteiro deste grupo. E assim não serei obrigado a desrespeitar uma senhora.

[...]

No dia seguinte, Hermengarda não encontrou cadeiras em sua sala.

Outra ocasião, como era seu costume, entrou o diretor interrompendo-lhe a aula, e, dirigindo-se à classe, no tom áspero que lhe era peculiar:

- Meninas, digam com franqueza, sem medo de castigos. Quantas vezes a professora já lhes deu pancadas aqui na aula?

Surpresas, as crianças, encararam-no pasmadas.

A professora, julgou-o atacado de loucura.

- Vamos, respondam sem medo. Nunca lhes deu empurrões, nunca as sacudiu com violências?

- Nunca, senhor diretor! Respondeu unânime a classe.

- Fiquem sabendo então. A professora não pode dar em uma aluna, não pode tocar-lhe nem de leve. Se ela o fizer algum dia, a aluna tem o direito de sair da classe sem sua licença e ir dar queixa ao diretor.

E, com a impotência brutal como entrara, retirou-se insolente.

Ele sabia que a professora, alma nobre e leal, seria incapaz de denunciar-lhe o incorreto procedimento. Por isso, infringira daquela forma o regulamento escolar, procurando humilhá-la diante das alunas (p. 57-58).

Como você percebe a situação relatada no romance? O que chama a sua atenção na relação entre o diretor e a professora? Você já viveu alguma situação como professor(a) em que tenha sido vítima desse tipo de atitude do(a) diretor(a) da escola? Já presenciou cenas de autoritarismo em que o(a) diretor(a) tenha feito uso do seu poder para humilhar e coagir as pessoas?

O excerto do romance reproduzido acima é muito representativo das relações tensas e do modo pelo qual as ideias de poder e autoridade eram, quase sempre, entendidas quando da organização das escolas graduadas no fim do século XIX e início do XX e, por sua vez, da constituição do cargo de diretor nas instituições escolares públicas, conforme discutido no tópico anterior. Esse modelo de escola implementou também um modo de administração escolar pautado na centralização do poder e consagrou, desde então, uma série de atitudes tidas como naturais para quem ocupa esse cargo.

Nesse sentido, o trecho do romance é ilustrativo também das atitudes de alguns diretores e das ações que marcavam o seu ofício – vigilância, disciplina e punição. Eram eles

quem deveriam supervisionar os horários de início e fim das aulas, a disciplina dos professores e alunos, a boa condução das aulas, o cumprimento das atividades propostas pelos horários rigorosamente elaborados, entre outros. Pode-se dizer que, no fim do século XIX e no início do século XX, foi configurada uma cultura de administração escolar, caracterizada especialmente pela centralização das decisões da escola e pelo caráter disciplinador assumido pela figura do diretor.



A autoridade estava pautada quase que centralmente na posição hierárquica que ocupavam, sendo o medo um sentimento muito presente nas relações estabelecidas entre o diretor e os demais segmentos da escola. Conforme apresentamos no tópico 2, ao ser implementado o cargo de diretor, os conflitos entre diretores e professores eram muito comuns. Prova disso é que muitos dos processos disciplinares movidos de diretores contra professores eram devido à alegação de que os professores não os reconheciam como a autoridade, sendo a quebra de hierarquia e a desobediência os principais desencadeadores dos conflitos,

conforme já assinalado. Ressalta-se que o fato de a figura do diretor ser comumente associada a alguém autoritário e, por vezes, cruel, não significa que não tenha havido diretores que não fossem nem um pouco autoritários, perversos ou rígidos.



Estabelece-se uma relação de poder verticalizada entre diretor e professores, diretor e alunos, como também diretor e funcionários; relação essa também existente entre os órgãos administrativos e as escolas da rede pública, as quais passaram a ter cada vez menos poder de decisão no que diz respeito à organização da escola e aos seus aspectos pedagógicos. Ainda que outras tendências de gestão tenham sido difundidas nos cursos de formação e nas redes públicas de ensino, a verticalização do poder e a associação entre cargo de direção e autoritarismo, disciplinarização e controle continuou presente no cotidiano das escolas. E, hoje, como vocês percebem essa associação?

Após muitos anos de uma perspectiva verticalizada do poder na administração escolar, acompanha-se, principalmente na década de 1980, a configuração de uma outra proposta de gestão escolar. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 é um documento expressivo, uma vez que estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Para evidenciar melhor essa afirmação, convém retomar o artigo 206 da Lei:

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

- i. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- ii. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- iii. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- iv. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- v. Valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamen-

te 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.

Quase dez anos depois da Constituição, ao estabelecer as diretrizes da educação em nível nacional, a LDB de 1996 retoma a gestão democrática como princípio, tal como podemos notar pela leitura dos artigos 12, 13 e 14, os quais desdobram as ações que concretizam essa concepção de gestão escolar. Os conteúdos desses artigos que versam sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e os princípios da gestão escolar, respectivamente, consistem numa tentativa de ruptura com o modelo de administração escolar há tempos em voga das redes de ensino. Isso porque pressupõe ações para as escolas, docentes e comunidades que, até então, não faziam parte das responsabilidades delas.

O primeiro artigo citado diz respeito às escolas e seus projetos:

**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 estabelecidos;
- iv. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- v. Prover recursos para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- vi. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- vii. Informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

O artigo 13 dá conta dos princípios e finalidades que devem reger a participação dos professores na escola:

**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 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.

O artigo 14 contempla mais um aspecto importante para a garantia da gestão democrática nas escolas, ao definir que os sistemas de ensino devem garantir a participação dos profissionais e da comunidade escolar na vida da instituição.

**Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas de 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. Com essa reconfiguração da proposta de gestão escolar, o papel de quem assume o



cargo de diretor(a), em tese, muda de forma expressiva. Ao contrário do que muitas vezes se acredita, ser um(a) gestor(a) democrático(a) não significa a ausência de autoridade, poder, disciplina e controle, mas o sentido dele para as práticas escolares. O que muda a partir da década de 1980 é a necessidade de um outro olhar para a forma de gerir a instituição e as pessoas dos diferentes segmentos. Certas vezes, confunde-se democrático com permissivo, um regime em que tudo pode e que as decisões são sempre partilhadas, não importando as diferentes naturezas delas.

O fato de ser coroada a participação dos outros segmentos na gestão da escola, como bem expresso nos artigos retomados da LDB, isso não significa que a equipe gestora tenha perdido a sua autoridade, inclusive, para tomar algumas decisões importantes para a instituição. A equipe gestora democrática é aquela que está atenta às demandas dos diferentes segmentos e articula as necessidades impostas pelos órgãos oficiais e as dos grupos que formam a instituição. Estar atenta significa desenvolver uma escuta verdadeira para tomar certas decisões e formar equipes que também tenham sua voz expressa e possam ser corresponsáveis por certas decisões da escola.

É relevante atentar para a natureza das decisões em questão. Ter os diferentes segmentos envolvidos não significa que pais e alunos devem decidir sobre os melhores conteúdos a serem trabalhados, por exemplo, ou sobre os melhores métodos a serem empregados em cada disciplina, pois, como bem destaca Azanha (1995), tais decisões demandam um saber específico a ser dominado por profissionais da educação. Isso não significa que não seja importante apresentar e discutir com os pais as propostas de ensino da escola e que os alunos não possam ter uma participação na definição de certos temas de trabalho, por exemplo. Da mesma forma, que pais e alunos sejam ouvidos sobre os modos pelos quais os conteúdos estão sendo apresentados para pensar coletivamente as necessidades de melhoria. Os esforços de participação devem ser pautados sempre no aperfeiçoamento do ensino e na melhoria da aprendizagem.



Mesmo acreditando nas potencialidades da gestão democrática, temos em vista que a transição de um modelo de administração pautado na hierarquia para algo que preveja a participação das pessoas e tenha o pedagógico como cerne do trabalho não é algo tão fácil. Seja pelo tempo em que houve o predomínio do modelo onde imperou a centralização do poder seja por questões de ordem prática, no caso dos docentes, tais como: o domínio destes em relação aos diferentes saberes que envolvem a inserção profissional (conteúdos das disciplinas, discussões pedagógicas, por exemplo), tempo de profissão, diferentes experiências ao longo desse tempo, nível de ensino, inserção profissional (efetivo ou não e carga horária, por exemplo).



No que diz respeito ainda aos professores, do mesmo modo que para muitos de vocês exista, certas vezes, dificuldade de envolver a todos nas decisões, para os professores os desafios não são menores. Aqueles que trabalham durante muito tempo na rede passaram muitos anos tendo como principal ocupação ficar na sala de aula, não sendo solicitado que participassem de decisões como, elaboração de proposta de recuperação dos alunos ou discussão da proposta pedagógica da escola, mesmo porque havia uma para todas as escolas de toda a rede etc. A participação significa também ter espaço de expressão, mas nem sempre é possível acolher a opinião e percepção de todos, quando se lida com a maioria, pois nem sempre, as pessoas gostam de ser contrariadas. Gerir esses brios está intrínseco ao papel dos gestores e daqueles que exercem a liderança.



É ilusão também pensarmos que os mais jovens estão mais abertos à participação e sabem como o fazer. Ainda temos uma escola que não forma para a participação, ainda que na maioria das propostas pedagógicas esteja apresentada a participação dos alunos como um dos objetivos da instituição. Mesmo somando mais de 20 anos desde a Constituição de 1980, deve-se levar em conta que as mudanças culturais nos modos de trabalho não se dão instantaneamente. Entretanto, elas jamais ocorrerão sem intervenções expressivas nas formas de organização e tratamento dos fazeres escolares. Gerir pessoas e equipes demanda, assim, ter em vista que os problemas, os erros e os acertos devem ser compartilhados. É ter em vista que o tempo todo se tem problemas e necessidades de pensar em soluções, as quais deverão ser pensadas em tempos diferenciados conforme as necessidades em vista.

É verdade que o cargo de gestor(a) confere autoridade, mas, como você deve sentir no dia a dia isso não garante que as pessoas o(a) reconheçam como tal e esse não reconhecimento, de fato, constitui um problema. A questão que se coloca aqui é sobre o que se entende como autoridade e os modos de alcançá-la frente aos professores, alunos, pais, funcionários. Posto isso, é fundamental que você pense na seguinte questão: você se considera uma autoridade na escola? Em caso afirmativo, como a conquistou? Em caso negativo, o que tem contribuído para que não a conquiste? Sim, falamos em conquista porque, ao contrário do que era vivenciado no início da história das escolas públicas graduadas, a autoridade precisa ser conquistada e mantida frente à equipe escolar e a comunidade. A autoridade está bastante associada ao exercício da liderança junto com os diferentes segmentos da escola, temática essa que será desenvolvida no tema 2.



Agora que terminamos a leitura do Tema 1, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

# Gestão de Pessoas e de Equipes

## 2 Liderança, poder e autoridade



O tema da liderança e as discussões correlatas, envolvendo os conceitos de poder e autoridade, ganham destaque no campo educacional da atualidade, em grande medida, dada a defesa enfática da necessidade de se promoverem escolas mais efetivas, capazes de desenvolver um ensino de melhor qualidade e, portanto, de aumentar os índices de sucesso escolar dos estudantes.

Essa tendência de reestruturação educativa enquadra-se no clima de mudança que toma conta do mundo contemporâneo, marcado pela crescente complexidade e aceleração dos processos, o que exige novas equações e, portanto, a adoção de outras estratégias de enfrentamento em todos os setores e, naturalmente, no setor educacional. Os impactos tocam as questões conceptuais: de escolarização e de ensino e interferem no modo de se pensar a organização do trabalho e o sentido de profissionalização no contexto da escola. (HARGREAVES, 1998)



Decerto, o apelo à mudança educativa e à reforma da escola exige de todos, a começar dos líderes formais (administradores escolares), uma intensa energia, posto que o processo de mudança não implica meramente um sucedâneo de inovações mas o estabelecimento de uma cultura de mudança, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de inovar. (FULLAN, 2003)

Ademais, como explicita Fullan (2003, p.39):

A cultura da mudança consiste, por um lado, numa extraordinária rapidez e não linearidade, e por outro, um enorme potencial para ações igualmente criativas. O paradoxo reside no fato de que a transformação jamais seria possível sem a inevitável e necessária confusão.

Ao longo dos três tópicos que compõem este tema 2 da disciplina **Gestão de Pessoas e de Equipes**, pretende-se convidar os(as) senhores(as) diretores(as) a dialogarem com autores como: o clássico Kurt Lewin e os contemporâneos Michael Fullan, Andy Hargreaves, Christopher Day, Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Fernando Ferreira, Jorge Ávila de Lima, João Barroso, Antonio Bolívar e Monica Thurler.

O intuito é fortalecer a compreensão de seu papel de liderança à frente da organização do trabalho escolar, uma liderança que não se firma simplesmente pela condição estatutária de diretor/administrador escolar ou pela formalidade das atribuições legais para o seu cargo. Os líderes formais devem depositar seus esforços em se tornarem líderes formais legitimados por sua equipe. Trata-se do desafio maior que se impõe às pessoas que ocupam o lugar de direção/liderança na escola, posto que disso dependerá a energia do grupo para investir em seu próprio desenvolvimento e na promoção de práticas educativas mais exitosas.

