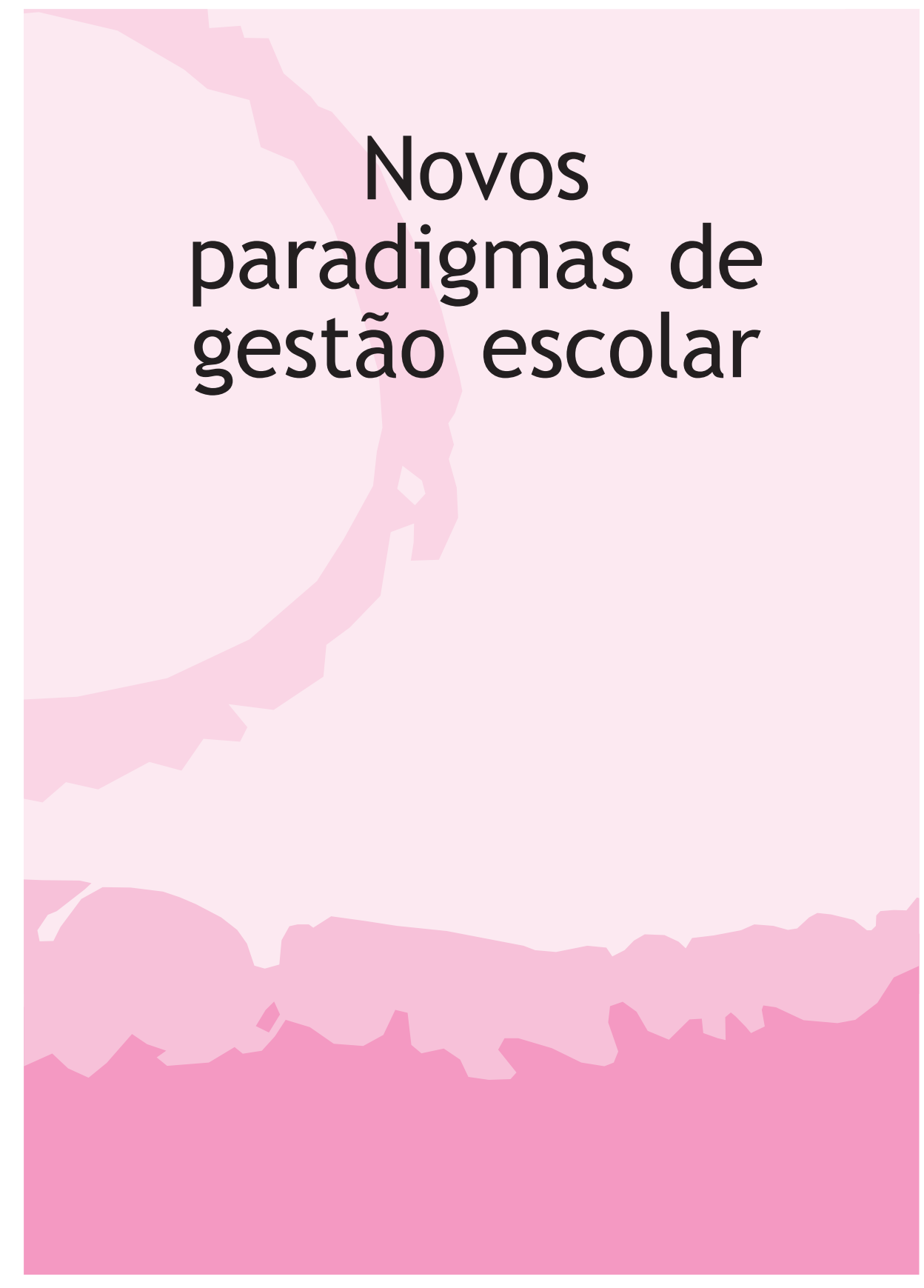


The background is a solid light pink color. A jagged, torn-paper-like edge runs diagonally from the top left towards the center. Another jagged edge runs horizontally across the bottom, separating a darker pink band from the rest of the page.

Novos paradigmas de gestão escolar

Copyright do texto@2005 by Secretaria da Educação Básica do Ceará

Governador do Estado

Lúcio Gonçalo de Alcântara

Vice-Governador do Estado

Francisco de Queiroz Maia Júnior

Secretária da Educação Básica

Sofia Lerche Vieira

Secretário Adjunto da Educação Básica

Luís Eduardo de Menezes Lima

Secretária Executiva

Edlourdes Pires Moura Coelho

Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional

Lindomar da Silva Soares

Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional

Maria Marlene Vieira Carneiro

Coordenadoria de Monitoramento e Controle

Edson Seabra Júnior

Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico

Eloísa Maia Vidal

Unidade de Gerenciamento de Projetos

José Ribeiro da Silva

Edições SEDUC

Concepção da coleção e seleção de textos

Sofia Lerche Vieira e Eloísa Maia Vidal

Coordenação editorial

Eloísa Maia Vidal

Revisão

Thatiane Paiva

Este projeto conta com o apoio do Acordo de Empréstimo Nº 4591/BR do Banco Mundial

N935 Novos paradigmas de gestão escolar / Secretaria da Educação
Básica do Ceará. - Fortaleza : Edições SEDUC, 2005.
96p. : il. - (Coleção gestão escolar)

ISBN 85-98766-05-4

1. Gestão escolar 2. Educação 3. Formação de liderança
4. Cidadania 5. Gestão educacional 6. Aprendizagem.
I. Ceará. Secretaria da Educação Básica.

CDD 371.1

Todos os direitos desta edição são reservados à Secretaria da Educação Básica.

Centro Administrativo Governador Virgílio Távora

Av. Gal. Afonso Albuquerque s/n, Cambeba

60.819-900 Fortaleza - Ceará - Brasil

www.seduc.ce.gov.br

Apresentação

As reformas no campo educacional vividas pelo Ceará nos últimos dez anos têm chamado atenção de observadores nacionais e internacionais. Essa situação advém de três fatores de cuja articulação resultaram impactos substantivos no sistema educacional: a vontade política dos dirigentes para promover as mudanças necessárias, o aparato legal decorrente da nova LDB e os avanços alcançados em decorrência da qualificação de recursos humanos para atuar no sistema.

A *Coleção Gestão Escolar* concebida para a formação dos novos Núcleos Gestores das escolas públicas estaduais tem como propósito contribuir para uma reflexão acerca de questões relativas à gestão e sua implementação na prática cotidiana das escolas. A gestão democrática, definida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e de ampla aceitação pela comunidade educacional, deve ser o modelo prevalente nas escolas públicas.

Neste campo, onde interagem múltiplos sujeitos, compartilhando comportamentos, atitudes e valores, o conceito de qualidade da educação passa a ocupar o primeiro plano na agenda educativa. Tal situação permite vislumbrar condições para o surgimento de uma nova utopia, qual seja, a de oferecer uma educação de qualidade em condições de equidade para todos. Esta pode constituir-se em idéia-força aglutinadora dos consensos sociais e políticos indispensáveis para o desenvolvimento de nossos sistemas educativos no século que se inicia.

No Ceará, os esforços conjuntos do governo e da sociedade civil caminham na mesma direção, fato comprovado por decisões políticas, como a eleição de diretores e criação de mecanismos de controle social e participação da comunidade, a exemplo dos Conse-

lhos Escolares, Grêmios, etc. A formação continuada é vetor de grande potencial para assegurar a democratização da gestão e ampliar a visão de participação através de alargamento de conceitos e conhecimentos de mecanismos que facilitam e propiciam o exercício da democracia e da cidadania. Por assim compreender sua importância é que colocamos a disposição do público a presente coleção.

Muitos contribuíram para que tal possibilidade se concretizasse: colegas pesquisadores, que gentilmente cederam seus textos para publicação na *Coleção Gestão Escolar*; colaboradores, que se dispuseram a produzir textos originais em curto espaço de tempo; e, tantos outros que de uma forma ou de outra, aceitaram o desafio de participar de um projeto de curta gestação e execução. A eles, todos, somos gratos. Nossos gestores escolares com certeza merecem o esforço empreendido e hão de encontrar nesses escritos, idéias proveitosas para alimentar sua prática cotidiana.

Sofia Lerche Vieira

Sumário

Educação e gestão: extraindo significados da base legal

Sofia Lerche Vieira	7
1. Elementos da base legal	8
2. Gestão educacional	12
3. Gestão escolar	16
4. Gestão educacional <i>versus</i> gestão escolar	18
5. Gestão democrática	19
• Eleição de diretores – um exercício de gestão democrática no Ceará.....	21
Referências bibliográficas	26

Gestão democrática da escola cidadã

Genuíno Bordignon	27
1. O Princípio da gestão democrática	28
2. A relação educação e cidadania	29
3. A especificidade da organização escolar	35
4. Os fundamentos da gestão democrática	38
5. Princípios da gestão democrática da escola cidadã	45
Referências bibliográficas	46

Formação de lideranças: conceitos emergentes

Luis Eduardo de Menezes Lima	47
1. Introdução	47
2. Enfoque sobre gestão	49
2.1 A gestão de pessoas frente às novas tendências	50
3. Liderança: conceitos básicos	52
3.1 Gerenciamento e liderança	54
3.2 Liderança: um enfoque nas organizações públicas	55
3.3 Os líderes na visão dos teóricos contemporâneos	56
4. Considerações finais	62
Referências bibliográficas	63