## TÓPICO 1 Direção e liderança: afinal o que representa dirigir uma escola?

A formulação da pergunta no título deste tópico procede porque há fatos indicativos de que o exercício de direção da escola encerra uma grande complexidade, a começar da difícil especificação das atribuições dos diretores à frente do trabalho escolar.



Pode-se dizer que “o diretor está no meio da relação entre os professores, as ideias e as pessoas externas” (FULLAN, 2009, p. 145) e nessa triangulação de relações humanas são constantes os conflitos e as tensões. A maneira como são compreendidas e conduzidas essas condições pela direção escolar determina o sucesso ou o fracasso do grupo em gerir seu trabalho e em encaminhar práticas inovadoras.

Apresentados como líderes escolares, responsáveis pela condução das iniciativas de mudança e pelo desenvolvimento de estratégias de reformas no interior da escola e para além dela, os diretores devem enfrentar a tarefa nada fácil que é a mobilização de todos os atores envolvidos com a escola em torno da criação de uma competência escolar para operar a mudança e efetuar reformas, mediante a percepção dos desafios do ensino, a investigação da possibilidade de geri-los e a avaliação constante das ações educativas.

Segundo Fullan (2003, p. 51):

Liderar numa cultura de mudanças significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela.

A explicitação do sentido da expressão “gerar capacidade para a mudança” é fundamental ser feita, para que sejam repensadas as formas como têm sido conduzidas as discussões sobre as reformas educativas no âmbito das políticas e administrações e, por conseguinte, como são eleitas, na atualidade, as estratégias para operar mudanças na escola.

Há um consenso entre os especialistas e pesquisadores de que a maneira como são pensadas as reformas educativas desconsidera ou compreende muito mal as percepções e os anseios dos importantes atores do contexto escolar, que são



os professores. Ferreira (2009) afirma que existe uma crença de que as boas práticas emanam da gestão, ou seja, das pessoas que ocupam cargos em esferas administrativas fora e dentro da escola. Para o autor, a difusão da ideia de que as mudanças na educação e na escola passam 'essencialmente' pela gestão, geram:

[...] a ilusão de que se trata de fenômenos da exclusiva responsabilidade dos 'administradores' e 'gestores', em relação aos quais os professores que trabalham quotidianamente com os alunos são, ou sentem-se, alheios. (p. 207)

Os sentimentos de que as práticas pedagógicas não lhes pertencem e de que as mudanças lhes são exteriores têm resultado, ou acentuado, uma condição de mal-estar entre os professores, levando-os a desenvolver mecanismos incompreendidos de isolamento e de individualismo exacerbado, que os afastam da partilha de suas experiências e de suas angústias e, em última instância, da trilha de um projeto comum da escola. Na expressão de Fullan (2009), os professores sentem-se assediados pelos mecanismos internos e externos de avaliação e controle e, portanto, premidos cotidianamente pela manutenção de resultados e pelas expectativas com respeito a uma escola que garanta o sucesso crescente a todos. É por essa razão que, em tom provocativo, Fullan e Hargreaves (2001, p.61) arriscam dizer que "as escolas tendem a ter os professores que merecem".

O estado de alheamento e a aparente "incompetência" dos professores têm, como resposta, procedimentos equivocados no plano das estratégias administrativas.

Hargreaves (1998, p. 13) explica claramente esse fenômeno, indicando a tendência à concepção de mecanismos pautados em controle, coerção e constrangimentos na tentativa de forçar os professores a mudarem.

Segundo o autor, presume-se que:

[...] os níveis de exigência educacional são baixos e que os jovens estão a ter insucesso ou a abandonar a escola porque a prática de muitos docentes é deficiente ou está mal dirigida. Argumenta-se que isto acontece porque os professores carecem de competências, de conhecimento e de princípios, ou de uma combinação destes três elementos. Os políticos e os administradores acreditam que o remédio para estes defeitos e deficiências deve ser drástico e apelam para estratégias decisivas de intervenção e de controle que façam com que os professores sejam mais competentes e mais sabedores e que prestem mais contas daquilo que fazem.

É por isso, que muitas das estratégias para mudar e melhorar o ensino incluem alguns procedimentos bem conhecidos no meio educacional dos dias de hoje. Como acentua Hargreaves (ibidem, p. 13):

[...] Elas incluem a introdução de orientações curriculares obrigatórias e, pretensamente, "à prova dos professores", a imposição de testes estandarizados para controlar aquilo que estes ensinam, uma saturação em novos métodos de ensino de eficácia supostamente comprovada, o suborno das carreiras através de programas de liderança de professores que estão ligados ao salário e a outros incentivos, e a competitividade de mercado entre as escolas, que procura assegurar a mudança por via do instinto de sobrevivência dos professores, na sua luta pela proteção das suas escolas e pela preservação de seus empregos. [...]



Por conseguinte, o que se vê é a prevalência de um modelo burocrático nas práticas administrativas que tendem a neutralizar as culturas docentes no interior das escolas. Os principais impactos dessa lógica recaem na forma de se pensar o currículo e de orientar as ações no âmbito escolar.



A organização institucional baseada no modelo burocrático tende a minimizar os processos de transformação, padronizando as realidades. Contudo, quando as transformações se tornam inevitáveis, elas também ganham a roupagem de uma transformação *uniforme pronta-a-vestir de tamanho único*, passível de ser generalizada e aplicada de cima para baixo, via normatizações legais (FORMOSINHO; MACHADO, 2007). Formosinho (2009) assevera que a uniformização curricular e pedagógica arrasta uma pedagogia uniforme e é a primeira manifestação em oposição à heterogeneidade que encerra a cultura escolar.

Concorrente desta lógica burocrática é a lógica das relações, com a qual os diretores/líderes formais da escola devem se ocupar verdadeiramente em sua ação de liderança. Isso implica refletir sobre os tipos de lideranças que podem ser desenvolvidos por eles e executar a difícil, mas necessária, escolha do caminho a ser trilhado em seu trabalho como administradores escolares.



Day (2001) descreve três naturezas de liderança: normativo-instrumental; facilitadora e emancipadora.

Na liderança normativo-instrumental, “os diretores dos estabelecimentos de ensino trabalham ‘através’ dos professores para articular as suas (dos diretores) visões, metas e expectativas, por forma a influenciá-los a ‘comprarem’ o seu programa de trabalho”. (p.136). Segundo o autor, há indicações de que este tipo de liderança não promove o profissionalismo e a autonomia dos professores. Com a crença de que seu papel é instigar os professores a implementarem os seus próprios objetivos ou os de esferas externas à escola, esses diretores destituem os professores do direito ao exercício da reflexão sobre os propósitos das práticas a serem instituídas na escola.

Na liderança facilitadora, os diretores empregam estratégias pautadas nas relações de confiança, no desenvolvimento de organização partilhada do trabalho, no encorajamento à participação individual, na implantação de projetos inovadores, no apoio ao desenvolvimento profissional pessoal e da equipe e no suporte às iniciativas na direção de solução de problemas.

A liderança emancipadora sustenta-se em três importantes princípios: de participação, de equidade e de justiça social. O desafio desse tipo de liderança é ir além da prática da facilitação, compreendendo esforços no sentido da distribuição do poder para a constituição de um contexto de trabalho como uma comunidade justa e democrática. Nas palavras de Day (2001, p. 137):

Esta liderança pretende uma abordagem de “poder com” [...] O que é ‘justo’ ou ‘equitativo’ pode variar de cultura para cultura, mas em cada caso será definido de forma crítica pela comunidade em termos de valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos, a participação e o bem comum.



Com vistas nessa diferenciação trazida por Day, pode-se dizer que a liderança emancipadora é a que mais convém ao desafio de “gerar capacidade para a mudança”, posto que se assenta nos princípios relacionais e no respeito aos processos individuais e do coletivo da escola. Isso corresponde a dizer que, em uma liderança de emancipação, a primazia recai sobre as competências e relações humanas, ou seja, essa forma de liderar segue a lógica das relações e utiliza-se dos meios burocráticos para facilitar e não constringer o grupo. Isso se traduz no que os autores designam de “capacidade escolar” ou “escolas efetivas”.



Os estudos de Newmann e colaboradores (2000, In: FULLAN, 2009) mostram que a “capacidade escolar” representa a efetividade de uma equipe em trabalhar coletivamente para a melhoria das condições de ensino e de desempenho dos alunos. Indicam como componentes da capacidade escolar: 1. conhecimento, habilidades e disposições dos professores; 2. comunidade profissional; 3. coerência pragmática; 4. recursos técnicos e 5. liderança do diretor.

O desenvolvimento profissional de cada um dos elementos da equipe é revelado em seus conhecimentos, habilidades e disposições. Contudo, para que a cultura da escola seja influenciada, é preciso que as condições individuais confluem com os recursos da coletividade escolar no sentido de haver um desenvolvimento organizacional, ou seja, combinem-se desenvolvimento individual e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem. Os esforços individuais e coletivos devem ter foco comum e integração, de tal sorte, que não se perca energia em inovações plurais, descontraídas e fragmentadas – isso dá a coerência pragmática. Um investimento na equipe e na melhoria do ensino exige recursos técnicos, entendidos como recursos materiais, disposição de tempo e de espaço e acesso ao conhecimento. Para os pesquisadores, a liderança do diretor é fundamental para a garantia de tudo isso. Segundo os autores, a capacidade escolar não se desenvolve sem uma liderança de qualidade.



O conjunto de pesquisas trazidas por Fullan (2009) destaca o fundamental papel de liderança do diretor escolar: na condução de mudanças; na construção da confiança relacional da equipe, que assegura seu sucesso; na constituição de uma comunidade profissional de aprendizagem. Há indicações de que comunidades profissionais de aprendizagem fortes ou fracas nas escolas dependem de lideranças fortes ou fracas.

Day (2001) expõe a questão da seguinte forma:

Os diretores dos estabelecimentos de ensino devem ser administradores, projetando e implementando planos, centrados na realização das tarefas, lidando com a estrutura e os sistemas, com o futuro imediato e o status quo. Por outro lado, devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovem partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva, lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança. (p. 134)





Em forma de conclusão, pode-se dizer que dirigir ou liderar uma escola é antes de tudo destituir-se da crença de que os acontecimentos e as práticas educativas podem ser orquestrados mediante comandos preestabelecidos, prescindindo de outros importantes atores do ensino. A atuação como líder formal de uma instituição escolar demanda: **1.** clareza em relação às limitações de ação de um administrador e **2.** sensibilidade para colocar na roda das decisões pessoas que podem também liderar no plano das ideias e das realizações.

## TÓPICO 2 Relações de poder e o exercício da autoridade: padrões de organização de trabalho

Este tópico fala sobre padrões de organização de trabalho, que definem a configuração de um grupo e de suas realizações. Trata-se da natureza da cultura da escola que, na compreensão de Lima (2002) compõe-se, verdadeiramente, da confluência de uma multiplicidade de subculturas representadas pelas crenças, valores, princípios e concepções dos diferentes atores integrantes do contexto escolar.



Schein (1985 apud DAY, 1999, p. 126) conceitua cultura como “o nível mais profundo de ideias e crenças básicas partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma ‘assumida’, a visão da própria organização e do seu ambiente”

Na palavras de Day (1999, p. 127):

A cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola. Trata-se da cultura da sala de aula, do departamento ou da escola, que é frequentemente descrita como ethos ou o ambiente, e da criação e gestão da cultura ou culturas [...]

Aos diretores, como líderes formais das escolas, cabe a tarefa nada fácil de cumprir, que é o estabelecimento de uma cultura voltada ao desenvolvimento profissional e institucional, tendo como norte a constituição de uma comunidade de aprendizagem comprometida com a melhoria da qualidade das condições de trabalho e do ensino.

O que se exige da liderança escolar é algo muito forte: a mobilização das pessoas no que tange ao fortalecimento das relações interpessoais e à disposição para efetuar a circulação de saberes e experiências entre os membros da equipe.

A grande dificuldade em acionar esse movimento resulta da longa vivência dos profissionais da educação e, em especial, dos professores, em trabalhar isolados dentro da escola, procurando gerir, sozinhos, a sobrecarga, as



dúvidas e os seus sentimentos de culpa, por não darem conta das crescentes demandas internas e externas, reveladas em expectativas de sucesso cada vez mais intensas e, verdadeiramente, desamparadas pelas políticas e administrações. O consequente desinvestimento em si e no coletivo do grupo traduz-se numa cultura do individualismo exacerbado, nos termos estudados por Day (2001); Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001).



As pesquisas indicam que um grupo forte é aquele propenso ao desenvolvimento e à realização de investimento em um projeto comum, para além da busca de equações para as urgências do ensino. Assinalam, também, que a efetividade de uma equipe revela, em grande medida, a natureza de liderança. (FULLAN, 2003, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001)

Sobre essa constatada correspondência entre a efetividade da equipe e a qualidade da liderança, importantes contribuições derivam dos estudos de Kurt Lewin, datados da primeira metade do século XX, nos domínios da psicologia social e dinâmica de grupo. Encontram-se, nas análises sobre as relações entre indivíduos em grupos, formulações sobre os padrões estruturais de grupos autocráticos; democráticos e *laissez faire*, o correspondente padrão de liderança nessas configurações grupais e, por conseguinte, a definição do que o autor designou “o moral do grupo”, que revela seu comportamento diante de solução de problemas e de estabelecimento de objetivos imediatos e, especialmente, a longo prazo.