Liderando e motivando a equipe escolar

Robert Girling, Sherry Keith, Kátia de Freitas e Heloísa Lück	65
1. A escola promissora	65
2. O estilo participativo	70
3. Liderança participativa e em equipe no ambiente escolar ...	73
3.1 Criando e comunicando uma visão	74
3.2 Desenvolvendo a confiança	76
3.3 Utilizando as competências da escola	77
3.4 Desenvolvendo uma equipe	78
3.5 Motivando a equipe da escola	79
4. Quando adotar a liderança participativa	83
4.1 Abordagens de contingência para a liderança	83
4.2 Estilos de comportamento do líder	84
• Liderança diretiva	84
• Liderança de instrução	86
• Liderança de auxílio	87
• Liderança delegada	88
5. Características de diretores participativos de escolas	89
Autores	93

Educação e gestão: extraindo significados da base legal

Sofia Lerce Vieira

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. (Anísio Teixeira)

O interesse pela gestão no campo educacional tem sido crescente nos últimos anos, refletindo-se tanto no incremento do número de publicações a respeito do tema, quanto na oferta de cursos dos mais diversos matizes orientados para a formação daqueles que, de uma forma ou de outra, estão às voltas com a direção de escolas. O presente ensaio pretende contribuir para este debate, refletindo sobre três dimensões da gestão – a gestão educacional, a gestão escolar e a gestão democrática. Para tanto, recorre a elementos extraídos da base legal, situando aspectos relativos a cada um desses temas. Em qualquer campo de atuação, a gestão é atividade meio cuja existência articula-se a uma atividade fim. No caso dos sistemas educativos, reporta-se sempre a iniciativas voltadas para o ensinar e o aprender em espaços escolares. Compreender suas faces e interfaces é uma forma de situar a escola em relação a limites, possibilidades e desafios que lhe são postos.

* A autora agradece a colaboração de Jaana Flávia Fernandes Nogueira no apoio técnico à elaboração deste artigo.

Começemos por observar algo bastante óbvio. A educação, tal como a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, é um direito social assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (CF), promulgada em 1988 (Art. 6º). O direito à educação se viabiliza através da escola. Embora existam manifestações e práticas educativas as mais diversas no seio da sociedade, no mundo inteiro esta é a instituição responsável pela transmissão do conhecimento e do saber sistematizado.

Escola, aqui, deve ser tomada em sentido amplo, significando o lugar onde crianças, jovens e adultos reúnem-se em torno do cotidiano desafio de ensinar e aprender. O termo escola, pois, abrange desde organizações que abrigam as primeiras práticas de educação infantil, àquelas que recebem pessoas interessadas em saberes mais elaborados, a exemplo das instituições de nível superior. A especificidade da escola reside no fato de constituir-se enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma comunidade de aprendizes. Sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos, tema aprofundado por Davis & Grossbaum no texto “Sucesso de todos, compromisso da escola”, no livro *Gestão para o sucesso escolar*, desta mesma coleção. Tendo em mente este aspecto fundamental, passemos a discutir o tema, situando-o no âmbito da organização e da estrutura do sistema educacional.

1. Elementos da base legal

Nos últimos anos o Brasil tem vivenciado mudanças significativas em diversas esferas da vida econômica e social. A organização e a estrutura do sistema educacional, como parte desse contexto mais amplo, também têm passado por inúmeras transformações expressas tanto na base legal produzida a partir do final da década de oitenta, como nos contornos que a gestão escolar vem assumindo em período recente.

Algumas das mudanças estruturais da educação brasileira têm origem na Constituição Federal de 1988 (CF). Alguns anos depois, em 1996, modificações foram introduzidas no capítulo da educação da Carta Magna, através da Emenda Constitucional N° 14/96. No mesmo ano foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei N° 9.394/96) e criado e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei N° 9.424/96). A essas orientações vieram somar-se um amplo conjunto de prioridades estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, sancionado pela Lei N° 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

As mudanças no aparato legal brasileiro coincidem com transformações amplas decorrentes do processo de reordenamento mundial mais conhecido como globalização (Castells, 1999; Vieira, 2002; e Carnoy, 2003), intensificando extraordinariamente as demandas por educação. Ao mesmo tempo, correspondem a um cenário de redemocratização do país, onde aumentam as reivindicações por participação advindas de diversos atores sociais. Tais circunstâncias geram pressões por formas de operacionalização mais abertas e eficazes das políticas educacionais, passando a gestão em seus diferentes matizes a configurar-se como tema da ordem do dia.

O capítulo da educação na Constituição de 1988 é o mais detalhado de todos os textos constitucionais que, de uma forma ou de outra, trataram da educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez, mantém o espírito da Carta Magna, detalhando seus princípios e avançando no sentido de encaminhar orientações gerais para o sistema educacional. A importância de conhecer a base legal decorre do fato de que esta, embora por si não altere a fisionomia do real, indica um caminho que a sociedade deseja para si e quer ver materializado.

A Constituição define a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Aqui se introduz uma primeira noção importante, a de que a educação é tarefa a ser compartilhada entre o Estado e a Sociedade. Na esfera do Poder Público este dever

é uma atribuição repartida entre as diferentes instâncias governamentais (a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios). A responsabilidade para com a educação no âmbito da família também se concretiza através de deveres, cabendo aos pais ou responsáveis matricular seus filhos “menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (LDB, Art. 6º).

A finalidade da educação é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Art. 205 e LDB, Art. 2º). A Lei Nº 9.394/96 atribui um sentido amplo à educação, definindo que esta

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação escolar é aquela disciplinada pela legislação que define um vínculo entre a escola, o mundo do trabalho e a prática social, importante inovação da LDB (Art. 1º).

Os princípios orientadores da educação nacional estabelecidos na Constituição (CF, Art. 206, Inc. I a VII) são retomados e ampliados pela LDB (Art. 3º, Inc. I a XI). É importante mencioná-los, uma vez que definem as bases sob as quais se orienta a organização e a estrutura do sistema educacional:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-escolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Tais princípios, definidos pela Constituição e explicitados na LDB, são traduzidos no corpo da Lei Nº 9.394/96, através de um conjunto de orientações importantes para a educação. Tomados em sua essência os referidos princípios explicitam um modo plural, aberto e inclusivo de conceber a educação e as modalidades de gestão que a ela se articulam. Tomemos como exemplo o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Seu espírito está na linha de uma sociedade e uma escola onde todos tenham as mesmas condições para usufruir do direito à educação e aos seus benefícios. No mesmo sentido, está o princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber”.

O dever do Estado para com a educação está regulamentado em lei (CF, Art. 208 e LDB, Art. 4º), sendo obrigatório e gratuito o ensino fundamental, assegurando-se também a sua oferta gratuita para aqueles que a ele não tiveram acesso em idade própria. Isto quer dizer que o Poder Público tem um compromisso explícito com o ensino fundamental para toda a população. Os deveres do Estado se estendem aos demais níveis e modalidades de ensino, razão pela qual as tarefas do Poder Público incluem a garantia de que o ensino médio gratuito seja progressivamente universalizado. São também deveres do Estado, o atendimento às crianças de zero a seis anos e aos portadores de deficiência, assim como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno regular; e, de programas suplementares para o ensino fundamental, visando o atendimento ao educando.

Importante dispositivo da Constituição no sentido da construção da cidadania refere-se ao “direito público subjetivo” ao ensino fundamental (CF, Art. 208 § 1º), sendo possível a “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe” ou o Ministério Público acionar o Poder Público para assim o exigir (LDB, Art. § 5º). É oportuno sublinhar que o “direito público subjetivo” disciplinado por lei circunscreve-se ao ensino fundamental, não sendo extensivo à educação infantil ou ao ensino médio, ainda que estes configurem-se como deveres

do Estado. Esta sutil diferença não é nada trivial vez que a obrigatoriedade do ensino fundamental acaba por conferir-lhe *status* especial em relação aos demais níveis e modalidades de ensino.

2. Gestão educacional

A gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

No âmbito do Poder Público, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º). As competências e atribuições dos diferentes entes federativos, no que se relaciona às suas responsabilidades educacionais, estão determinadas em Lei (LDB, Art. 9 e 16, 10 e 7, 11 e 18, 67), tendo sido objeto da Emenda Constitucional, antes referida (EC Nº 14/96).

Nesse contexto destaca-se o papel coordenador, articulador e redistributivo da União em relação às demais unidades federadas (LDB, Art. 8º), situando-se entre suas diversas incumbências, também a responsabilidade pela educação dos povos indígenas, tarefa a ser repartida com os sistemas de ensino (LDB, Art. 78 e 79). A lei parte do pressuposto que a diversidade nacional comporta uma organização descentralizada, onde compete ao governo federal definir e assegurar as grandes linhas do projeto educacional do país.