No grupo autocrático a figura central é o líder. Nas palavras de Lewin (s/d, p.132):

É ele que determina a orientação do grupo; é ele que estabelece objetivos específicos de ação para os membros do grupo; isto significa que tanto os objetivos do indivíduo como sua ação como membro do grupo são ‘provocados’ pelo líder. É o campo de força do líder que mantém o indivíduo em ação, que lhe determina o moral do trabalho, e que faz do grupo uma unidade organizada.

Numa perspectiva temporal de futuro, “o líder autocrático frequentemente revela a seus súditos algum objetivo elevado, ideal. Mas quando se trata de ação imediata, um dos meios aceitos do líder autocrático é revelar aos seus seguidores apenas o passo seguinte, imediato, de seus planos efetivos” (p.133). Com isso mantém em suas mãos o futuro de cada um e do coletivo, tornando “os membros do grupo dependentes dele e, de momento a momento, pode levá-los para a direção que desejar”. (p.133)

No grupo democrático, todos os membros participam do estabelecimento da orientação do grupo; todos ajudam a traçar planos e a solucionar problemas. Assim, desenvolve-se uma “mentalidade grupal” e menos uma “mentalidade individualista”. Como a força do grupo não está centralizada no líder e sim nos membros, o grupo adquire sua própria força, desenvolve seu moral de trabalho não esmorecendo quando o campo de força do líder é eliminado por qualquer razão. (LEWIN, s/d)

No grupo *laissez faire*, o líder se abstém de agir, mostra apenas lampejos esporádicos de planejamento grupal ou de projetos individuais de longo alcance. Na ausência de delineamento de objetivos, o moral do grupo fica baixo, o que determina a fragilidade do grupo em perseguir objetivos elevados e mais ambiciosos. (LEWIN.s/d)



Ao analisar os impactos da natureza do grupo e da configuração de liderança correspondente, Lewin afirma que:

O membro de um grupo democrático, que ajudou a traçar um plano de longo alcance, tem uma perspectiva de tempo assaz diferente. Numa situação muito mais clara, não só é capaz de dar o passo imediato da maneira mais independente, como também o que se lhe segue. Como conhece sua posição e ação dentro do plano maior do grupo, pode modificar sua ação de conformidade com a mudança de situação. (s/d, p.133)

As formulações de Kurt Lewin que relacionam a conformação do grupo ou “o moral do grupo” com a natureza de liderança exercida encontram pontos de contatos com as teorias mais recentes sobre padrão/lógica da organização de trabalho escolar e liderança no plano educacional, que trazem subjacentes os conceitos de poder e autoridade para falar na cultura da mudança em educação.

Numa cultura de mudança as relações de poder e o exercício da autoridade precisam ser redefinidos no âmbito da escola, posto que a reforma educativa necessita da totalidade dos atores. Isso significa dizer que é preciso liderar com vistas na constituição de uma “mentalidade grupal” típica de um “grupo democrático”, nos termos definidos por Lewin.

Praticar uma liderança nesse sentido requer um forte investimento na implementação de uma cultura colaborativa como base da organização de trabalho no plano da instituição escolar (FULLAN, HARGREAVES, 2001; DAY, 2001). Implica desenvolver o que Fullan e Hargreaves (2001) definem como “profissionalismo interativo” entre os docentes (e também não docentes), que permite às pessoas exporem suas potencialidades, mas também, suas limitações. Trata-se de “derrubar as paredes do privatismo”, nas palavras dos autores.

Segundo Thurler (2001, p.145) quando o objetivo é a mudança educativa e, portanto, o desenvolvimento da totalidade dos atores:

[...] torna-se urgente romper com a ideia de que alguns sabem e outros não; que alguns, devido ao seu estatuto, estão habilitados a pensar, ao passo que outros, ocupando posições subalternas, não têm competência para fazer uma análise coerente da situação nem para assumir responsabilidades.

A autora adverte que “não é fácil aceitar a ideia de negociar e renegociar as relações de autoridade, referindo-se mais aos objetivos comuns e às competências profissionais do que às hierarquias formais”. (idem, p.146)



Afinal, envolver a todos e dividir responsabilidades pelo projeto da escola e pelas práticas bem ou mal-sucedidas exige a superação de uma lógica hierarquizada, em que as decisões estão centralizadas nas lideranças formais, porque os outros atores, particularmente, os professores não são considerados em seus conhecimentos e opiniões. Esse é o padrão de organização de trabalho corrente no cenário da educação.

Romper com essa lógica é imperativo numa cultura de mudança. Cabe aos diretores/líderes formais da escola criarem circunstâncias propícias para esse rompimento. Trata-se de instituir uma outra lógica na organização do trabalho, pautada na circulação do poder e da autoridade, mediante a revelação de potencialidades e competências nos planos individual e coletivo da equipe.

Nessa mesma direção, referindo-se particularmente aos professores, Hargreaves (1998) sinaliza a importância de considerar as vozes dos docentes, tantas vezes

negligenciadas, e compreender que a visão não é um atributo dos dirigentes, mas sim uma criação conjunta, à medida que todos são envolvidos (ou deveriam ser) na definição dos propósitos da escola.



Um mundo de voz sem visão é um mundo reduzido a um falar ininteligível e caótico, onde não existem formas de arbitragem entre as vozes, que as possam reconciliar e aproximar. [...] um mundo no qual as visões são desprovidas de voz é igualmente problemático. Neste mundo, no qual os propósitos são impostos e o consenso é fabricado, não há lugar para os juízos práticos nem para o saber dos professores: não é possível que as suas vozes sejam ouvidas adequadamente. (HARGREAVE, 1998, p.283-284)

Thurler (2001) aponta como desafio das lideranças formais a promoção de escolas que operem em uma lógica flexível e adaptativa, em que os professores são levados a desenvolver uma série de competências que lhes permitem transformar as pedagogias. Isso requer um discernimento claro relativo à medida do exercício da autonomia profissional. Reconhecer as prescrições político-administrativas e metodológicas, sem submeter-se a elas, ou seja, construir para si e para a equipe uma organização de trabalho que acolha essencialmente as inquietações do contexto escolar, sem perder de vista os eixos principais de uma política comum a uma rede de ensino.

A concretização de um projeto de escola voltado à melhoria da qualidade de ensino e, portanto, aberto à mudança torna-se viável quando se institui uma cultura de colaboração. No entanto, as culturas colaborativas são revelações de comunidades profissionais de aprendizagem, que só podem existir quando há um investimento efetivo no desenvolvimento profissional da equipe.



Por essa razão, Day (2001, p.134) afirma que:

A responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel cultural e educativo da liderança dos diretores das escolas. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola.

Ao promover uma cultura de aprendizagem profissional o diretor, como líder formal da escola, permite a criação de estrutura e mecanismos mais efetivos para o enfrentamento das dificuldades e para a constituição de práticas inovadoras no contexto escolar.

## TÓPICO 3 Formação de lideranças pedagógicas: uma questão de desenvolvimento profissional e institucional

A mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam [...] Tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento. (FULLAN, 2009, p.123)

Com essas palavras de Fullan, que podem, eventualmente, desiludir muitos diretores e legisladores, pretende-se, neste tópico, abrir um espaço para a reflexão sobre o importante papel da direção escolar, no tocante à concepção e manutenção de um ambiente de aprendizagem no interior da escola, propício à revelação de lideranças pedagógicas e promovedor do desenvolvimento profissional de toda a equipe, em especial, dos professores.

Um ponto de partida para se pensar a melhoria de qualidade das práticas educativas e, portanto, a promoção de mudanças educacionais, pode ser a compreensão por parte dos diretores, líderes estatutários (ou formais), que não se localizam, em sua vontade pessoal ou em seu esforço particular, todas as energias capazes de tornar salas de aulas e escolas efetivas. Fullan e Hargreaves (2001, p.32) chegam mesmo a defender que “quando a responsabilidade é deixada unicamente aos líderes formais, eles ficam sobrecarregados, o que resulta em soluções incorretas e, muitas vezes, impostas”.

Esse raciocínio conduz à compreensão de que para transformar o ensino e garantir uma escola mais efetiva frente ao seu compromisso com o bom desempenho dos estudantes, são necessárias duas condições básicas: (1) pessoas de qualidade são recrutadas para lecionar e (2) o local de trabalho é organizado de modo a energizar os professores e recompensar as conquistas. (FULLAN, 2009, p.124)

Os professores, como seus alunos, são aprendizes. Realizar mudanças em práticas de ensino sempre requer um novo aprendizado. A mudança de práticas implica um trabalho intelectual árduo que vai além de reformulações no plano da sala de aula. Trata-se de um entendimento mais amplo de questões de caráter filosófico, político e social, administrativo e de princípios da prática pedagógica mais abrangentes, tais como os que devem nortear as discussões de integração curricular.

Na verdade, como afirma Hargreaves (2002), o trabalho intelectual da mudança educacional mobiliza o estabelecimento de clareza e de concordância morais e filosóficas relativas ao significado da mudança (p.121). O autor explicita, ainda, que:

Localizar e internalizar novas ideias e novas práticas educacionais não é algo que ocorra no vazio. Os professores são os criadores da sua atividade profissional, mas também criações de seu local de trabalho. A maneira como o ambiente profissional do ensino é organizado afeta de maneira significativa o modo como o trabalho intelectual e emocional do ensino são concretizados. Isso coloca uma grande responsabilidade nos ombros de legisladores, de administradores do sistema e de líderes escolares, já que devem criar e manter condições necessárias para que os professores exerçam suas funções da melhor maneira possível. (2002, p. 151)



Hargreaves (2002) destaca três atribuições fundamentais das pessoas que têm papéis de liderança em relação aos esforços de mudança:

1. apoiar os professores e, quando necessário, levá-los a implementar mudanças apropriadas e relevantes;
2. garantir que as mudanças que os professores realizam sejam mantidas com o tempo;
3. garantir que as mudanças sejam de caráter generalizante, ou seja, elas devem ir além de alguns professores entusiásticos ou de escolas-piloto amparadas de maneira especial, para afetar sistemas inteiros. (2002, p.151)

Para uma escola efetiva, a promoção de uma lógica da cooperação deve corresponder à criação de oportunidades de melhoria contínua do trabalho mediante a aprendizagem ao longo da carreira profissional. Tornar-se um professor melhor significa ter maior confiança e certeza ao decidir sobre questões ligadas ao ensino, o que motiva, crescentemente, a busca pelo aprimoramento das práticas desenvolvidas.

Os professores em escolas ricas em aprendizagem são provavelmente menos capazes de se conformar com novas políticas estaduais ou distritais que consideram malconcebidas ou que desviam a energia das prioridades da sala de aula e mais provavelmente mais capazes de avaliar as inovações em termos de seu impacto verdadeiro sobre os alunos. (FULLAN, 2009, p.133)



Segundo demonstram pesquisas relatadas por Fullan (2009, p.134), quando se propicia um clima favorável no interior da escola e se constitui uma comunidade profissional de aprendizagem, os professores: “1. buscam um propósito claro para toda a aprendizagem dos alunos; 2. envolvem-se em atividades cooperativas para alcançar esse propósito e 3. assumem responsabilidade compartilhada pela aprendizagem do aluno.”

Para a criação de comunidades profissionais de aprendizagem, Dufour e colaboradores (2006, In: FULLAN, 2009, p.142) definem seis elementos inter-relacionados:

- [...] 1. um foco na aprendizagem; 2. uma cultura cooperativa com foco na aprendizagem para todos; 3. investigação coletiva das melhores práticas; 4. orientação para a ação (aprender fazendo); 5. um compromisso com a continuidade da melhora e 6. foco em resultados.

Os estudos sobre a constituição de comunidades profissionais de aprendizagem, demonstram que o processo de constituição delas corresponde ao estabelecimento de culturas colaborativas. Isso não se faz sem conflito e tensão, mas com o enfrentamento dessas condições de modo construtivo. (FULLAN, 2009)

A focalização no desenvolvimento dos professores e na criação de papéis de liderança no âmbito curricular, o desenvolvimento de esquemas de treino pelos pares, a introdução de programas de mentoria, as experiências com planificação colaborativa e o fortalecimento da gestão e da tomada de decisão de forma autônoma pela instituição de ensino, todos estes aspectos testemunham o modo como muitas escolas e sistemas escolares estão a procurar envolver mais os professores na vida e no trabalho das instituições de ensino fora da sala de aula, permitindo-lhes assumir maiores responsabilidades pelas políticas e práticas aí desenvolvidas. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.64)

Kurt Lewin auxilia na análise do que é um investimento de formação no âmbito de um grupo como o definido pela equipe escolar. Refere-se o autor, em seu tempo, ao conceito de



‘reeducação’, que pode ser muito bem transposto ao conceito de formação num sentido ampliado do termo. O autor fala em uma esfera mais ampla da relação social, mas suas reflexões podem auxiliar na compreensão dos mecanismos num plano mais específico, como o contexto escolar.