A educação básica é uma atribuição compulsória dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A oferta do ensino fundamental é responsabilidade compartilhada dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo o ensino médio uma atribuição específica dos Estados e do Distrito Federal e a educação infantil uma atribuição dos Municípios. As incumbências de cada esfera da federação relativas aos sistemas de ensino, bem como a sua composição, podem ser melhor visualizadas no quadro 1 (LDB, Art. 9º, 10 e 11):

Gestão do Sistema Educacional

Incumbências		Composição dos Sistemas de Ensino	
U N I Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, manter e desenvolver o sistema federal de ensino dos territórios. • Coordenar a política nacional de educação, articulando níveis e sistemas. • Normatizar sobre cursos de graduação e pós-graduação. • Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os demais níveis de governo. • Estabelecer competências e definir diretrizes curriculares para a educação infantil, os ensinos fundamental e médio. • Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, nos ensinos fundamental e médio e educação superior, em colaboração com os sistemas de ensino. • Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas de ensino envolvidos. • Exercer função redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias (Estados e Municípios). • Supervisionar cursos das instituições de educação superior e estabelecimentos de seu sistema de ensino. 	F E D E R A L	<ul style="list-style-type: none"> • Instituições de ensino mantidas pela União. • Instituições particulares de educação superior. • Órgãos federais de educação.
	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, manter e desenvolver o seu sistema de ensino. • Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. • Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com os planos nacionais, integrando as suas ações e a dos seus municípios. • Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, assegurando distribuição proporcional de responsabilidades. • Exercer função redistributiva em relação a seus municípios. 	E S T A D O S e D F	<ul style="list-style-type: none"> • Instituições de ensino mantidas pelo Estado. • Instituições de educação superior mantidas pelos respectivos Municípios. • Instituições particulares de ensino fundamental e médio. • Órgãos estaduais de educação. • Instituições municipais de ensino e instituições particulares de educa-

Incumbências		Composição dos Sistemas de Ensino	
M U N I C Í P I O S	<ul style="list-style-type: none"> • Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos das instituições de educação superior e estabelecimentos do seu sistema de ensino. • Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. 		<p>ção infantil, quando os Municípios optarem por compor com ele sistema único de educação básica.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, manter e desenvolver o seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. • Oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental. • Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas. • Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. • Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. 		<ul style="list-style-type: none"> • Instituições de educação infantil e de ensino fundamental e médio mantidas pelo Município. • Instituições particulares de educação infantil. • Órgãos municipais de educação.

Como se vê, embora compartilhem responsabilidades, cada um dos entes federados tem atribuições próprias no que diz respeito à oferta de educação escolar. Assim, do ponto de vista da definição de políticas educacionais, cabe à União um papel de “coordenação e articulação dos níveis de sistemas”. Aos Estados e ao Distrito Federal, por sua vez, compete “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com os planos nacionais, integrando as suas ações e a dos seus municípios”. Aos Municípios incumbe “organizar, manter e desenvolver o seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. As considerações acerca das incumbências das três esferas do Poder Público evidenciam que a gestão educacional refere-se tanto às iniciativas integrantes do regime de colaboração como aquelas afetas a cada um dos entes federados.

É oportuno observar que a operacionalização das políticas educacionais comporta diferenças significativas entre regiões e Estados, traduzindo peculiaridades que muitas vezes transcendem ao campo da educação. Tomemos como exemplo o caso da oferta de

matrículas de ensino fundamental, atribuição que a LDB define como tarefa compartilhada entre Estados, Distrito Federal e Municípios. Enquanto nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul a distribuição de responsabilidades apresenta uma participação relativamente equilibrada entre Estados e Municípios, no Nordeste a situação é diferente, com franca predominância da oferta municipal no ensino fundamental. Tal situação oscila entre Estados com oferta quase residual de matrículas, caso do Ceará, que em 2003 detinha apenas 16,70% da oferta e outros, que apresentavam uma oferta mais homogênea, caso de Sergipe, com 39,80% das matrículas de ensino fundamental na rede estadual. Enquanto isto, em Goiás, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo a rede estadual representa mais de 50% da oferta de ensino fundamental. Tal situação gera um quadro bastante diferenciado no que se refere à oferta e aos encargos educacionais, assim como a situação financeira das unidades federadas.

O exame das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios torna evidente que o regime de colaboração é uma forma de articulação capaz de responder aos crescentes requisitos de uma oferta de educação básica em sintonia com as demandas da sociedade do conhecimento. Se é simples entender os fundamentos do regime de colaboração, seu exercício é complexo, em virtude de razões diversas. Somos um país que convive com um poder de muitos donos, como tão bem alertou Raimundo Faoro (1975), na magistral obra *Os donos do poder*. A educação, em que pese seu valor irrefutável para a construção de um país, nem sempre tem sido encarada como patrimônio instituinte da formação para a cidadania. Daí não raro acabar por situar-se a mercê de interesses que oscilam ao sabor dos gestores de ocasião.

Construir uma agenda de colaboração mútua entre as instâncias do Poder Público, portanto, é um desafio a ser incorporado por todos os que fazem a educação, independentemente da esfera em que se insiram. O sucesso da gestão educacional em sentido amplo articula-se estreitamente com a construção de tal possibilidade que, por certo, representa importante passo na plena efetivação desse inalienável direito de todos.

Feitas essas considerações sobre a gestão educacional, passemos ao exame dos significados que podem ser extraídos da base legal acerca da gestão escolar. Aqui também há importantes aspectos a aprofundar.

3. Gestão escolar

A LDB de 1996 é a primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, marcando um momento em que a escola passa a configurar-se como um novo foco da política educacional (Vieira & Albuquerque, 2002). O detalhamento de suas incumbências, pode ser visualizado a seguir:

Quadro 2

Incumbências da Escola

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

- I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. Prover meios para a recuperação 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 os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB, Artigo 12).

A elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. Isto porque desta definição dependem muitas outras. A proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu torno. Não por acaso, os educadores têm tido especial interesse sobre a literatura acerca dessa matéria, expressando um desejo de traduzir

em ação aquilo que dispõe a legislação educacional (Veiga, 1998; Resende & Veiga, 2001; Sousa & Correa, 2002).

São tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial – as pessoas, as idéias, a cultura produzida em seu interior – e material, prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar. Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, porém, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem. Assim, tanto lhe cabe

velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, como assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas, assim como prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento (Inc. III, IV e V).

Esses três dispositivos remetem ao coração das responsabilidades de uma escola. Ao exercer com sucesso tais incumbências esta realiza a essência de sua proposta pedagógica.

O Art. 12 da LDB trata de outra importante dimensão da gestão escolar, a relação com a comunidade. Assim, cabe à escola “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração” entre esta e a sociedade e, ao mesmo tempo, “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (Inc VI e VII).

Examinadas as incumbências da escola, é oportuno mencionar outro importante aspecto da gestão escolar — a autonomia das escolas para prever formas de organização que permitam atender às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientela e necessidades do processo de aprendizagem (LDB, Art. 23). Do mesmo modo, são previstas formas de progressão parcial (LDB, Art. 24, III), aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, aproveitamento de estudos e recuperação (LDB, Art. 24, Inciso V, b, d, e). Tais medidas, associadas às anteriores, têm por objetivo promover uma cultura de sucesso escolar para todas as crianças.

4. Gestão educacional *versus* gestão escolar

Como vimos, a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem no âmbito específico de sua atuação. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera **macro**, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera **micro**. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam nossa Constituição e Lei de Diretrizes e Bases.

No âmbito do sistema educacional há um significativo conjunto de atividades próprias da gestão educacional, a exemplo de orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. Outras se inscrevem no campo da gestão escolar, de modo específico aquelas que envolvem a tarefa cotidiana de ensinar e aprender. Nesta esfera da gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola. Muitos dos que atuam na esfera da gestão educacional são também educadores e fazem parte de organizações como secretarias de educação, órgãos normativos do sistema ou outras instituições integrantes do sistema educacional, nas diversas esferas do Poder Público.

Por vezes existem problemas de comunicação acerca das responsabilidades de cada parte entre os integrantes da gestão educacional e os da gestão escolar. É verdade que muito pode, precisa e deve ser feito no sentido de aproximar essas duas esferas da gestão, mesmo porque sua finalidade última tem um norte comum – promover a educação de qualidade para todos, conforme definem a Constituição e a LDB.

5. Gestão democrática

A gestão democrática é um dos temas mais discutidos entre os educadores, representando importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. Tal como os temas tratados anteriormente – a gestão educacional e a gestão escolar – sua base legal remonta à Constituição de 1988 que define a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como um de seus princípios (Art 206, Inciso VI). No mesmo sentido também se expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que detalha o *caput* do artigo da Constituição, que utiliza os termos na forma desta Lei, acrescentando as palavras “e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3, Inciso VIII).

O detalhamento da gestão democrática é estabelecido em outros artigos da mesma lei, como se vê através do texto:

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

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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

Conforme os artigos supra-citados, a LDB remete a regulamentação da gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferecendo ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização de tal processo, o qual deve considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades escolar e local. Em ambos os casos, a participação refere-se à esfera da escola: a elaboração de seu projeto pedagógico e a atuação em conselhos escolares ou equivalentes. Na perspectiva da LDB, portanto, a gestão democrática circunscreve-se a alguns aspectos da vida escolar, tal como se viu nos dispositivos referidos e comentados.

Outro aspecto a observar é a autonomia escolar. O legislador é claro no sentido de afirmar a existência de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, a serem também definidas pelos sistemas de ensino. Aqui, o entendimento orienta-se no sentido de que a autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história. Os “graus de autonomia” correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito ao seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância às diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos.

Feitas essas considerações a partir da base legal, cabe perguntar como o Ceará interpretou o princípio da gestão democrática definido pela Constituição de 1988 e referendado pela LDB de 1996. Temos uma história a contar sobre os processos seletivos de gestores escolares, a criação e funcionamento de Conselhos Escolares, grêmios estudantis e outras modalidades de gestão democrática. Tais iniciativas têm merecido atenção de formuladores de políticas educacionais e estudiosos. Pela sua relevância e na impossibilidade de abordar todos nos limites neste ensaio, discutiremos alguns aspectos do processo de seleção e eleição de diretores, importante legado construído a partir do segundo governo de Tasso Jereissati, sob a gestão do Secretário Antenor Naspolini (1995 - 2002).