Lewin (s/d) afirma que a ‘reeducação’ refere-se a um processo “funcionalmente semelhante a uma mudança de cultura” (p.74)

Trata-se de um processo em que as mudanças de conhecimento e crenças, mudanças de valores e padrões, mudanças de ligações e necessidades emocionais e mudanças de conduta cotidiana não ocorrem aos poucos, e independentemente umas das outras, mas dentro de um quadro da vida total do indivíduo no grupo. (p.74)

Portanto, ao imprimir um esforço formativo no interior de um grupo é fundamental se ter em mente que a formação (ou nos termos de Lewin, a reeducação), quando mera aculturação, não passa de um esquema. Como diz,

Para proporcionar a reeducação eficiente, precisamos de uma nova compreensão da dinâmica do processo, da constelação específica de forças com que é preciso lidar sob diferentes condições. (idem, p. 75)

Lewin identifica três dimensões de mudanças operadas no indivíduo num processo de reeducação:

1. a *estrutura cognitiva*, ou seja, a maneira de ver o mundo físico e social abrangendo-lhe todos os fatos, conceitos, crenças e expectativas;
2. suas *valências e valores*, que compreendem tanto suas atrações e aversões a grupos e a padrões grupais como seus sentimentos em relação a diferenças de *status* e suas reações às fontes de aprovação e desaprovação e
3. a *ação motora*, que inclui o grau de controle do indivíduo sobre seus movimentos físicos e sociais. (p. 75)

O processo de “reeducação” não acontece na linearidade e não cumpre etapas sequenciais claramente compreensíveis e facilmente superáveis.

A reeducação só influencia a conduta quando o novo sistema de valores e crenças domina a percepção do indivíduo. A aceitação do novo sistema liga-se à aceitação de um grupo específico, de um determinado papel, de uma fonte definida de autoridade como novos pontos de referência. Para a reeducação, é fundamental que seja muito íntimo o liame entre a aceitação de alguns grupos ou papéis, e que esta seja amida uma condição prévia daquela. (LEWIN, s/d, p.84)

Barroso (1997) e Bolívar (1997) destacam a potencialidade da aprendizagem através da organização e pela própria organização. Defendem os conceitos de aprendizagem organizacional e de escola como organização que aprende. Nas escolas em que as situações de trabalhos pautam-se na lógica da participação e que o projeto prima pelo desenvolvimento profissional e institucional, as oportunidades de formação centradas no contexto escolar são maiores.



Conforme Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), o desenvolvimento profissional define-se: [...] como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.



Aos diretores/líderes formais das escolas cabe providenciar aos professores oportunidades para aprender, seja pela investigação individual de suas práticas, seja pela partilha de experiências e de reflexões com seus pares, posto que a aprendizagem se faz em companhia. Para tanto, os administradores escolares devem gerir condições de tempo e de organização do trabalho escolar que viabilizem a realização da documentação de práticas, o confronto de suas ações pedagógicas com as pesquisas educacionais e a circulação de saberes entre os profissionais. É a isso que se refere Day (1999), quando define os professores como investigadores. Nesse sentido, é possível falar na manifestação de lideranças pedagógicas no interior da escola.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) os líderes escolares têm um compromisso com a promoção de lideranças dentro da equipe, levando os profissionais integrantes do grupo a assumirem a responsabilidade pela melhoria do ensino e, verdadeiramente, liderarem o processo de aperfeiçoamento da escola.

A liderança dos docentes, definida enquanto capacidade e empenhamento para contribuir com algo que ultrapassa a sala de aula de cada um, precisa de ser valorizada e praticada, desde o início até ao fim da carreira de todos os professores. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.34)

Como assevera Oliveira-Formosinho (2009, p.235): “a liderança é, então, concebida no plural (lideranças), como liderança distribuída que promove aprendizagem através de toda a organização.



Agora que terminamos a leitura do Tema 2, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

# Gestão de Pessoas e de Equipes

## 3 Trabalhar com pessoas em equipe: Eis o maior desafio da gestão



### TÓPICO 1 Dirigir uma escola é gerir o esforço coletivo

Ao longo da disciplina sobre **Gestão de pessoas e de equipes**, temos discutido o papel do diretor. Em primeiro lugar, estudamos como essa figura se constituiu historicamente e quais são os desafios postos ao seu ofício nos dias de hoje. Isso nos conduziu a pensar sobre a liderança pedagógica, ideia-chave para compreendermos o que se espera do diretor. O que ele deve fazer? Que relações deve manter com seus colegas, com as autoridades de ensino, com os alunos e a comunidade? Que tipo de decisão deve tomar diante das necessidades da escola? De todas as discussões até agora encaminhadas, o nosso intuito foi deixar claro que o trabalho do diretor escolar, que também pode ser chamado de gestor escolar, resume-se ao seguinte esforço: dirigir o esforço coletivo dos professores, funcionários, alunos e comunidade. O enunciado é relativamente simples, entretanto o trabalho, além de complexo, é muito decisivo.



Por isso, dedicamos o 30 tema da disciplina à discussão do trabalho com pessoas em equipe. Ao diretor cabe orientar, apoiar, acompanhar, avaliar e reorientar as ações de cada um dos personagens da escola. Essa coordenação é individual e, ao mesmo tempo, assume dimensões coletivas, pois é preciso que todos estejam atentos a um fim comum, que é a formação e a aprendizagem dos alunos. Um dos papéis fundamentais do diretor, enfim, é coordenar a construção coletiva da ação educacional e pedagógica da escola. (SILVA, 1994).

Pela leitura da legislação, conforme apresentado no tema 1 a propósito da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, podemos depreender que uma direção centralizada, a partir da qual o trabalho escolar fica dividido numa perspectiva hierarquizada, desarticulada, sem troca de informações e sem preocupação com a formação dos alunos é inconstitucional e não segue os princípios decretados para todo o sistema de ensino no país. Gestão e participação: temos aqui ingredientes imprescindíveis. Mas como isso pode se concretizar?



Institucionalmente, a escola deve contar com organismos formados pela comunidade escolar (alunos, professores e funcionários) e pelos pais ou responsáveis pelos estudantes. Trata-se do *Conselho de Escola*, do *Conselho de Pais* e da *Associação de Pais e Mestres*, por exemplo. Sem essas instâncias, fica impossível concretizar a divisão de responsabilidades pela tarefa educativa. Na verdade, tais instâncias não são novas, então, o que muda? A mudança está no sentido desses organismos para a concretização dos princípios democráticos de gestão. É na representação dos diferentes atores institucionais em algumas decisões da escola e nas discussões e decisões compartilhadas entre eles que recaem

suas responsabilidades. Discutiremos mais sobre a importância e operacionalização desse tipo de instância no tópico que se seguirá na presente disciplina.

Além de medidas institucionais, para se concretizar a participação é preciso concretizar uma unidade da ação educacional, expressa na proposta pedagógica, por meio da qual é possível criar um propósito educativo compartilhado por todos. Já pudemos estudar em nosso curso uma disciplina específica sobre a proposta da escola, chamada também de Projeto Pedagógico. A essa altura, valeria a pena lembrar sua importância, pois esse documento expressa a autonomia da instituição (AZANHA,, 2006) e revela o grau de participação de seus membros. Construir a proposta pedagógica é aprender, é formar-se durante e no processo de escrita, pois as personagens passam a ser sujeitos que intervem consciente e coletivamente na história da escola onde atuam. O diretor e também o coordenador pedagógico, os professores e funcionários aprendem ao organizarem seu ambiente de trabalho. Eles mudam e as escolas também. Não se trata de uma questão meramente institucional, mas também cultural. Trata-se de estabelecer alterações no funcionamento da escola de modo a promover mudanças em sua cultura institucional.

É possível sistematizar alguns **princípios** de uma gestão escolar participativa. O primeiro deles é a *relação articulada* entre a direção e todos os outros membros da equipe escolar – pais, alunos, funcionários, professores. Trata-se de estabelecer canais efetivos de comunicação, anulando a lógica hierárquica. Esse diálogo visa a dar voz aos atores, mas também visa a cobrar deles o cumprimento de suas responsabilidades. O segundo princípio é o de uma *ação racionalizada*. As responsabilidades da equipe pedagógica devem ser planejadas e estruturadas, tendo claro quais são seus objetivos, os recursos disponíveis, suas formas de uso. Há que se definir também as formas de acompanhamento, avaliação e controle das tarefas realizadas. *Garantia do acesso às informações* relativas ao encaminhamento dessas atividades: este pode ser considerado o terceiro princípio para a participação de todos na gestão escolar. Restringir as informações impede que elas sejam analisadas e que a equipe possa tomar decisões a partir das dificuldades e necessidades da instituição. O importante é que o envolvimento da comunidade seja garantido, pois ele torna a escolarização uma preocupação de todos.



Por meio desses princípios, é possível construir entre os membros da equipe escolar competências necessárias ao convívio democrático. A ideia de competência está sendo considerada aqui a partir de autores como Philippe Perrenoud (1999) e não se refere à mera reprodução de técnicas ou ordens. Trata-se da formação de sujeitos conscientes de suas necessidades, que agem coletivamente, em nome de um bem comum e são capazes de **criar** e **ensaiar** alternativas para os problemas postos em seu cotidiano. Nesse sentido, se os professores, direção, coordenação, corpo discente e comunidade são competentes em seus diversos níveis de ação é porque cada um é capaz de: a) identificar os pontos importantes de uma situação-problema; b) mobilizar conhecimentos e fazer uso de atitudes para resolver questões; c) articular esses recursos em vista dos pontos identificados e d) tomar as melhores decisões e fazer o encaminhamento adequado.

Por isso, na gestão de pessoas em equipes, o diretor não é aquele que manda. Ele promove a estruturação institucional das relações entre as diferentes personagens. Como dirigente e responsável pela gestão da escola, suas ações devem integrar os vários setores. Para isso, ele desenvolve tarefas de ordem administrativa, de gestão de recursos financeiros, do patrimônio da escola e dos recursos materiais da instituição. E nunca podemos nos esquecer de um aspecto já mencionado em discussões anteriores: o diretor é um gestor, mas suas finalidades administrativas subsidiam sua finalidade principal, que é a pedagógica. Como afirma Nóvoa (1995), a coesão e a qualidade de toda e qualquer escola dependem desse tipo de liderança, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho.

O tópico que se segue tratará justamente dessas “estratégias concertadas de atuação”. Estudaremos alguns dos modos pelos quais alunos, professores, funcionários e pais podem participar da vida escolar. Tradicionalmente, esses espaços são reconhecidos em instâncias como os Conselhos de Classe, Conselhos de Escolas, Grêmios Estudantis e Associação de Pais e Mestres. O intuito é identificar como esses órgãos estão previstos, discutindo questões relativas aos seus limites e potencialidades. Portanto, os esforços das discussões apresentadas são de arquitetar um espaço no interior da escola que favoreça de fato a participação de todos.





## TÓPICO 2 Relações de poder e o exercício da autoridade: padrões de organização de trabalho

Se o desafio central hoje de quem dirige uma escola é favorecer o trabalho das pessoas em equipe, as questões que se colocam são: Quem faz o que na escola? O que cabe a cada professor? O que cabe aos alunos? O que cabe aos funcionários? O que cabe às famílias dos estudantes? O que cabe à coordenação? E, evidentemente, convém ainda ter claro o que cabe a você, diretor(a).

É inegável a diversidade de papéis exercidos na instituição, o que nos permite identificar níveis de atuação. Um deles é o da gestão da escola, da qual participam o diretor, a coordenação e a supervisão escolar. Outro nível é o da direção de grupos e classes de estudantes, assumida pelos professores quando ministram suas aulas ou encaminham projetos pedagógicos. Além desses níveis, como acontece na escola em que dirige, há órgãos colegiados que reúnem diferentes personagens, como é o caso do *Conselho Escolar* e do *Conselho de Classe*. As *Associações de Pais e Mestres* e o Grêmios Escolares são espaços privilegiados de pais e alunos. Os serviços prestados pela secretaria, cantina, pessoal de limpeza e de merenda também devem ser considerados quando pensamos sobre a dinâmica escolar.



Falar em conselho, associação ou grêmios significa referir formas de organização coletiva e maneiras específicas de *exercício do poder*. Trazer as diversas personagens ao nível de discussão e decisão sobre a vida escolar é optar por uma maneira específica de conceber e viver a escola. Para deixar isso mais claro, podemos recorrer a Cury (2000), quando ele analisa a origem etimológica da palavra “conselho”. Segundo o autor, o termo tem origem no latim, de *consilium*, que provém do verbo *consulo/consulere*, que significa 1) ouvir alguém e 2) submeter algo à deliberação de outra pessoa, a partir de uma ponderação sobre o assunto em pauta. Isso

postula dois esforços, o de ouvir e o de ser ouvido. Supõe também que todos os temas discutidos sejam levados a público, para conhecimento de todos. De fato, um conselho constitui uma assembleia de pessoas e visa a aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões públicas.

Evidentemente, não podemos nos restringir apenas ao sentido etimológico do termo. É preciso considerar que os sentidos assumidos historicamente pelo conselho são múltiplos.

A origem e a natureza dos conselhos é muito diversificada. As instituições sociais, em geral, são fruto de longa construção histórica. A origem dos conselhos se perde no tempo e se confunde com a história da política e da democracia. A institucionalização da vida humana gregária, desde seus primórdios, foi sendo estabelecida por meio de mecanismos de deliberação coletiva. Os registros históricos indicam que já existiam, há quase três milênios, no povo hebreu, nos clãs visigodos e nas cidades-Estado do mundo greco-romano, conselhos como formas primitivas e originais de gestão dos grupos sociais. A Bíblia

registra que a prudência aconselhara Moisés a reunir 70 anciãos ou sábios para ajudá-lo no governo de seu povo, dando origem ao Sinédrio, o Conselho de Anciãos do povo hebreu. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p.15)

Poderíamos situar inúmeros exemplos de conselhos que se configuram em contextos sociais e históricos diversificados. Suas formas de organização e suas funções variam, porém, podemos afirmar que os conselhos sempre expressam o desejo de participar da gestão da vida pública. Atualmente, entre os brasileiros, os conselhos são institucionalizados, são órgãos de Estado e instrumentos de expressão da sociedade. Através dos conselhos, as diversas camadas da população são representadas, daí considerarmos o seu papel mediador entre o governo e a sociedade. Esse tipo de organização intenta dar voz ao povo e configura-se como um instrumento de concretização dos princípios democráticos.

Os conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado. Nos espaços da federação temos conselhos municipais, estaduais ou nacionais, responsáveis pelas políticas setoriais nas áreas da educação, da saúde, da cultura, do trabalho, dos esportes, da assistência social, da previdência social, do meio ambiente, da ciência e tecnologia, da defesa dos direitos da pessoa humana, de desenvolvimento urbano. Em diversas áreas há conselhos atendendo a categorias sociais ou programas específicos. Na área dos direitos humanos temos os conselhos dos direitos da mulher, da criança e do adolescente, do idoso, das pessoas portadoras de deficiência. No interior das organizações públicas (não tratamos aqui das de caráter privado) vamos encontrar os conselhos próprios de definição de políticas institucionais, de gestão e de fiscalização. No âmbito associativo temos conselhos de secretários estaduais e municipais de diversas áreas (na educação temos o CONSED e a UNDIME), conselhos de universidades (ANDIFES e outros, segundo as categorizações das universidades). Ligados a programas governamentais, destacam-se na área da educação os conselhos da merenda escolar e do FUNDEF. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p.19)



De fato, os conselhos não são experiências exclusivas da escola hoje. Isso nos obriga a perguntar sobre as características e especificidades dos Conselhos de Escola, de Classe, bem como das Associações de Pais e Mestres e dos Grêmios estudantis. Esses órgãos devem contar com a participação da comunidade local, dos alunos, de seus responsáveis, dos professores, funcionários, coordenação e direção da escola e não constitui uma novidade, o que muda é a natureza dessa participação e do sentido que esses organismos devem assumir na administração das escolas. Isso pode nos parecer natural, mas resultou de negociações e reivindicações. Resultou de uma ideia de democracia sobre a qual concordamos, mas que nem sempre esteve presente na história da educação no país.

Observa-se que no Brasil os conselhos de educação, desde os seus primórdios até os dias atuais, assumiram a feição de conselhos de notáveis, concebidos como de assessoria especializada ao governo, com ação mais voltada para o credenciamento de instituições educacionais, do que na formulação de políticas

públicas de educação e de mobilização social. Os **Conselhos de Instrução Pública** tiveram início ainda no Império, em 1842, e vão até a primeira década do século XX. Eram, em geral, compostos por funcionários públicos com cargos de chefia e diretores de estabelecimentos de ensino. Recebiam atribuições de organização e inspeção de escolas: definir matérias e métodos de ensino, elaborar compêndios escolares, fiscalizar a conduta dos professores, entre outras da mesma natureza. Embora a história registre a criação de diversos conselhos, pouco dá conta de seu efetivo funcionamento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p. 27)

Os Conselhos de Educação foram criados na década de 1930. Em 1931, o então chamado Conselho Nacional de Ensino foi transformado em Conselho Nacional de Educação. A Constituição de 1934 instituiu os sistemas de ensino e os Conselhos de Educação, estes concebidos tanto em nível nacional quanto em nível estadual. Os sistemas municipais de ensino foram instituídos na Constituição de 1988, que também conferiu institucionalidade aos conselhos municipais de educação. Nesse momento, os conselhos municipais de educação já se aproximaram mais de conselhos de representação popular, diferentemente dos conselhos nacionais e estaduais, que tenderam a manter mais as características de conselhos de notáveis. Atualmente, o sistema educacional brasileiro conta com uma grande diversidade de experiências de participação popular nas questões da escola. Em alguns lugares, podemos identificar esforços coletivos mais antigos, em outros, esse tipo de trabalho praticamente não existe.

Em São Paulo os Conselhos Escolares aparecem, com função consultiva, no Regimento Comum das Escolas de 1.º Grau (Decreto n. 10.623/77) e de 2.º Grau (Decreto n. 11.625/78). Esses colegiados possuíam caráter apenas consultivo e eram constituídos pelo diretor e seus assistentes, por orientadores, por representantes dos professores, pelo secretário da escola e, no 1.º grau, por representante da APM e, no 2.º grau, dois representantes de estudantes. Em 1984, legislação estadual complementar alterou a composição e atribuiu funções deliberativas ao Conselho Escolar. Em 1985, nova lei ampliou os poderes do Conselho Escolar e estabeleceu a paridade na composição: 25% de pais, 25% de estudantes, 40% de professores, 5% de especialistas e 5% de funcionários. [...] Porto Alegre, pela lei municipal n. 5.693/85, estabeleceu a criação de Conselhos Escolares nas escolas municipais, compostos pelos professores e representantes de funcionários, estudantes e pais, com a função de analisar mudanças curriculares e eleger o diretor. O Conselho Escolar da rede municipal de Porto Alegre funcionou como uma espécie de colégio eleitoral restrito. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p.33-34)

Embora as experiências de gestão da escola sejam múltiplas, não podemos perder de vista que os órgãos colegiados são previstos para todo o território nacional. As funções do Conselho Escolar são amparadas pela LDB de 1996, que, conforme já se destacou, define normas para o exercício da gestão democrática na educação básica. Segundo ressaltado no tema 1, em seu artigo 14, o texto estabelece a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e prevê também a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. Esses conselhos devem, portanto, fazer parte da cultura da escola, sendo essenciais para a construção de sua identidade. Evidentemente, o maior ou menor grau de participação dos atores na vida escolar confere à

instituição características fundamentais ao seu funcionamento. Podemos nos perguntar em que medida os princípios democráticos estão presentes entre professores e alunos, observando o tipo de participação que eles têm no cotidiano de suas escolas. Vale assinalar:

O Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p.36)



Se o conselho dá voz, nunca poderá se esquecer de seu papel. Seja na área da saúde, do direito, da cultura, do trabalho, da previdência social, enfim, em qualquer setor no qual se constitua, o conselho não pode sobrepor a sua vontade à vontade do povo ou do governo. Conforme já assinalamos, os conselhos são mediadores e a maior armadilha é desarticular esses órgãos do Estado ou da sociedade, criando-se uma instância independente deles. No caso da educação, os Conselhos de Escola, os Conselhos de Classe, as Associações de Pais e Mestres e os Grêmios Escolares não podem se esquecer nunca desse princípio. Eles são articuladores entre a escola e o poder público, e também entre as próprias personagens da escola, que exercem papéis diferentes. Resta saber o que cabe a cada um, garantindo comunicação e diálogo permanentes e, ainda, problematizar as questões que decorrem desse processo. É este o principal objetivo do tópico que se segue.

## TÓPICO 3 Quem faz o que na escola

Quem faz o que na escola? É essa a pergunta que nos colocamos após discutirmos a identidade da instituição vislumbrada segundo os princípios democráticos. Concordamos com os benefícios da gestão participativa e também defendemos as potencialidades da autonomia como exercício da democracia. Os princípios estão claros e, diante deles, devemos nos questionar sobre quais caminhos podemos trilhar para que os alunos aprendam melhor. O que cabe a cada um? As respostas são múltiplas, uma vez que cada escola tem necessidades e relações específicas. Mas mesmo diante das distinções notadas entre as escolas, podemos assinalar um ponto comum, o de criar e incentivar as instâncias colegiadas. Por meio delas, os diferentes personagens terão voz porque serão representados, contarão com um lugar para exporem suas demandas, suas alternativas. As instâncias colegiadas podem reunir determinadas categorias, como apenas os alunos, ou os professores, ou os funcionários, ou os pais. Elas podem também agrupar pessoas que exercem diferentes funções na escola, como os estudantes e seus professores, os professores e a direção, os funcionários e os pais, entre outras combinações que se façam necessárias.

No tópico anterior, já assinalamos a existência de quatro instâncias comuns entre nós. São elas: o *Conselho Escolar*, o *Conselho de Classe*, a *Associação de Pais e Mestres* e o *Grêmio Estudantil*. Convém analisar como cada um se compõe, identificando limites e potencialidades das ações por eles propostas. Esses segmentos têm como função básica mobilizar e organizar os atores envolvidos como representantes das organizações associativas da escola para discutirem interesses coletivos a respeito de questões de ensino e de melhoria da aprendizagem dos alunos, aliando diretor, professores, pais e alunos, de acordo com as diretrizes da escola.





Começemos, então, pelo Conselho Escolar. Trata-se de um órgão de gestão, espaço de debates e discussões, no qual professores, funcionários, pais e alunos explicitam suas reivindicações. Esse colegiado tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais. Trata-se do órgão máximo de decisão no interior da escola. Nesse sentido, delibera sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras; assessora questões encaminhadas pelos diferentes segmentos da escola; apresenta soluções alternativas; assume uma função supervisora e avalia o cumprimento do projeto político-pedagógico; mobiliza os segmentos representativos da escola e da comunidade local para a melhoria de qualidade da escola e de sua gestão, sempre numa perspectiva democrática. O Conselho Escolar é, portanto, um dos instrumentos de democratização da escola pública, compondo a estrutura de gestão da escola. O intuito é que seja usado como espaço público e gratuito da inclusão, da heterogeneidade e da igualdade política e cidadã. (VEIGA, 1998, 2007).

Refletindo acerca dessa questão, podemos elencar quatro objetivos importantes relacionados ao desempenho do conselho escolar: a) Favorecer a aproximação dos centros de decisões dos atores; b) Facilitar a comunicação e romper com as relações burocráticas, hierárquicas e formais; c) Possibilitar a delegação de responsabilidades e o envolvimento dos diferentes segmentos; d) Gerar [...] desconcentração do poder. (VEIGA, 2007, p.120-121, grifos nossos)

Sabemos que o Conselho Escolar abriga representantes dos diferentes segmentos da escola: professores, funcionários, alunos e pais. Esses conselheiros poderão ser escolhidos de diferentes formas. Uma delas é estipulada pelo regimento interno de cada Conselho. Outra possibilidade é a diretoria do Conselho ser eleita pela Assembleia. Os membros também podem ser escolhidos em assembleia geral de cada segmento e eleitos por seus pares onde o diretor é membro. A quarta e última alternativa é a eleição mediante chapas organizadas.

Das quatro formas de escolha, apenas a primeira já vem definida pelo Regimento Escolar, nem sempre aprovada pela assembleia geral. As três últimas são de cunho mais democrático, favorecendo a redefinição da estrutura de gestão da escola e redimensionando a concepção dos princípios do empoderamento e participação. (VEIGA, 2007, p.125-126)

De modo geral, os Conselhos Escolares são orientados de modo a estabelecer uma periodicidade de reuniões, mensais ou bimestrais. A sua presidência ou coordenação poderá ser realizada por você, diretor(a), ou por um dos pares eleitos. A diretoria do Conselho deve ser periódica, justamente para evitar o risco de centralização das decisões e os mandatos ficam fixados entre um ou dois anos (VEIGA, 2007, p.126). Todas essas medidas visam a



tornar o Conselho Escolar numa instância de descentralização e divisão das responsabilidades. Queremos esclarecer que a LDB de 1996 não instituiu o Conselho Escolar, mas sugere esse grupo como uma das alternativas de organização da escola. O Conselho não está previsto apenas legalmente, já que, como bem assinala Abicalil (2005), esse tipo de colegiado resulta também de reivindicações postas em movimentos populares e relativamente recentes, com pouco mais de 20 anos. Lembremos dos movimentos estudantis e dos movimentos de professores que marcaram o processo de redemocratização do



país. A demanda pelo Conselho nasce do próprio ambiente escolar, como uma demanda do Estado, de municípios, de profissionais da educação e também de estudantes e suas famílias.

Símbolo de conquistas, o Conselho Escolar não está alheio a contradições em seu funcionamento. Muitos de nós sabemos que, tradicionalmente, ele desempenha papel meramente formal. Nesse caso, o Conselho reforça a burocratização e a centralização de poder. Ele pode dispor as atividades centralizando os interesses e iniciativas numa única pessoa ou grupo. A possibilidade de tomada de decisões pode ser mal compreendida e, ao invés de respeitar os princípios democráticos, pode facilitar a opressão.



Se os membros do Conselho Escolar não compreenderem as metas da tarefa educativa, não há como falar em gestão colegiada participativa. Teremos apenas uma instância decisória a mais, alimentando uma estrutura de poder formal e verticalizada. Por isso, o Conselho Escolar deve ser um esforço permanente para esclarecer suas finalidades. Temos aqui um trabalho de formação para e na convivência democrática. Além disso, é preciso contar com mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho realizado pelo Conselho Escolar (VEIGA, 2007). O mesmo pode ser dito quando pensamos no Conselho de Classe, na Associação de Pais e Mestres e no Grêmio Estudantil.