- **Eleição de diretores – um exercício de gestão democrática no Ceará**

Como vimos, a gestão democrática é matéria passível de regulamentação pelos sistemas de ensino. O Ceará compreendeu que a eleição de diretores representaria um importante e decisivo elemento de tal processo, razão pela qual aprovou legislação introduzindo esta modalidade de acesso à direção de escolas. O quadro 3 permite observar os diferentes tipos de seleção de diretores escolares existentes na federação:

Quadro 3

Formas de acesso ao cargo de diretor no Brasil*

Formas de acesso	Estados e Distrito Federal	Quantidade
Indicação (técnica ou política)	AP, AM, RO, RR, MA, PI, RN, PB, SE, ES e SC	11
Eleição direta pela comunidade	AC, PA, PB, AL, RJ, RS, MS, MT e GO	9
Eleição direta após cumprimento de provas de seleção técnica	PR, MG, CE, TO e PE	5
Seleção técnica	BA, SP e DF	3

Levantamento realizado por Maria Aglaê Medeiros Machado, Consultora do CONSED, apresentado no Seminário sobre Liderança Escolar (São Paulo, 09/06/2003).

Como se vê, há distintas maneiras de conduzir o acesso aos cargos de diretor de escola no país. O Ceará é um dos cinco estados brasileiros que vem construindo e consolidando uma experiência de eleição direta após cumprimento de provas de seleção técnica. Instituído em 1995 e aperfeiçoado ao longo dos anos, o processo seletivo já foi realizado quatro vezes (1995, 1998, 2001 e 2004). Este percurso pode ser examinado no breve resumo apresentado no quadro 4, onde se mostra a legislação e os destaques da matéria em relação a cada um de seus momentos:

Eleição de diretores no Ceará

1995	Seleção pública de diretores de escolas, seguida de escolha pela comunidade escolar, com mandato de 3 anos (Lei Nº 12.442, de 08/05/95).
1998	Seleção pública de dirigentes escolares (Lei Nº 12.861, de 18/11/98): Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Administrativo-financeiro, Coordenador de Articulação Comunitária e Secretário Escolar. Eleição secreta e direta, com sufrágio universal junto a comunidade escolar, destinada apenas ao candidato a Diretor, que pode retornar ao cargo uma vez consecutiva ou duas alternadas. O pleito passa a ser organizado pelo Conselho Escolar.
2001	Realização de novo processo seletivo para a escolha de dirigentes escolares nos mesmos moldes da seleção de 1998 (Lei Nº 12.861, de 18/11/98).
2004	Manutenção e aperfeiçoamento do processo. O mandato de dirigentes escolares passa a ser de 4 anos, introduzindo-se avaliação de desempenho anual do Diretor e demais membros do Núcleo Gestor (Lei Nº 13.513, de 19/07/2004 e Decreto Nº 27.556, de 13/09/2004).

O processo de seleção ao cargo de diretor foi e continua sendo um claro divisor de águas na gestão das escolas cearenses. De início, não foram poucos os que duvidaram acerca da sustentabilidade da iniciativa, pois a indicação representava poderoso mecanismo de intervenção política na vida escolar. Hoje, passados quase dez anos, sua importância é inquestionável para o Estado e para a sociedade. Sob a vigência do governo Lúcio Alcântara, o processo não apenas foi mantido, como aperfeiçoado. Para tanto, inovações importantes, além daquelas referidas no quadro 4, foram introduzidas.

Com a nova regulamentação do processo, buscou-se dar resposta à crítica de que as eleições vinham assumindo conotações político-partidárias que ultrapassavam as fronteiras escolares. Assim, definiu-se com clareza a natureza estritamente escolar do

processo, como se pode ver nos artigos do Decreto Nº 27.556/2004 sobre a matéria:

Art. 10. O processo eleitoral restringir-se-á, única e exclusivamente, à comunidade escolar.

§ 1º É vedada a participação de quaisquer organizações partidárias, sindicais, associativas, religiosas, empresariais e de qualquer natureza externa à comunidade.

§ 2º É vedado ao candidato a utilização de publicidade procedente de recursos de órgãos da Administração Pública.

Art. 11. O não cumprimento ao disposto nos parágrafos 1º e 2º do Art. 10 deste Decreto, poderá acarretar a impugnação da candidatura respectiva, pela Comissão Regional.

Uma cartilha elaborada sob a forma de perguntas e respostas – *Gestão democrática no Ceará: escolha de dirigentes escolares* (SEDUC, 2004) – orientou a formação de integrantes de comissões eleitorais nos diversos níveis (estadual, regional, municipal e escolar) e esclareceu dúvidas acerca do processo. As eleições foram realizadas em dezembro de 2004, em clima de festa cívica. Em todo o Estado o compromisso e o envolvimento das comissões regionais, municipais e escolares foi extraordinário, dando forma e substância à tese de Anísio Teixeira, citada na abertura deste texto. A escola é, sim, lugar onde se forma o cidadão para a convivência democrática, como bem diz a frase de que “só se educa para a democracia, educando pela democracia” (Naspolini, In. SEDUC, 2001, p. 8). O exercício de gestão democrática aprendido na escola é lição para toda vida.

Pouco antes do segundo processo seletivo (1998), a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), realizou estudo sobre o impacto das eleições de 1995 sobre a gestão escolar. O trabalho de pesquisa qualitativa foi por nós coordenado, envolvendo 12 outros pesquisadores que realizaram 240 entrevistas numa amostra de 30 escolas em 5 regiões do Estado (Fortaleza, Maracanaú, Sobral, Quixadá e Crato). Sua síntese veio a ser publicada posteriormente sob a forma de livro, com o título: *Eleição de diretores – o que mudou na escola?* (SEDUC, 2001).



Os “achados de pesquisa” foram reunidos em um conjunto de constatações que sintetizaram os impactos da iniciativa sobre a comunidade escolar, a maioria dos quais permanecem atuais (SEDUC, op. cit, p. 22–31).

De uma maneira geral foram destacados aspectos positivos, tais como: a importância da eleição para a comunidade escolar; a legitimação da figura do diretor através da escolha pela comunidade, estimulando seu compromisso com a mesma; a identificação de uma escola que apesar das dificuldades caminha para uma gestão mais democrática e aberta à comunidade, embora esta aproximação ainda se mostrasse tímida; a existência de recursos na escola representou passo decisivo na conquista de sua autonomia; a melhoria do acesso e da permanência dos alunos na escola, da formação docente e do acompanhamento pedagógico.

Mesmo tendo efeitos predominantemente positivos, é oportuno observar que em algumas escolas o processo eleitoral provocou rupturas significativas, não sendo a renovação de quadros e práticas assegurada pelas eleições. Notou-se ainda que o fato de se ter um(a) diretor(a) eleito(a) não instituiu por si práticas coletivas, evidenciando que a gestão democrática é processo em construção.

Como o estudo de 1998 apontou, nos sistemas educacionais, que hoje convivem com diretores eleitos, há um processo de vida em construção que, embora muito lentamente, imprime novos rumos à cultura escolar, descortinando novos paradigmas para a melhoria da qualidade da educação (SEDUC, 2001, p. 31). A observação confirma nosso entendimento referendado pela experiência exercida na direção da SEDUC nos últimos dois anos: o processo de vida em construção é visível nas escolas cearenses.

Entendemos que o mecanismo de escolha de dirigentes adotado em nosso Estado trouxe um modelo fecundo de gestão escolar, razão pela qual mesmo cabendo ao Chefe do Poder Executivo a decisão sobre todos os cargos de confiança, optamos por dar continuidade a esta forma de acesso à direção das escolas. Com certeza há muitos aspectos a aprimorar em relação ao processo de gestão democrática. Estes, todavia, não dizem respeito à política de escolha de dirigentes em si, mas antes a questões operacionais relativas

sobretudo ao desenvolvimento e melhoria de mecanismos de acompanhamento, fiscalização e avaliação que cabem ao Poder Público num processo de descentralização gerencial. Para que as escolas produzam os resultados delas esperados em termos de sua gestão pedagógica e financeira, faz-se necessário o adequado controle de qualidade sobre suas atividades, meio e fim.

Embora tenhamos avançado muito em matéria de gestão, seu vínculo com o sucesso da aprendizagem ainda está muito aquém do esperado porque o desempenho dos alunos não melhorou na proporção desejada, como mostram os resultados do SAEB, analisados por Farias & Vidal no texto “SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem”, no livro *Gestão para o sucesso escolar*, desta mesma coleção. Toda a equipe escolar é responsável pelo sucesso dos alunos e este é um elemento central da gestão. Como antes enfatizamos, sua própria razão de existir.

Outro aspecto que requer melhoria diz respeito ao controle que o Estado deve exercer sobre a gestão e a qualidade dos serviços prestados, próprios de todo e qualquer processo de descentralização dos serviços públicos. Ainda é possível identificar no interior de um grande número de escolas uma arraigada cultura de que a autonomia escolar pode furtar-se a um cuidado especial com a execução financeira, desconsiderando questões relativas a responsabilidade fiscal. É preciso lembrar que a devida prestação de contas de recursos oriundos do contribuinte é um dever do gestor público para com a sociedade.

É verdade que ainda temos muito por fazer e os problemas identificados merecem cuidado especial. Mas, por outro lado, é preciso lembrar o quanto avançamos. A experiência de um caminhar coletivo é algo que se constrói cotidianamente. Passo a passo. Com constância e determinação. Assim, há uma inspiração a buscar no provérbio chinês que diz: “Se a cada dia apanhares um punhado de terra, ao final terás construído uma montanha”. A educação é palco de muitos atores, se cada um apanhar a sua porção de terra, a montanha será de proporções inimagináveis. Juntos, poderemos fazer isto. Ou melhor, já estamos fazendo.



Referências bibliográficas

- CARNOY, M. **Globalização e reforma educacional** : o que os planejadores precisam saber ?. Brasília: UNESCO, 1999.
- CASTELLS, M. A. **Sociedade em rede**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DAVIS, C. ; GROSSBAUM, M. W. Sucesso de todos, o compromisso da escola. In: **Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2005.
- FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patrono político brasileiro. Porto Alegre: Globo, 1975.
- FARIAS, I. M. S. de ; VIDAL, E. M. SAEB no Ceará : o desafio de definir o foco na aprendizagem. In: **Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2005.
- SOUSA, J. V. de ; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, S. L.(Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 47-75.
- RESENDE, L. M. G. ; VEIGA, I. P. A.(Orgs). **Escola**: espaço do projeto pedagógico. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- SEDUC. **Eleição de diretores**: o que mudou na escola ?: estudo de avaliação de impacto. Brasília: Editora Plano, 2001.
- SEDUC. **Gestão democrática no Ceará**: escolha de dirigentes escolares. Fortaleza: secretaria da Educação Básica, 2004.
- SOUSA, J. V. de ; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano escolar. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 47-75.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto pedagógico**: uma construção possível. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A. ; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP : Papyrus, 2002. p.13-46.
- VIEIRA, S. L. ; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Gestão democrática da escola cidadã

Genuíno Bordignon

Procuro, neste texto¹, traduzir uma reflexão/provocação sobre o princípio constitucional da gestão democrática da escola pública, amadurecida nos estudos teóricos, no diálogo com alunos/professores de escolas públicas e na experiência concreta de gestão na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. A reflexão aqui traduzida nasce da observação da frágil aliança do princípio constitucional com a prática do cotidiano escolar, muito distante, ainda, da desejada união estável.

O paradigma tradicional de exercício do poder, mantido intocado, oferece habitat pouco fértil para o vicejar do novo princípio da gestão democrática. A mudança da realidade, do curso da ação, requer mais que a simples afirmação de novos princípios: requer a mudança de paradigmas, a revolução das consciências. Mário Osório

¹ Este texto foi publicado no livro *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*, organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta quando do Seminário “Ensino Médio: construção política” promovido pela SEMTEC/MEC em maio de 2003. A publicação neste livro tem a prévia autorização do autor a quem a Secretaria da Educação Básica do Ceará agradece.

Marques situa de forma contundente a necessidade da mudança de paradigmas, entendidos como as estruturas mais radicais de pensamento, para que se possa realizar a mudança nas práticas:

Descobri como é vão lutar apenas contra o erro, pois este renasce incessantemente de princípios de pensamento não abrangidos pela consciência polêmica. Compreendi como era vão provar apenas no nível do fenômeno: a sua mensagem é reabsorvida rapidamente nos mecanismos de esquecimento relativos à autodefesa do sistema de idéias ameaçado. Compreendi que não havia esperança na simples refutação: só um novo fundamento pode arruinar o antigo (Marques, 1992, p. 548).

A reflexão que procuro desenvolver aqui se ancora em quatro marcos: os dispositivos legais da Constituição e da LDB sobre gestão democrática; a relação educação e cidadania; a especificidade da organização escolar; e os fundamentos dos processos de gestão democrática. O eixo da reflexão situa a gestão democrática no processo de construção da cidadania, radicado no espaço da autonomia da escola. Por isso titulo: “Gestão democrática da escola cidadã”.

1. O princípio da gestão democrática

O princípio da gestão democrática no ensino público foi consagrado pela Constituição de 1988, remetendo à lei a sua regulamentação. Por sua vez, a LDB (Lei Nº 9.394/96) remete aos sistemas de ensino a definição das “normas de gestão democrática do ensino público na educação básica”, ressaltando a garantia da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (arts. 3º e 14).

Como se vê, o princípio da gestão democrática no ensino público, afirmado na Constituição e reafirmado na LDB, encontra nesta a sua definição como processo de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na constituição do conselho escolar. Ou seja: no espírito da LDB, o projeto

pedagógico e o conselho são as estratégias da gestão democrática. Com base nessas duas estratégias, ou princípios segundo a lei, os sistemas de ensino definirão as normas para a gestão democrática da rede pública. Antes, nos artigos 12 e 13, a LDB abre um espaço de autonomia para escola ao atribuir-lhe a responsabilidade de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e ao “incumbir” os professores de “participar da elaboração” dessa proposta.

Algumas questões podem ser suscitadas a partir dos dispositivos legais:

- As estratégias de elaboração e execução do projeto pedagógico e da constituição de conselhos escolares são suficientes para a efetivação do princípio da gestão democrática da escola pública?
- Como concebemos a participação, palavra-chave da LDB para definir a gestão democrática: como algo atribuído, “incumbência”, ou como espaço de poder, exercício da “autonomia”?
- Como os sistemas de ensino definem, em suas normas, a gestão democrática da escola pública?
- Ao afirmar o princípio da gestão democrática terão a Constituição e a LDB instituído um novo fundamento capaz de superar as velhas concepções e práticas?

Na última parte do trabalho procurarei avançar a reflexão/provocação sobre essas questões.

2. A relação educação e cidadania

A cidadania ganha cada vez mais centralidade nas reflexões pedagógicas, situada como a intencionalidade da educação. Novamente, precisamos refletir sobre o sentido da relação cidadania e educação presente na legislação, na concepção pedagógica e na prática do cotidiano escolar.

Na Constituição e na LDB é atribuída à educação, entre outras, a finalidade do “preparo para o exercício da cidadania”. E nas diretrizes educacionais dos sistemas de ensino, esse “preparo” é atribuído, essencialmente, se não exclusivamente, à educação básica, e de maneira mais, explícita à educação infantil e ao ensino fundamental. Ao ensino médio, etapa final da educação básica, é

conferida a responsabilidade de sua consolidação, o que permite intuir que ao final do ensino médio o cidadão deve estar pronto para o “exercício da cidadania”.

Essas formulações nos levam a indagar qual a concepção que temos de cidadania e sua relação com a educação. Será a criança um “vir-a-ser” cidadão e sua cidadania um atributo que se consolida na adolescência? E será a sua educação um “preparo” para o exercício da cidadania, uma vez completado o processo de “vir-a-ser” cidadão? A resposta a essas indagações se situa na concepção de cidadania que adotamos.

Na Grécia antiga, cidadania era uma condição social atribuída ao homem livre que vivia na *polis*, cidade-Estado autônoma. Era a condição do homem político, vivendo a nova situação da vida social organizada, uma vez superada a estrutura do clã familiar ou da tribo. Na *citae* romana, os *cives* (cidadãos) eram os titulares de direitos políticos. Assim, a cidadania greco-romana se formou vinculada ao conceito de responsabilidades públicas, de poder social, exercido por aqueles que haviam conquistado um *status* de autonomia econômica e intelectual. Para Aristóteles, cidadãos eram os que participavam da atividade deliberativa da cidade-Estado.

A inserção na cidadania, nos seus primórdios, contemplava os poucos que haviam conquistado sua autonomia intelectual e econômica e excluía dessa condição as mulheres, os escravos, os trabalhadores, os nascidos fora do espaço da cidade-Estado. O processo de inclusão, da gradativa universalização de direitos, foi muito lento e marcado por avanços e recuos, movimentos políticos, revoluções e guerras.

Na dimensão jurídica moderna, a cidadania passou a caracterizar o relacionamento entre a pessoa natural e a sociedade política, representada pelo Estado, indicando sua nacionalidade e atribuindo-lhe direitos políticos. O estado moderno – liberal – passou a conferir direitos ao indivíduo e a cobrar-lhe obediência, estabelecendo a cidadania como a inserção na ordem jurídica dos direitos e deveres. Nas democracias o voto passou a representar a expressão do exercício da cidadania. O Estado positivista, que fundamenta a atual ordem social, embora do ponto de vista do direito tenha

universalizado a pertença à cidadania, na prática, sob novas roupagens, mantém condições e processos excludentes da inserção real e plena do cidadão na vida política.

Mas, então, na dimensão política atual, que cidadania concebemos como fundamento do processo educativo? Para melhor compreensão, podemos analisar o conceito de cidadania sob três aspectos:

- O **aspecto civil**, relativo à nacionalidade, que confere o sentimento de pertença a um grupo social e requer uma ordem de direitos e deveres necessária à preservação da liberdade individual (opinião, crença,...) e à igualdade social (não discriminação).
- O **aspecto político**, no sentido de que cidadania é poder que se exerce, em toda a trajetória de vida, pela pertença e por meio da ação nos grupos sociais, não mais como governados, mas como co-governantes e co-responsáveis. O exercício do poder político conferido ao cidadão estabelece a co-governabilidade no fazer solidariamente a história, a caminhada de seu grupo social.
- O **aspecto social**, que diz respeito à qualidade de vida para todos, ao acesso aos bens coletivos, à inclusão social, à superação das desigualdades.

Essa concepção de cidadania traz embutido três conceitos fundamentais: pertença a um grupo social, autonomia na relação com o outro e exercício de poder político. Autonomia e poder são os conceitos-chave.

O cidadão está mergulhado em seu grupo social. A cidadania é uma construção social, uma situação de relação com o outro, de pertença a um grupo, que vincula o destino pessoal ao coletivo. Não há cidadania, porque não é possível seu exercício, no isolamento, na alienação ou na exclusão.

A pertença ao grupo estabelece a relação com o outro, diferente e singular em sua “alteridade”, mas situado na mesma condição humana. O poder político do cidadão é exercido na relação com o outro. Mas, como tem sido desde os primórdios da democracia greco-romana, o exercício do poder requer a conquista da autonomia. Só há poder onde há espaço de autonomia. Assim, se a relação

com o outro, que é exercício de poder, se dá a partir de “alteridades” autônomas, a cidadania contém em si, de forma indissociável, os conceitos de poder e autonomia. O que, por extensão, torna indissociáveis os conceitos de cidadania e democracia.