Falemos agora do *Conselho de Classe*. Estamos diante de uma organização técnico-pedagógica prevista no regimento escolar. É composto por todos os professores, coordenadores pedagógicos sob a liderança do gestor escolar, assim, sob a sua liderança. Pode até ter representatividade discente, de acordo com o regimento. A sua função é socializar informações às famílias dos alunos sobre as vidas escolares deles, dar parecer a respeito do desempenho dos alunos e a respeito de medidas para integrar sociedade e escola. O objeto do Conselho de Classe é o processo de ensino.

[...] o Conselho de Classe pode ser concebido como uma instância colegiada que, ao buscar a superação da organização prescritiva e burocrática, se preocupa com processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir para alterar a própria organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p.117)

Perante tal concepção, é importante pensar em como, efetivamente, o Conselho de Classe tem funcionado na escola onde trabalha e nas escolas de modo geral. Para auxiliarmos nessa reflexão, contamos com a nossa experiência da época de alunos, de professores e na direção de escolas. O tema também tem sido objeto de alguns estudos. Numa pesquisa sobre o cotidiano de escolas públicas, Vitor Paro (1995) observou diferentes formas de encaminhar as atividades em Conselhos de Classe. Ele agrupou essas maneiras em dois tipos. Esses conselhos podem desenvolver formas mais tolerantes de avaliação dos alunos, tendendo a aprová-los quase sempre. Outros são mais rigorosos, raramente permitem a aprovação dos alunos em que eles atinjam padrões muito elevados de desempenho. Para o autor, “o Conselho de Classe não deixa de constituir um espaço de encontro de posições diversificadas relativas ao desempenho do aluno, que não fica, assim, restrito à avaliação de apenas uma pessoa” (PARO, 1995, p.162). Diante dessas múltiplas possibilidades de configuração do Conselho de Classe, podemos nos questionar: até que ponto os membros

desse colegiado têm consciência de seu papel? O que esperam do trabalho pedagógico? Quais são suas concepções de aprendizagem? Como consideram o convívio escolar?

O *Grêmios Estudantil* é outra instância colegiada que depende diretamente do modo como a escola pensa e vive os princípios democráticos. Ele é um direito dos alunos, de acordo com a lei 7.398/85. Ao mesmo tempo em que instituiu o Grêmios Estudantil, a lei eliminou a obrigatoriedade do antigo centro cívico, instância de caráter tutelar. O Grêmios, por sua vez, é uma entidade representativa dos interesses dos alunos, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais. É um órgão independente da direção da escola e deve ser protegido de qualquer tipo de controle ou tutela por parte da escola. O estatuto do Grêmios compete aos estudantes e deve ser aprovado por uma Assembleia Geral convocada para esse fim. Os representantes são escolhidos por voto direto e secreto. Essa dinâmica pode gerar o hábito de reflexão, participação e debates, imprescindíveis à convivência democrática (VEIGA, 1998, p.122). Mas em que medida isso tem se concretizado? Será



que os estudantes que participam do Grêmios não acabam sendo isolados na escola, quando, por exemplo, são tomados como garotos que apenas reclamam ou fazem bagunça? Que representações nós costumamos ter a respeito dos estudantes nos Grêmios? Como contribuir para que o Grêmios seja um articulador e aliado na realização de atividades junto com os alunos? Como ele pode ser expressão das demandas dos alunos e auxiliar a gestão a ouvi-los? Em que momento essas “vozes” são consideradas em sua atuação?



Podemos fazer a mesma pergunta quando consideramos os pais e responsáveis pelos alunos. Daí assinalarmos aqui a Associação de Pais e Mestres, cujo papel é permitir que a escola seja cada vez mais integrada a uma comunidade, respondendo a anseios da vida social. Todos concordamos com a importância desse papel, mas não podemos afirmar que haja o mesmo consenso entre educadores e pesquisadores acerca das formas concretas de participação dos pais na escola, seja nas APMs ou nos Conselhos de Escola.

A APM assumiu as formas que hoje conhecemos em 1978. Ela substituiu a antiga Caixa Escolar, criada em 1956, com o objetivo de reunir fundos para dar assistência escolar a alunos que tinham uma condição social menos favorecida (GADOTTI, 1988, p.25). Qual o papel assumido pela APM na(s) escola(s) em que trabalha? De um modo geral, a APM tem servido apenas para conseguir um pouco mais de recursos financeiros para a escola. Isso procede na(s) realidade(s) em que atua? No entender de alguns educadores, a participação dos pais refere-se ao acompanhamento de seu filho. Eles devem cuidar da frequência às aulas, do cumprimento de tarefas escolares, do desempenho em provas e da disciplina de seus filhos. Para isso, os pais devem estar presentes nas reuniões quando forem convocados para receberem as informações gerais sobre eventos da escola e sobre as notas dos estudantes. Outros educadores defendem que os pais devem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos no processo escolar e participar de decisões que dizem respeito à conservação do patrimônio escolar. Outros educadores têm uma visão mais ampla, incluindo a participação dos pais em todas as atividades de integração dos alunos e da comunidade.

Tradicionalmente, o objetivo da APM pode se limitar à arrecadação de dinheiro ou apenas a uma “ajudinha”. Esse é um dos caminhos para distorcer a noção de participação democrática, consciente e ativa que defendemos aqui. De fato, a Associação deve ajudar a cuidar das verbas recebidas e aplicadas pela escola. Precisamos estar atentos às formas pelas quais isso se concretiza. Os pais devem pagar taxa? Devem ajudar a organizar festas e eventos? Como eles podem fiscalizar o uso das verbas? Sobre as potencialidades de inserção dos pais na vida da escola, Vitor Paro (1995) assinala aspectos exemplares, sobre os quais vale a pena refletir. O autor trata da cobrança facultativa de taxa a ser paga pelos pais. Para ele, essa prática pode ser coerente e até estimular a participação, desde que seja justa e esteja acompanhada da gerência dos recursos. Aqui temos um espaço de participação efetiva. Nesse caso, deve-se atentar para o princípio da transparência na apresentação dos gastos à comunidade escolar.

Esse tipo de participação é o que buscamos na gestão de pessoas em equipe. Há muito o que se pensar, propor e viver: você, diretor(a), deve estar atento à estrutura organizacional da escola, às normas, diretrizes, rotinas e relações de trabalho. Na definição de quem faz o que na escola, bom gestor é aquele que supervisiona e coopera com a criação das organizações associativas. Para encerrarmos o presente tópico, propomos que vocês, diretores, pensem sobre a formulação de um trabalho para os diferentes colegiados da escola. Se eles já estão constituídos em sua escola, como é possível estimulá-los? Se ainda não existem, quem os comporá? Como serão escolhidos? Como deverá ser sua liderança? Como, enfim, responder ao principal desafio da gestão escolar, que é justamente gerir as diferentes personagens em equipe?



Agora que terminamos a leitura do Tema 3, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

# Gestão de Pessoas e de Equipes

## 4 Possibilidades e limites de gerir pessoas e equipes: uma discussão sobre algumas experiências e práticas

### TÓPICO 1 Coletivismo docente: só aspectos positivos?

Até aqui pudemos discutir a gestão de pessoas e de equipes como o aspecto nuclear do trabalho do diretor. Levantamos questões importantes, como as que se referem às exigências que historicamente vêm sendo colocadas à direção escolar. Tratamos também da ideia de liderança. O diretor não é o chefe da escola, é seu líder e isso traz implicações fundamentais. Certamente, isso significa a mudança de práticas que faziam e até hoje fazem parte da cultura de muitas escolas. Muitos de nós, quando éramos alunos ou até mesmo na atuação como professores, conhecemos diretores que costumam centralizar as decisões, mais julgam do que apoiam o corpo docente, não costumam consultar seus colegas, alunos ou pais. Por muito tempo, essa foi a concepção de direção, mais próxima de uma supervisão, como tratado no **tema 1**. Hoje, as representações assumem novas configurações e podem ser resumidas justamente na temática da presente disciplina. Gerir as personagens da escola, integrando-as numa equipe: este é o desafio que se impõe no contexto educacional em que vivemos.

Gostaríamos de encerrar o estudo deste tema refletindo sobre algumas experiências e práticas desenvolvidas em algumas escolas, de modo a suscitar uma reflexão sobre as possibilidades e limites de envolver a todos nas decisões gerais da instituição escolar. Sabemos

que o coletivismo docente tem seus benefícios, podendo gerar empenho, lealdade e confiança entre professores, funcionários, pais, alunos e direção. Contudo, há muito o que questionar, discordar e até duvidar. Vocês, diretores, em seu trabalho cotidiano, podem identificar inúmeras situações que conduzem a perguntar se, de fato, o trabalho em equipe é *sempre* positivo. Podemos nos questionar também se a atividade individual dos professores merece ser *sempre* mal vista. Ora, entre os professores que trabalham com vocês, não seria possível identificar aqueles que realizam um ótimo trabalho em sala de



aula junto com seus alunos? Esses professores também exercem um papel importante fora da sala de aula (nas reuniões, com os pais, em eventos, junto aos outros professores etc.)? Quais seriam? Em que áreas? O fato de um docente que ensina bem aritmética dialogar pouco com seus colegas significa que ele não pode ser considerado um bom profissional? E um aluno estudioso? Não seria mais um bom aluno porque não participa do Grêmio Estudantil? Será que defender o trabalho individual na escola seria o mesmo que cometer uma heresia?

Os casos que vamos apresentar nos tópicos seguintes trarão aspectos importantes para pensarmos sobre as questões arroladas acima. Alguns deles podem até ser desconfortáveis, mas, de qualquer forma, permitem ultrapassar a descrição dos benefícios do trabalho em equipe, avaliando seus pressupostos e analisando alguns dos efeitos. Hargreaves (2003, p.204-205) ajuda-nos a pensar sobre o desafio de os professores se articularem com os colegas e demais atores da escola quando alguns deles preferem a solidão:



Se a maior parte dos professores de uma escola prefere a solidão, isso indica provavelmente que existe no sistema um problema de individualismo, entendido enquanto a fuga a relações de trabalho consideradas ameaçadoras, desagradáveis e pouco compensadoras. No entanto, se os professores preferem a solidão durante apenas uma parte de seu tempo, ou se esta é desejada por apenas alguns professores, então uma escola e a sua administração deveriam ter a capacidade para tolerar a sua presença. Um sistema que não é capaz de tolerar indivíduos excêntricos, interessantes e entusiastas, que não consegue acomodar professores fortes e imaginativos, que trabalham melhor a sós do que em conjunto com outros; um sistema que chama *prima donas* aos individualistas e faz da virtude criativa um vício não conformista; tal sistema é desprovido de flexibilidade e carente de espírito. Trata-se de um sistema que, na sua busca da norma colegial, está preparado para punir a excelência. (p.204-205)

As ressalvas de Hargreaves (2003) nos fazem pensar sobre a importância de reconhecermos entre os professores as suas características e entender que as inserções de cada um ocorrem de modo diferente. A proposta do trabalho coletivo é considerada importante, entretanto, muitas vezes, não se leva em conta os modos de trabalho de cada professor e as dificuldades de alguns de compor com os colegas para resolver questões relacionadas à própria disciplina ou à dinâmica de trabalho de uma determinada turma, ainda que essa dificuldade seja posta apenas num primeiro momento. Esses são aspectos quase sempre ignorados ou relativizados quando se discute o trabalho coletivo, como se, dadas as condições, a gestão democrática naturalmente pudesse ser concretizada.



Com isso posto, acreditamos que o trabalho em equipe tem suas potencialidades, mas também, seus limites e tomá-lo como a máxima missão da escola pode afastá-la de seu maior objetivo, que é formar bem os alunos. Bom senso e olhar atento às culturas dinâmicas dos professores: isso é o que buscamos na descrição e análise dos casos que se seguem, compondo os tópicos 2 e 3 da disciplina. Primeiramente, retomaremos pesquisas empíricas realizadas por Hargreaves (2003), por exemplo, quando ele acompanhou o cotidiano de escolas, entrevistando professores e diretores, no intuito de conhecer as várias nuances de seus ofícios.



No tópico 3, serão evocados casos de diretores que têm conseguido desenvolver um trabalho com o envolvimento de todos. Em ambos os tópicos, os casos trazidos podem se aproximar de experiências vividas em nossas escolas. Não são modelos, são exemplos férteis para a nossa reflexão. Acreditamos que o estudo dessas experiências pode dar conta da complexidade de gerir pessoas e equipes, temática essa que necessita de um amplo debate teórico e de um suporte empírico cuidadoso. Esperamos que esta seja uma contribuição fértil para vocês, diretores!

## TÓPICO 2 Colegialidade: onde, quando, como?

Trabalhar com pessoas em equipe: eis, portanto, o desafio central do trabalho dos diretores e de toda a escola. A proposta é atraente. Podemos encontrar uma série de estudos que, realizados em diversas partes do mundo desde a década de 1970, listam benefícios da chamada “colegialidade docente”. Será que, de fato, a colegialidade funciona sempre como um ponto positivo? Estamos diante da panaceia, ou seja, do remédio que cura todos os problemas que afligem a escola? Descobrimos, enfim, a receita para que os alunos sejam bem formados? Nossa resposta é não. Quando nos dirigimos a vocês, diretores, estamos certos de que nenhuma proposta pode ser tão previsível e estável assim. Pesquisas realizadas a partir da década de 1990 sobre o tema (HUBERMAN, 1993) indicam que a crença inicial nas potencialidades do trabalho em equipe pode e deve ser questionada.