Chegamos, assim, à concepção pedagógica da cidadania. No entanto, é preciso corrigir o equívoco contido na Constituição, que viria a contaminar a LDB, que atribui à educação a finalidade do “preparo para o exercício da cidadania”. A educação será sempre o próprio “exercício da cidadania”, não o “preparo” para, não o vir-a-ser, mas o ser em processo de autoconstrução, de autonomia. Autonomia (*auto-nomos*) no sentido de autoria, de autorizar-se a ser e a exercer poder.

Assim, educar na dimensão cidadã é tornar o aluno autor. Já dizia Paulo Freire que ninguém ensina nada a ninguém. O aluno que não se torna autor do próprio conhecimento – no sentido de aprender a aprender, a ser, fazer e a conviver – não aprendeu. O professor Pedro Demo ensina na UnB que a seqüência de “colas” – o professor que cola do autor e o aluno que cola do professor – não constitui processo de construção de conhecimento. Cláudio de Moura Castro, ao destacar a importância do exercício da autonomia intelectual na escola, faz uma afirmação lapidar:

Educação é o que fica, depois que se esqueceu o aprendido. É ser capaz de falar sobre o que não se aprendeu a falar. É lidar com as perguntas para as quais a resposta não se aprendeu na escola (Castro, 2002).

Francis Imbert, para situar a ética no campo educativo como projeto de autonomia, extrai da metafísica de Aristóteles a distinção entre *poiesis* e *práxis*.

A *poiesis* realiza-se em uma obra (*érgon*) exterior ao agente. Neste caso, a atividade cessa quando sua finalidade é alcançada: quando a casa está terminada, deixa-se de construir, quando se conseguiu o “emagrecimento”, “deixa-se de emagrecer”, “quando se aprendeu a lição, deixa-se de aprender”. Esses fazeres dependem de ação transitiva e fabricadora;

representam meios e não fins que permaneceriam imanentes à ação...

Pelo contrário, a práxis é uma ação “cujo único fim será ela mesma, que aperfeiçoa o agente e não tende para a realização de uma obra fora desse agente: seu fim último não é senão o uso e o próprio exercício”. Como tal, a práxis é um ato (energia). Identificado inteiramente com o agente, o ato não se esgota numa produção (...) Essas ações não acabam, mas duram enquanto o sujeito viver (Imbert, 2001, p. 29-30).

Ou seja: a *poiesis* é heteronômica e a práxis, autonômica. Enquanto a *poiesis* pedagógica realiza a obra do professor, que busca moldar o aluno à regra estabelecida, a práxis constitui um ato (*energéia*) “identificado inteiramente com o agente”, que “não se esgota em uma produção” e que não acaba, mas dura “enquanto o sujeito viver”.

Imbert analisa, a partir da distinção aristotélica,

... a função poiética desempenhada, tradicionalmente, pelos educadores e pedagogos quando estes visam à fabricação de sujeitos-objetos submetidos a diferentes regras; (...) trata-se de fazeres produtores em que a questão do sujeito – a de sua autonomia, de sua capacidade para se autocriar – tende a ser esquecida.

O engajamento ético não depende, de modo algum, de uma atividade fabricadora-manipuladora – a *poiesis* – que acaba quando sua produção está consumada; (...) O engajamento ético entende como práxis, ou seja, ato através do qual o sujeito (...) não só exerce e desenvolve suas capacidades, mas ainda continua a se autocriar, ex-sistir, através da autorização e da ex-sistência de outro(s) sujeitos(s) (ibid. 2001, p.30-31).

O conceito de autonomia (*auto-nomos*) requer a superação da heteronomia (*heteo-nomos*) no sentido da *poiesis*, de constituir-se uma obra dada, ou feita, por outrem. Isso não se opõe aos princípios necessários da pertença ao grupo social e à relação com o outro. Mas é uma relação regulada por uma ordem jurídica construída

intersujeitos emancipados e não ditada pela regra moral, com poder coercitivo, externa ao sujeito, como queria Durkheim.

Imbert analisa demoradamente a questão da regra e da lei, fazendo a crítica de sociólogos e educadores, sempre tendo como foco a tese da ética educativa fundada na autonomia, para afirmar:

Tanto no campo educativo, quanto no campo político, Rousseau não cessou de iluminar o impasse de relacionamentos que, estabelecidos em torno de “relações de força”, carecem de qualquer referência e, por conseguinte, paralisam toda a autocriação e qualquer autonomia efetiva, seja individual ou coletiva (Ibid. 2001, p.133).

Talvez tenha exagerado nas citações de Imbert e na divagação filosófica sobre a ética no campo educativo, mas não encontrei melhor forma para traduzir o significado radical do processo educativo como construção da autonomia, condição sem a qual não há cidadania, nem exercício de poder, fundamentos da gestão democrática.

Resta apenas enfatizar que o conhecimento é uma condição essencial, sem a qual não é possível, na sociedade moderna, o exercício da cidadania, entendida como a práxis da emancipação e do exercício de poder no grupo social de pertença. E convém reafirmar que, quanto mais sólido e radicado nos fundamentos científicos for o conhecimento, melhor e mais geradora de autonomia será a educação.

Na lógica da análise em curso, caberia uma reflexão sobre a relação entre os fundamentos teóricos explicitados e a prática do cotidiano escolar. Estará o cotidiano escolar voltado para processos de autonomia, ou busca, ainda, a *poiesis* da modelagem dos alunos à imagem e semelhança das crenças e valores dos professores? E o que dizer dos processos disciplinadores da escola da obediência, em que as “relações de força” da estrutura escolar, denunciadas por Rousseau, paralisam os processos de autonomização, vale dizer, do exercício da cidadania?

Essas questões constituem o âmago da discussão da gestão democrática da escola cidadã.

3. A especificidade da organização escolar

A organização escolar é *sui generis*, tem uma singularidade própria, distinta das demais organizações. Sua especificidade é determinada por sua natureza, que define sua identidade.

E que características distinguem a escola das demais organizações, tornando-a singular? Distingo três: a sua missão, a estrutura de poder (relações que cultiva) e a sua produção. Essas características, embora presentes nas demais organizações, na escola se tornam singulares porque são revestidas das propriedades da cidadania. Para ser cidadã, a escola precisa conter em si as propriedades da cidadania. A especificidade da organização escolar está em viver, está imbuída do *ethos* da cidadania.

A missão da instituição educacional deriva dos fins da educação, definidos na LDB, que estabelece três fundamentos do exercício da cidadania: a liberdade, a solidariedade (art. 2º) e “a vida produtiva” (art. 39). A liberdade só é possível aos autônomos, emancipados, a solidariedade se dá na participação, e a vida produtiva requer compromisso social.

A missão, no sentido que a gestão estratégica lhe empresta, é a razão de ser da organização, é sua intencionalidade. Qual a intencionalidade, a razão de ser da instituição educacional, nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades? A que veio e para que existe a escola de ensino médio? Deliberadamente enfatizo educação básica, etapa do ensino médio, para buscar afirmação de sua identidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, fieis à Constituição e à LDB, situam para a educação infantil e para o ensino fundamental a finalidade do “preparo para o exercício da cidadania”, e para o ensino médio a de oferecer sólida formação geral e consolidar o processo da construção da cidadania. Descontado o equívoco de imaginar que a cidadania seja um processo acabado ao término da educação básica, o que entendemos por sólida formação geral? Voltamos à afirmação de Moura Castro citada anteriormente: “Educação é o que fica, depois que se esqueceu o aprendido”. E, para explicar esse sentido, valho-me de Carl Sagan, em seu livro *O mundo assombrado pelos demônios*, no prefácio dirigido a seus professo-

res, onde narra histórias da infância e os desafios que seus pais, no limiar da pobreza, lhe apresentavam, para compará-los com seus tempos de escola:

Gostaria de poder lhes contar sobre professores de ciências inspiradores nos meus tempos de escola primária e secundária. Mas, quando penso no passado, não encontro nenhum. Lembro-me da memorização automática da tabela periódica dos elementos, das alavancas e dos planos inclinados, da fotossíntese das plantas verdes e da diferença entre antracito e carvão betuminoso. Mas não me lembro de nenhum sentimento sublime de deslumbramento, de nenhum indício de uma perspectiva evolutiva, nem de coisa alguma sobre idéias errôneas em que outrora todos acreditavam. (...) Meus pais não eram cientistas. Não sabiam quase nada sobre ciência. Mas, ao me apresentar simultaneamente ao ceticismo e à admiração, me ensinaram as duas formas de pensar, de tão difícil convivência, centrais para o método científico. (...) Sempre fui grato aos meus mentores dos anos 50, e tentei me certificar de que cada um deles soubesse do meu apreço. Mas quando recordo o passado, parece-me claro que não aprendi as coisas mais essenciais com os meus professores da escola, nem mesmo com meus mestres universitários, mas com meus pais, que nada sabiam sobre ciência, naquele remoto ano de 1939 (Sagan, 1996, p.13 e 15).

Como a gestão do ensino médio poderá levar nossos alunos a ter, no futuro, recordações mais auspiciosas de seus professores?

A estrutura de poder da escola, para cumprir missão e exercer a cidadania (não apenas preparar para ou consolidar), precisa superar a tradicional concepção hierarquizada, de mão única, que cultiva relações verticais, do sujeito (quem manda e ensina) para o objeto (quem obedece e aprende). A verticalidade das estruturas organizacionais tradicionais é incompatível com a intersubjetividade, com a relação entre sujeitos emancipados, autônomos na convivência solidária, cidadãos. A intersubjetividade faz parte da natureza intrínseca da escola e de seu processo de produção de saber e de cidadania. Assim, a estrutura da organização escolar, para ser coerente com seu processo de produção, terá como fundamento e prin-

cípio articulador a organização do trabalho pedagógico que cultivará a autonomia (alunos-autores) e relações de solidariedade, participação e compromisso.

A escola organizada de forma autocrática, com organograma de relações verticais e de mão única, de quem manda e quem obedece a quem, estabelece relações heteronímicas, que impedem os espaços da autoria dos sujeitos, “paralisam toda a autocriação e qualquer autonomia afetiva”. Na organização interna, mais do que estruturas de poder, a escola precisa conceber dinâmicas de ação, relações intersujeitos. A escola cidadã se organizará mais “sociogramática” do que “organogramática”, mais escola de samba do que destacamento militar.

Uma organização “sociogramática” pode incorporar a concepção da gestão estratégica em rede de esferas interconectadas de responsabilidades, tendo por centro e eixo articulador, a missão em que se situa o aluno.

A produção da escola pode ser vista sob o aspecto pessoal, na singularidade de cada pessoa, e sob o aspecto social, do projeto coletivo de vida. Na dimensão pessoal, o resultado da escola deverá ser sempre, e radicalmente, o de sujeitos emancipados pelo conhecimento e pela afetividade. A virtude essencial, produzida pela escola cidadã, será a da autonomia, não da obediência. Obedientes serão sempre súditos. Só os emancipados serão governantes. Alvin Tofler, na *Terceira Onda*, já preconizava, para a nova sociedade do conhecimento que ele antevia, a necessidade da superação da escola da obediência, feita para a disciplina da fábrica.

O traço mais distintivo da escola em relação às demais organizações é seu modo de produção. Ela está no reverso da medalha dos modelos de produção em série, do controle da qualidade total pela uniformidade dos resultados e ausência de erro. A pessoa cidadã na escola, pelo exercício de construção de seu eu, no qual erros e acertos são pedagogicamente construtivos, será igual apenas a si mesma, na sua inefabilidade.

Mas o eu não deve ser apenas identificado em si mesmo, mas contextualizado e comprometido com seu tempo e seu grupo de pertença. A cidadania é a capacidade de autogoverno num contex-

to de interdependências, de um projeto de vida com os outros. Que jogo a escola leva seus atores a jogar na sociedade? Qual a ética do exercício do poder conferido pela cidadania? Uma indagação que não se cala é: em que escolas foram educadas as elites construtoras e mantenedoras de tamanhas desigualdades, excludentes de cidadania, da sociedade brasileira?

As indagações acima remetem ao sentido da congruência – conceito matemático que se opõe à discrepância – entre as ações da escola e sua missão, que legitima socialmente sua existência. A produção da escola será congruente com as aspirações sociais, com o projeto de sociedade que queremos, com nossa utopia, ou será discrepante?

Em síntese, voltamos sempre aos mesmos pilares: é missão da escola realizar, pelo conhecimento e pela afetividade, uma produção social de sujeitos emancipados e comprometidos com a causa comum, com o destino coletivo, ao qual estamos indissociavelmente ligados. A utopia da escola que queremos, da cidadania que queremos, é a utopia da sociedade que queremos.

4. Os fundamentos da gestão democrática

A natureza e a singularidade da escola estabelecem o fundamento da gestão democrática. A gestão de uma organização requer coerência e fidelidade à natureza de sua missão, de sua razão de ser, de sua intencionalidade permanente. A gestão da práxis da cidadania na escola, onde cada construção é única, inefável e incomparável, será radicalmente distinta da gestão de uma empresa, cujos processos de produção, organizados em linha de montagem, têm a repetição e a igualdade como princípios de qualidade.

Como será a gestão de uma organização, de um processo cuja “produção” é tão singular, distinta das demais? O mero transplante dos princípios e práticas administrativo-empresariais é incompatível com a natureza e a singularidade da escola.

Com a compreensão dessa singularidade e de que democracia e cidadania são indissociáveis e mutuamente fortalecedoras, os

educadores procuraram inserir na Constituição e na LDB o princípio da gestão democrática da escola pública.

Retornamos aqui às questões inicialmente propostas: qual é a nossa concepção de gestão democrática? Como os sistemas de ensino a compreendem e a praticam? Quais as estratégias para que o novo fundamento da gestão democrática arruine as antigas práticas “poiéticas”? A resposta a essas questões, fundamentada nos pressupostos da missão e da produção das escolas antes explicitados, contribuirá para o objetivo do seminário da SEMTEC/MEC – “Ensino Médio: Construção Política” – para o qual este texto foi produzido.

Para que o novo fundamento possa arruinar o antigo, é preciso que os conceitos de autonomia da escola, poder, participação e compromisso dos seus atores não sejam compreendidos sob velhos paradigmas. Igualmente, que as estratégias da gestão democrática não se reduzam à “participação” da comunidade escolar e local em conselhos escolares e na elaboração de projetos ou propostas pedagógicas, nem passar ao largo, como a lei faz, dos processos de escolha dos dirigentes escolares.

A autonomia da escola constitui-se na estratégia essencial para a realização de sua missão. Poderíamos dizer que a qualidade da cidadania depende da qualidade da autonomia da escola. Uma escola súdita formará súditos. E cidadãos, numa democracia, são governantes, não súditos.

Se cidadania é emancipação e a escola é o lugar do exercício da práxis dessa cidadania, indissociável da práxis da democracia, a escola será cidadã na medida em que contiver em si as qualidades da cidadania. E estas compreendem o exercício do poder e a participação/compromisso com o grupo social de pertença, o que requer espaços da autonomia.

O **exercício do poder** por parte dos cidadãos é a essência da democracia. Poder no sentido estratégico dos atores sociais que jogam seu jogo ao desempenhar os papéis que ocupam. No sentido simbólico, é como se estivéssemos todos ao redor de uma mesa, cada um com suas cartas, jogando seu jogo. O importante é ter clareza de que todos, no jogo da vida social, têm suas cartas e jogam seu jogo, ou seja: exercem poder. Alguns podem blefar, outros

boicotar, outros jogar o jogo limpo, mas todos exercem seu poder, jogam seu jogo. Jogo que pode ser jogado na perspectiva do ganhar-perder – dimensão individualista – ou do vencer-vencer – dimensão da pertença a um projeto coletivo de vida.

O poder tem uma capilaridade que se infiltra em todas as ramificações da estrutura organizacional. O alcance dos fins da organização depende da qualidade de todos os serviços, em todas as instâncias. Há uma cadeia de objetivos que, rompida em qualquer nível da organização, compromete o todo, a missão. Afinal, os “chefes” sempre dependem de “superiores” e “subordinados” para a eficiência e eficácia de seu trabalho. O importante é ter clareza de que na organização todos são atores sociais com o poder de jogar seu jogo ou o jogo da missão da organização. O tipo de jogo que os atores jogam é determinado pelas relações internas que a organização cultiva, pela cultura organizacional. Ela determina o sentimento de pertença e a decisão de participação ou o sentimento da exclusão e da omissão. Dependendo de como se situa ou é situado na organização, o ator social, cidadão, joga o jogo: participa, compromete-se, blefa, barganha, ou, até, finge que não joga.

Caberia aqui uma indagação sobre o conceito que temos de e o sentido que damos ao poder. O poder como posse/mando, ou o poder como um serviço a uma causa? O cargo percebido como oportunidade de apropriação de um espaço público ou como uma responsabilidade social? O dirigente como “imperador” ou como “servidor” da cidadania?

Os termos **participação** e **compromisso**, associados a poder e autonomia, assumem significado específico no contexto da gestão democrática da escola cidadã.

Em geral, atribui-se o sentido da cooperação ou da colaboração desprovidas da conotação de operar ou elaborar junto com alguém, assumindo o significado de mera adesão ou ajuda. Participação não pode assumir a denotação de algo permitido, dado, atribuído, ou de favor prestado. Na essência de sua conotação está implícito, essencialmente, o exercício de poder.

Nesse sentido, o poder formal, inerente a cargos que atribuem aos ocupantes responsabilidades decisórias sobre a vida coletiva,

precisa ser entendido como delegação de responsabilidade social. A gestão da escola cidadã requer uma concepção franciscana de poder, que entende a razão de ser do poder conferido ao cargo como de serviço aos demais. A designação ao cargo, nas democracias, é uma designação, por delegação, de serviços aos interesses coletivos. O ocupante do cargo não é “dono do poder”, mas servidor da cidadania.

Para que a participação seja entendida como exercício de poder, requer do ator participante a identificação comunitária, ou seja: o sentimento de pertença. Se a participação requer compromisso com a missão da organização, o compromisso advém desse sentimento de pertença. As pessoas somente se comprometem com aquilo que lhes diz respeito, ou que faz parte de suas vidas. Se a pessoa faz parte de um determinado grupo ou organização, se aquele espaço social faz parte de sua vida e, portanto, também lhe pertence, a pessoa participa das decisões porque elas afetam sua vida. Só há efetiva participação e compromisso quando se adquire a cultura do querer participar para exercer poder sobre o que lhe pertence, o que diz respeito à sua vida e ao seu futuro. A verdadeira participação requer a superação da cultura do dever participar, do “espírito de colaboração”, da mera “incumbência” para incorporar a cultura do querer participar.