Exames mais atentos aos modos como as personagens da escola interagem entre si evidenciam o quanto essas práticas são plurais. Em algumas instituições, elas podem até não existir. Daí perguntarmos já no título desse tópico sobre onde, quando e como a colegialidade pode acontecer. Mesmo que todos concordem com a importância da equipe, esta é vivida em cada escola de uma maneira única, resultando de combinações, arranjos e acordos que precisamos estabelecer e compreender. Assim, entendemos ser mais útil fugirmos de normas para estabelecer esse tipo de trabalho.



Antes de mais nada, convém identificar suas possibilidades (LIMA, 2002). Para isso, vamos nos valer de alguns resultados de pesquisas feitas por Nóvoa (1987) e Hargreaves (2003). Esses estudos se destacam aqui por desenvolverem pesquisas acerca do cotidiano de diferentes escolas, e do trabalho de seus atores. É como se estivéssemos lidando com dados de uma espécie de “caixa preta” do trabalho colaborativo nas escolas, ou seja, aqueles dificilmente apreendidos pela leitura dos documentos da instituição e relatos de seus agentes, por exemplo. As experiências e práticas de trabalho colaborativo, portanto, dificilmente estão disponíveis em textos que versam sobre o tema.

A leitura dos dois autores acima citados conduz a pensar em algumas formas comuns do trabalho em equipe. Nem sempre essa atividade é sinônimo de união de todos. Historicamente, os professores

se constituíram como uma categoria dividida internamente (NÓVOA, 1987). A docência está associada, de modo geral, a uma etapa de ensino (por exemplo, ensinos infantil, fundamental, médio e superior), padrões salariais, conteúdos para se ensinar, recursos disponíveis e condições de trabalho. Daí decorre que os professores têm poderes e possibilidades diferenciados. Eles podem seguir orientações ideológicas e pedagógicas variadas, ainda que ensinem a mesma matéria, numa mesma escola. Desse modo, entende-se que falar em colegialidade docente é se referir a elos que unem uma mistura de profissionais.

Note-se também que, na maior parte das vezes, essa diferenciação interna do corpo docente não é resultado da escolha dos próprios professores, é imposta pelo Estado na organização dos sistemas de ensino. Ora, as escolas estão estruturadas para garantir uma certa lógica e continuidade dos estudos, que dependem da idade dos alunos e estão organizados em séries e níveis escolares, divididos em matérias. Algumas disciplinas, como a Matemática e a Língua Portuguesa, por exemplo, têm um espaço maior nos currículos, pois são matérias obrigatórias e com carga horária significativa.

Os professores diferenciam-se pela própria organização administrativa e pedagógica das escolas. Mas eles também criam oposições na forma como veem a si e a seus pares. Eles podem formar, manter ou até mesmo destruir parcerias (LIMA, 2002). Assinale-se, por exemplo, a oposição observada por Nóvoa (1987) no estudo que realizou sobre a constituição dos professores em Portugal, desde finais do século XVIII até o século XX. Durante esse amplo período, alguns docentes foram chamados de “mercenários”. Tratava-se de pessoas que passaram a lecionar porque não dispunham de outra alternativa de trabalho. Em geral, elas abandonavam o ensino assim que encontrassem outro emprego, com salário melhor. Entre os portugueses, foi comum falar nos “verdadeiros” professores, chamados assim porque escolheram a docência, encarando-a como uma espécie de missão. Vocês teriam exemplos dessa dicotomia entre os professores “mercenários” e os “verdadeiros” no cotidiano de vocês?

Outras oposições entre os professores podem ser observadas até mesmo em escolas onde o trabalho em equipe é um objetivo declarado. No Canadá, Andy Hargreaves (2003) fez uma ampla pesquisa sobre esse tipo de situação e, numa escola elementar localizada numa pequena comunidade-dormitório rural, percebeu que os docentes se dividiam em grupos. O próprio diretor do estabelecimento reconhecia a situação ao ser entrevistado. Em suas palavras:

Se eu dissesse à minha professora do primeiro ano: “Importa-se de ir substituir um professor numa aula de Ciências do 8.º ano?”, bem, ela preferia pegar no seu carro e ir de encontro a uma árvore a confrontar-se com tal situação. E ela foi professora de todos eles no 1.º ano! (HARGREAVES, 2003, p.217-218)

Provavelmente, vocês podem estar pensando que já viveram situação semelhante na direção da escola onde trabalham ou mesmo quando atuaram como professor. Ainda é difícil encontrarmos professores que, com alunos diferentes, matérias diferentes ou horários diferentes, trabalhem em conjunto. Como a cultura dos professores tem múltiplas facetas e divisões, esse tipo de aproximação tende a ameaçar a identidade e segurança de muitos profissionais. Manter a unidade do corpo docente torna-se ainda mais difícil em épocas de reforma educacional. Nesse período, muitos sentem a necessidade de confirmar divisões e tradições que são tidas como ameaçadas.



Um bom exemplo disto é fornecido pelo caso da Inglaterra, onde existiu tradicionalmente uma oposição entre os professores das *grammar schools* (que eram, normalmente, licenciados que no passado tinham ensinado noções básicas em disciplinas de caráter vocacional e orientadas para a prática) [...]. Na sequência das reformas educativas realizadas naquele país, esperava-se que os dois tipos de professores trabalhassem em conjunto no contexto da unificação do ensino [...], mas estes acabaram por competir entre si pela obtenção de recursos escassos e por lugares de prestígio (nomeadamente, as chefias dos departamentos disciplinares.) (LIMA, 2002, p. 24-25)

Distinções como essas constroem as possibilidades de trabalho coletivo (LIMA, 2002). Isso nos conduz a perguntar quais são as fronteiras que delimitam o espaço de colaboração entre os docentes. Qual é o grau de interação dos professores e outras personagens da escola? Entre os fatores que facilitam esse tipo de relação está a dimensão da escola, a disposição e distância entre as salas nas quais as pessoas circulam no prédio, a divisão do trabalho entre as diferentes personagens, as modalidades de hierarquia características da instituição, os canais de comunicação entre a equipe. Talvez o fator que mais se destaque na articulação entre os professores sejam a área e a disciplina que lecionam. Segundo Huberman (1993, p.45), é nesse nível “que as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui que os contextos da instrução se cruzam, de fato”. Tal constatação leva-nos a pensar que numa escola em que não há ainda nenhuma aproximação entre os professores, um começo para que isso ocorra seja a criação de situações nas quais se possibilite que os professores que dão aula para o mesmo ano (no caso dos primeiros anos) ou da mesma disciplina tenham questões a discutir segundo as necessidades mais urgentes que os unem. A tomada de decisão pode começar por questões que envolvam aquilo que num primeiro momento os deixem mais confortáveis e eles possam mobilizar saberes que já detêm.

Assim, os espaços já previstos para reuniões podem ser organizados com dinâmicas diferenciadas, segundo as necessidades notadas e as urgências, sendo importante lembrar-se do caráter formativo envolvido na criação de situações para que as pessoas se aproximem. Gradativamente, outros agrupamentos e outros temas vão sendo realizados. É imprescindível reconhecer nessas ocasiões as pessoas que também exercem liderança, que o grupo mais respeita e exerce autoridade, seja pelo tempo em que está na escola, seja pelo tempo de docência, enfim, que possa ser um articulador desses espaços de discussões que se tornam cada vez mais presentes e trabalhados no interior da instituição. Do mesmo modo, é válido observar as pessoas que têm dificuldade em compor com os colegas, pensar nas razões para isso e perceber em que momentos é possível que elas integrem os grupos e outras vezes contribuam de modo mais individualizado.

É importante reconhecer que a cultura profissional dos professores pode ser melhor definida como as culturas profissionais, no plural. Elas englobam alguns elementos comuns e outros discordantes.

A multiplicidade de subculturas discretas existentes nas escolas pode ser agregada de modo mais ou menos consistente por uma cultura global do ensino. [...] podemos encontrar na cultura ocupacional dos professores, simultaneamente, elementos de estabilidade, de integração e de contradição. (LIMA, 2002, p.34)

Esses elementos de estabilidade, integração e contradição ajudam a entender porque a obrigatoriedade do trabalho em equipe pode ser frágil. Em sua pesquisa, Hargreaves (2003, p. 56) registrou a fala de uma professora acerca da parceria que a ela foi imposta:

Sabe, ela [a parceira] gere a sala de aula de uma maneira completamente diferente da minha – uma maneira totalmente diferente de ensinar. Seria estúpido da nossa parte tentarmos trabalhar juntas... Para além da personalidade, também estão em causa estratégias de ensino.

Efetivamente, a maior parte dos professores só trabalha em conjunto se possuir crenças compatíveis e modos de ensinar parecidos. Nos casos em que há discrepância, a tendência é que o trabalho em equipe seja artificial. As chances de sucesso, aqui, são pequenas. Como são pequenas também se a própria escola, enquanto organização pedagógica e administrativa, não der segurança para que os professores possam expor seu ofício, ideias e dificuldades ao julgamento dos seus colegas. Para muitos, o melhor é ser cauteloso e manter em sigilo “segredos” da sala de aula. Além disso, se o docente tiver muitas turmas, ficar pouco na escola porque trabalha em diversas instituições simultaneamente, o seu tempo escasso também será fator para que a colegialidade não passe de um ideal. Sem condições favoráveis de trabalho, a colaboração estará condenada a ser letra morta, expressa no papel, mas longe de ser construída no cotidiano escolar. Possivelmente, nas escolas em que vocês atuam há professores que só querem responder às questões que dizem respeito à sala de aula e se recusam a participar de situações em que tenham que discutir com os colegas temáticas voltadas ou não à sala de aula. Para Lima (2002, p.37), culturalmente, o ofício docente:

é visto como uma missão, um serviço público devotado às crianças e aos adolescentes. Estruturalmente, as respostas dos administradores escolares aos esforços profissionais e ao empenhamento dos docentes são consideradas por estes como injustas e inadequadas e, conseqüentemente, os professores concentram-se nas questões relativas à sala de aula, das quais sentem que podem obter as maiores “recompensas psíquicas”.



A colegialidade não é, portanto, a panaceia para os males da educação. Ainda estamos aprendendo a lidar com essa mudança tão proclamada. Na verdade, não podemos nos esquecer que o trabalho colaborativo não tem fim em si mesmo, só é legítimo se, no final das contas, os alunos tiverem melhores condições para aprender. Como vimos, nem sempre a colaboração decorre de um consenso. Nem sempre ela está voltada para os interesses da escola como um todo. Os estudos que retomamos aqui assinalam experiências que ajudam a questionar os supostos benefícios de se trabalhar com pessoas em equipes. Acreditamos nesses benefícios, mas eles só poderão ser construídos se a cultura profissional dos professores for compreendida e se eles tiverem condições necessárias à colaboração. Como diria Lima (2002, p.50), esse é um: “objetivo ambicioso, sem dúvida, mas que nem por isso deve deixar de ser perseguido”.

## TÓPICO 3 Algumas histórias de diretoras que venceram resistências

Como discutimos nos tópicos anteriores, os esforços para a efetivação de um trabalho coletivo e a integração dos vários atores nas decisões referentes ao funcionamento da instituição escolar ao mesmo tempo em que podem trazer inúmeras contribuições para a



organização do trabalho da escola, conforme preconizado por documentos legais e bibliografia da área de educação, impõem muitos desafios para aqueles que ocupam o cargo de direção.

Alguns desses desafios foram apresentados no tópico 2 de modo a se fazer as devidas ponderações sobre a concretização de um trabalho que se diz coletivo. Os exemplos apresentados quiseram demonstrar que mais do que se declarar um gestor democrático, é preciso um trabalho muito minucioso de construção de uma cultura de participação e formação de lideranças entre os professores, alunos, funcionários e pais. Além disso, foram feitas ressalvas acerca dos diferentes fatores que estão envolvidos quando se trata de envolver pessoas que ocupam lugares distintos e têm interesses, formações bem como disponibilidades bastante diversas.



Na realização do ofício de administrar uma escola, temos certeza que vocês, na perseguição de imprimir uma gestão que conta com o envolvimento de todos, encontram e já devem ter encontrado muitas resistências, críticas, inimizades, o que leva muitos diretores a duvidarem de que é possível romper com uma perspectiva de administração escolar que tem na figura da direção alguém que está ali para colocar ordem, punir os alunos e verificar se os professores estão cumprindo o que os órgãos oficiais almejam, conforme tratado no tema 1 desta disciplina.

Também estamos certas de que na realização do trabalho de gestores escolares, vocês obtiveram muitas conquistas, mudanças nos modos de realização do trabalho e envolvimento de professores e/ou alunos, assim como de pais e/ou funcionários nos diferentes organismos representativos da gestão democrática, como Conselhos, APM, Grêmios etc. Isso, com certeza, não foi um trabalho fácil e continua havendo, possivelmente, inúmeros aspectos a aprimorar, barreiras a serem vencidas e trabalho a fazer. Quase sempre, com tamanho volume de tarefas burocráticas e perante as dificuldades intrínsecas ao desenvolvimento de um trabalho que envolve o exercício e a formação de lideranças, gestão de pessoas e equipes a esperança parece esvanecer. Muitas vezes, o que nos acontece de mais positivo chega a se perder em meio a tantos desafios diários de diferentes ordens.

Na impossibilidade de registrar as experiências de todos vocês, o que, sem dúvida, traria um material muito rico para discutirmos, e considerando que cada um(a) atua em contextos diferenciados, tem formações, tempos de profissão e como gestor(a) distintos, vamos apresentar neste tema alguns excertos de histórias de cinco diretoras de escolas públicas de localidades distintas do Estado de São Paulo, cujas características são conhecidas por vocês.

Essas histórias foram publicadas na revista *Especial Diretores* (2004) – *A voz das escolas*, número que contempla histórias de 11 diretoras que concorreram e estiveram entre aquelas indicadas pelo Estado de São Paulo ao **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**, na edição do ano de 2003. Isso significa que, talvez, atualmente algumas não estejam mais no cargo, outras tenham se aposentado ou estejam em outras escolas em localidades diferentes. Vale ressaltar que as etapas de avaliação preveem análises da documentação enviada quando da candidatura do diretor e, ao passar nessa primeira etapa, a escola é visitada por um Comitê de avaliação, momento em que é possível também averiguar as informações apresentadas.





O referido prêmio, criado em 1998, é uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Fundação Roberto Marinho. Segundo seus organizadores, o Prêmio visa a mobilizar e a promover a autoavaliação das escolas públicas brasileiras, tendo por objetivo a melhoria da gestão e da qualidade do ensino, e está aberto à participação de todas as escolas do ensino regular das redes públicas estaduais, municipais e/ou conveniadas, com mais de 100 alunos matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio), que realizarem o processo de autoavaliação.

Sem a pretensão de discutir a iniciativa da premiação e os critérios utilizados para a escolha dos diretores tidos como referência em gestão, evocamos os episódios destacados por eles que remetem às temáticas tratadas ao longo desta disciplina e demonstram possibilidades de um trabalho que envolve todos da escola. As histórias selecionadas contemplam diretoras com idades, momentos da carreira, tempo de direção, localidades e perfis diversos.

Sim, entendemos que as histórias são inspiradoras, mas não eximem de críticas, discussões e até discordâncias. Por isso, a proposta não é tomá-las como modelos a serem seguidos, motivo pelo qual apresentamos mais de uma. Trata-se de trazer alguns exemplos para auxiliar na reflexão dos aspectos destacados e defendidos ao longo desta disciplina, como também suscitar discussões sobre os fatores envolvidos na gestão escolar que, muitas vezes, parecem impossíveis de serem viabilizados.

Quando se ouve alguma experiência em que uma certa escola pública tem boa estrutura física, não é depredada, realiza projetos que envolvem os professores e alunos, há participação da comunidade, tem-se uma boa condição de trabalho, material disponível para os professores, os alunos se envolvem nas atividades, por exemplo, certas vezes, se atribui esse quadro mais positivo a condições prévias encontradas na escola, à localização privilegiada, a um grupo de professores mais envolvido, a famílias que já participavam, ignorando-se que para se chegar a tal quadro nem sempre o ponto de partida era tão favorável como uma análise mais apressada e otimista pode indicar. Mesmo alcançando uma situação mais favorável de trabalho são inúmeros os embates, problemas, resistências, o que muda são os modos de enfrentá-los!



Queremos, ainda, chamar a atenção para o fato de que, como foram avaliadas pela realização de uma gestão democrática, pode-se afirmar que essas diretoras conseguiram exercer o seu papel de líderes de modo singular e, perante muitas dificuldades, encontraram maneiras de ressignificar o seu papel e dos outros atores educacionais com o objetivo central de melhorar a formação dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Esperamos que esses casos ofereçam elementos para cada um de vocês pensarem na escola em que atuam como gestores/gestoras, nos desafios existentes e possibilidades de realizar um trabalho mais efetivo com as pessoas “dirigidas” por você.

## História 1: Mudando a cultura da escola\*

A diretora da escola localizada em Franca assumiu o cargo em 2001 e não hesitou em reunir pais, professores e funcionários para propor mudanças radicais na escola. Nos três primeiros anos como diretora, indica como uma das principais conquistas a mudança de postura da comunidade em relação à escola, que passou a ser mais ativa, e o aumento do número de matrículas. Conta que no começo não foi fácil ainda mais porque gostava de dar aula, por isso conciliou as duas atividades. Segundo relata, o diretor precisa servir de alavanca para as propostas da escola e ressalta que sozinha não fazia nada e quando assumiu teve que mudar muitas coisas na cultura da escola. Envolveu professores, alunos, funcionários e comunidade e depois de três anos de trabalho tudo o que era feito na escola era discutido.

### \*Mudando a cultura da escola

Tendo em vista o uso das histórias com fins didáticos, foi identificada somente a região do Estado de São Paulo para as diretoras.

## História 2: Estudar, confiar, buscar soluções

A diretora da escola localizada em São Bernardo do Campo atribuiu o sucesso da sua gestão a elementos como racionalização dos recursos, descentralização do poder, gestão participativa, responsabilidade social e formação profissional continuada. Palavras essas tão presentes nos discursos educacionais e em documentos legais, muitas vezes acabam não sendo notadas em termos da concretização de práticas escolares, mas no caso da diretora, essas palavras não consistem em um mero discurso do “pedagogicamente correto”. Afora isso, considera a fundamentação teórica do projeto pedagógico da escola o essencial. Salaria que ela e os professores estudaram muito e o foco foi a função social da escola sem perder de vista o seu papel pedagógico.

A instituição destacou-se na atuação com a comunidade do Jardim das Orquídeas, onde se localiza a escola, mas a sua função social realizou-se na formação dos alunos. Assumiu a direção em 2002 e continuou em sala de aula o que, segundo a diretora, facilitou a relação de confiança junto com os professores. Para ela, não é possível ter uma escola de qualidade sem dar autonomia à equipe, inclusive errando juntos. Delegar e saber confiar consistiram marcas da diretora. A essas marcas somaram-se duas características importantes – dedicação aos estudos e a busca de soluções ao invés de encontrar o culpado. Acredita que a responsabilidade pelo que acontece e pela busca de soluções deve ser compartilhada por todos. Culpar a falta de recursos e ficar na imobilidade seria mais fácil, salienta a diretora.

No que diz respeito à conservação do espaço, a pintura e a limpeza são impecáveis. Foram criadas salas a serem utilizadas por cada disciplina, ornamentadas com painéis, materiais referentes às áreas do conhecimento além de trabalhos escolares e outros recursos que remetem ao tema em estudo. Um outro destaque da escola foi a sala de leitura, criada quando a diretora assumiu, que documenta tudo o que é realizado na escola em portfólios que podiam ser acessados pelos pais, o que estimulou a participação.

### História 3: Inserção social e solução para um velho problema

A diretora começou na escola, localizada em Ibiúna, como professora, em 1989, mas um ano depois já assumiu cargos administrativos. No ano de 2004, a escola desenvolveu um projeto para ensino de libras. Embora a escola não tivesse em seu quadro alunos portadores de deficiência auditiva, o projeto atendia crianças da comunidade. Atribuiu à união e o respeito entre professores, alunos, funcionários e comunidade o fato de ter ficado tantos anos na mesma escola. Relaciona a conquista desse cenário à sua característica de espírito de liderança. Uma conquista significativa da diretora foi não permitir a existência de aulas vagas, mediante a realização de aulas de atualidades e outros projetos por professores substitutos quando os professores titulares faltavam.

### História 4: Os alunos e o conselho em ação

A diretora da escola localizada na Zona Norte de São Paulo à época tinha 20 anos de atuação como diretora de escola pública e 34 como professora. Entende como fundamental em seu trabalho o respeito, a integração, a transparência e a dedicação. Realizou projetos de autoestima para que profissionais e pais se sentissem importantes; de esportes e valores, voltados aos alunos, de modo que refletissem sobre responsabilidade, paz e fraternidade; projetos culturais, com teatro, música; e feira cultural, momento em que os alunos apresentaram trabalhos sobre o tema do ano. Os alunos foram incentivados a participar das decisões da escola e analisaram e discutiram o regimento apresentando críticas, sugestões e pedidos de mudança. Mediante as solicitações de alteração, conta que a demanda era apresentada ao Conselho de Escola, que os aprovava ou não. Por meio da realização de concurso para os alunos, foram criados por eles o hino e a bandeira da escola. Ao deixar outra escola também na Zona Norte, os alunos fizeram um abaixo-assinado que reuniu mais de 2,5 mil assinaturas para que ela ficasse, o que considera o maior reconhecimento da sua carreira. À época do Prêmio, faltava menos de um ano para se aposentar.

### História 5: Relações com os colegas e com os alunos

Ao assumir o cargo de diretora em Ilhabela teve o imenso desafio de substituir a antecessora, muito admirada por professores e funcionários. Perante esse quadro, estrategicamente, nomeou a ex-diretora como a sua vice. Conforme explicita, chegou “pisando em ovos”, por gostarem muito da sua colega, que se tornou a sua aliada. Foi em 2002 que passou no concurso para direção e não conhecia nem o município nem a escola que escolheu na atribuição. A escola, localizada num bairro pobre da cidade, tinha uma equipe interessada e muitos projetos em andamento, portanto, não havia muito a melhorar, o que não significou que não propusesse nada, ao contrário, criou projetos. Entre eles, o *Cara a cara com a comunidade* foi o mais expressivo, o qual contribuiu para a aproximação dos pais à escola. Com o apoio dos professores e funcionários, a diretora buscou uma nova maneira de gerir a escola, conquistando a participação dos alunos nas decisões até para definir a cor das paredes da escola. Expressão de como os alunos veem a escola está na frequência deles na escola, mesmo alguns morando há 6 quilômetros de distância.



Acreditamos que as histórias são férteis na medida em que demonstram que nem sempre esses profissionais tiveram êxito num primeiro momento, porém ao identificarem onde estavam os maiores entraves encontraram táticas para envolver todos os segmentos na construção de um ambiente mais favorável para ensinar e aprender. É notável que os quesitos “participação”, “envolvimento de todos” e “existência de colegiados”, por exemplo, não podem ser tomados como sinônimos de uma boa escola, ou seja, uma escola onde os alunos aprendem e ampliam gradativamente seus domínios nas várias áreas do conhecimento. Só o serão se articulados com propósitos delimitados para tal. Os casos demonstram, ainda, que a inexistência de autoridade e tampouco normas gerais para o funcionamento da instituição não são compatíveis com o exercício da gestão de pessoas e equipes, ao contrário do que apressadamente possa parecer.

Não se trata de instalar a participação pela participação ou a representação pela representação, pois isso não tem sentido caso não favoreça um ambiente escolar mais propício para o ensinar e o aprender. Portanto, mudar o espaço da escola, criar projetos segundo as demandas dela e da comunidade, bem como ampliar os cuidados com a manutenção e o patrimônio, como se percebeu pelos episódios evocados, podem ser meios profícuos para envolver as pessoas, favorecer o diálogo e promover a participação para aprimorar esse espaço, onde o fim é ampliar os conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e contribuir para a inserção social desses. Quisemos, dessa forma, mostrar as potencialidades de um trabalho em que os gestores têm as pessoas e as diferentes equipes como aliadas!



Agora que terminamos a leitura do Tema 4, vamos acessar a **Revisão do conteúdo** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

## Referências bibliográficas

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. In: **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Ciências da Educação. Porto/Pt: Porto Editora, 2003. p. 61-78.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Ciências da Educação. Porto/Pt: Porto Editora. 2003. p. 79-100.

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

CORTI, A. P., SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil** – subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

- CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Pt: Porto Editora, 1999.
- FERREIRA, F. I. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Porto/Pt: Porto Editora, 2009.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.. Anónimo do século XX. **A construção da pedagogia burocrática**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto/ Pt: Porto Editora, 2001.
- FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto/Pt: Edições ASA, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre/RS: Artmed. 4.<sup>a</sup> edição, 2009.
- GADOTTI, M. Associações de pais e mestres. In: DAMASCENO, A. (Org.). **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.
- HUBERMAN, M. The model of the independent artisan. In: LITTLE, J. W.; MCLAUGHLIN, M. W. (eds.), **Teachers’ professional relations in teachers’ work**. Individual, colleagues and contexts. Chicago: Teacher College Press, 1993. p.11-50.
- <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&iditem=2236&categoria=352&idsecao=71>. Acesso em fevereiro de 2011.
- JÉLVEZ, J. Grêmio estudantil: a força (enfraquecida) do estudante. **Revista de Educação AEC**. n.º 74, ano 19, Brasília, jan-mar/1990. p.39-41.
- LEWIN, K. Problemas de dinâmica de grupo. In: LEWIN, G. W. (Org.). São Paulo: Cultrix. s/d.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.
- LIMA, J.A. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública**. Brasília, 2004.
- NAVARRO, I.P. et al. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- NÓVOA, A. **Les temps des professeurs**. Lisboa: INC, 1987.
- \_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1995.



- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora. 2009.
- \_\_\_\_\_, J. Ser professor na escola de massa. In: **Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- OLIVEIRA, R. A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. *Ideias*, n.16, 1993.
- PARO, V. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA J.C. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1994.
- TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.º4, 1991. p. 215-233.
- THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre/ RS: Artmed, 2001.
- VALERIEN, J., D, J.A. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília: MEC, 1993.
- VEIGA, I.P.A. Conselho escolar e projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2007. p.113-129.
- \_\_\_\_\_. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998. p.113-126.