Os **conselhos escolares** constituem uma estratégia de participação representativa no processo decisório das organizações. Para Cury a etimologia é o latim *consilium*, derivado do verbo *consulere*, que tem sentido de:

tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido (Cury, 2000, p. 47).

Na Roma antiga, os cônsules eram magistrados que aconselhavam o soberano. No sentido moderno, são representantes de países encarregados da defesa dos interesses dos cidadãos de seu país em terras estrangeiras. Podemos dizer que conselheiros, genericamente, são cônsules, representantes da sociedade a aconselhar

o governo (quando consultivos), ou a deliberar em nome do Estado (quando deliberativos), sobre os interesses dos cidadãos. Nesse sentido, falam ao governo em nome da sociedade. Para que os conselhos possam falar ao governo em nome da sociedade, sob os diferentes pontos de vista dos grupos e categorias sociais, é necessário que sua constituição seja plural e representativa da diversidade social.

Os conselhos escolares representam uma das estratégias de gestão democrática porque aconselham o dirigente e, na sua área de competência, deliberam sobre os destinos da escola. Na verdade, o conselho escolar existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e o que ela deve fazer. Para que possam falar sob os diferentes pontos de vista da comunidade escolar os conselhos escolares precisam representar a pluralidade da realidade escolar e ter voz e voto efetivo.

Insisto que o conselho não pode ser da direção, para legitimar a vontade desta. Precisa ser da comunidade escolar, para traduzir os anseios dela. Para falar pela direção, esta se basta e, no mais, deve assumir suas decisões autocráticas. O conselho fala em nome e do ponto de vista da comunidade escolar. Leonardo Boff lembra bem que um ponto de vista é apenas a vista de um ponto, nunca do todo. Para perceber o todo, são necessários os diferentes pontos de vista: dos professores, dos pais, dos alunos e de atores sociais interessados na escola. O conselho será a voz dos diferentes atores sociais da comunidade escolar deliberando sobre o projeto pedagógico da escola e da sua gestão.

O **projeto** ou **proposta pedagógica** é a outra estratégia posta pela LDB para a gestão democrática. A LDB e as diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais usam indistintamente os termos projeto ou proposta pedagógica. Os autores pedagógicos, especialmente a partir de Paulo Freire e Moacir Gadotti, para enfatizar a dimensão política do pedagógico, passam a utilizar o termo político-pedagógico. Por entender que o pedagógico contém, na sua essência, a dimensão política, utilizo simplesmente projeto pedagógico.

O projeto pedagógico é o projeto de cidadania da escola, define a intencionalidade e as estratégias da escola. Mas só será uma estratégia de gestão democrática, conforme o espírito da Lei, se for

construído coletivamente. Se não for construído de forma participativa, determinada pelo sentimento de pertença, não gerará compromisso.

A participação e o compromisso advirão do sentimento de pertença. A quem pertence a escola? Enquanto acredito que a escola é do governo, se não tenho clareza de que a escola é da cidadania, se não percebo a escola como minha também, não consigo me comprometer com ela. O projeto pedagógico fará parte da estratégia da gestão democrática eficaz à medida que gerar o compromisso, fazendo que todos os atores se sintam pertencentes a escola, comprometidos com sua proposta educacional, com seus destino.

A **escolha de dirigentes** escolares ocupa a centralidade das discussões sobre a gestão democrática. Embora a LDB não enfrente o problema da escolha de dirigentes nas escolas públicas de educação básica, remetendo-o às normas dos sistemas de ensino, o tema é o que mais motiva o debate na comunidade escolar e as pesquisas na área de gestão escolar.

A questão assume diferentes contornos, desde a concepção mais tecnicista, da escolha pela especialização, até a mais política, da busca da legitimidade do poder nascido da comunidade. O movimento pela gestão democrática da escola pública acompanhou o processo de redemocratização iniciado nos anos 80 e teve como foco central a escolha dos dirigentes escolares. Mas, mesmo com a afirmação constitucional desse princípio em 1988, os resultados da efetiva democratização na escolha dos dirigentes escolares nos sistemas de ensino são modestos.

A razão do novo fundamento não ter arruinado, ainda, o antigo, pode ser encontrada na concepção de poder e modelo de escola vigente. A concepção de poder e o modelo de escola vigentes são incompatíveis com os requisitos básicos da gestão democrática. No exercício do poder, o apego se sobrepõe a cessão, a apropriação desvirtua o serviço, os dogmatismos impedem a percepção da pluralidade e multiculturalidade da sociedade atual. No modelo de escola, o patrimonialismo e a poética inibem os espaços de autonomia e de participação, que são concebidos como uma nova forma de exercício de poder. Como consequência, temos uma política

educacional reduzida às questões da rede escolar e a discussões pequenas, situadas nas questões operacionais da gestão da escola. E temos, também, dirigentes possessivos, rotineiros e burocráticos, incapazes de compreender a missão da escola e de antever o amanhã de seus alunos, protagonistas da sociedade que preconizamos.

Podemos afirmar que eleições são necessárias, mas estão longe de ser suficiente para a efetiva gestão democrática. A questão essencial se situa na coerência dos processos educacionais com a missão educacional da escola, praxística e não poética.

Como corolário estratégico, temos a questão da pertença da escola, questão essa que situa a da origem do poder. Nesse sentido, poderíamos dizer que a forma de escolha dos dirigentes gera o sentimento de pertença e lealdade. Se a escolha é feita pelo governo, fica o sentimento de que a escola pertence ao governo e o compromisso de lealdade do dirigente é com o governante, do qual deriva o poder do seu cargo. Ao contrário, se a escolha é eletiva, a comunidade percebe que a escola lhe pertence e a lealdade do dirigente se volta para o projeto coletivo, gerando uma situação de mútuo compromisso.

Os sistemas de ensino pouco avançaram na regulamentação da gestão democrática do ensino público, tarefa a eles delegada pela LDB. As experiências mostram que algumas tentativas procuram viabilizar, e outras escamotear, a escolha democrática dos dirigentes escolares. Erasto F. Mendonça, em sua tese de doutorado, analisa a questão identificando diversas modalidades, que vão da simples nomeação pelo governo, a partir da livre escolha, do concurso ou de listas técnicas, a diversas formas de eleição, incluindo a modalidade mista: seleção técnica de candidaturas e eleição.

Assim como já foi comum o equívoco de reduzir a cidadania ao direito ao voto, nas discussões da gestão democrática da educação pública está presente o de reduzi-la à eleição dos dirigentes escolares.

5. Princípios da gestão democrática da escola cidadã

A gestão democrática da escola cidadã, além e acima de normas e de formas de escolha de dirigentes escolares, precisa estar ancorada em princípios coerentes com sua missão. Princípios que orientem sua ação. Apresento, a seguir, alguns princípios que considero relevantes à efetiva gestão democrática da escola, longe de pretender indicar os mais importantes.

- Situar o aluno como centro e eixo da escola e a escola como centro do sistema de ensino.
- Situar o professor como educador, comprometido com a proposta pedagógica da escola, “tessitura de liberdades, artífice da cidadania, compromisso de sabedoria”.
- Situar o poder nos conselhos escolares, fórum de gestão democrática, privilegiando a decisão plural.
- Abrir espaços de valorização das vivências dos alunos e experiências inovadoras, como momentos de aprendizagem.
- Ouvir, acolher e defender a pluralidade das vozes e das formas de ser.
- Cultivar a afetividade, tornando a escola um lugar de ser feliz.
- Instituir a cultura do querer fazer, no lugar do dever fazer.
- Garantir a coerência entre o falar, o fazer e o ser.
- Agir com suavidade nos modos e firmeza na ação, praticando a tolerância com as pessoas e a intransigência nos princípios.
- Dar um sentido público à prática social da educação.
- Assumir o compromisso radical com a não-discriminação, a defesa dos direitos humanos e a preservação da natureza.
- Dar transparência às ações, eliminando a dissimulação.
- Cultivar um clima organizacional positivo, desafiador, valorizando as pessoas e o trabalho coletivo, ressaltando mais os sucessos do que as falhas, um “compromisso amoroso de ser, conviver, transformar”.

A gestão democrática da escola cidadã requer, ao mesmo tempo, por parte do dirigente, o domínio dos fundamentos pedagógicos da educação e dos processos de gestão, a sensibilidade política

para perceber a realidade do contexto, a capacidade de negociação, liderança e visão de futuro. O dirigente escolar trabalha com atores sociais concretos, com forças e fraquezas, possibilidades e limites, emoção e razão. A escola não constitui uma ilha, mas se situa num ambiente social concreto e incorpora a multiculturalidade da nova sociedade do conhecimento.

Referências bibliográficas

CASTRO, C. de M. **Os dilemas do ensino superior e a resposta da Faculdade Pitágoras**. Belo Horizonte: Pitágoras, 2001.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C. ; AGUIAR, M. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARQUES, M. O. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez., 1992.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Lapplane, 2000.

SAGAN, C. **O mundo assombrando pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Formação de lideranças: conceitos emergentes

Luis Eduardo de Menezes Lima

1. Introdução

O tema liderança vem adquirindo, neste novo século, um papel de destaque e assumindo a condição de fator fundamental para uma eficiente e eficaz administração, seja nas organizações mais complexas – que constituem verdadeiras corporações –, seja nas micro e pequenas empresas. Na verdade, o tema permeia todos os níveis das organizações sociais, inclusive a escola.

Falar de liderança conduz necessariamente a uma discussão sobre o conceito de gestão. Apesar dos primeiros modelos da administração burocrática clássica já terem sido implantados nos principais países europeus no final do século XIX e nos Estados Unidos no começo do século XX, no Brasil, os primeiros procedimentos referentes à gestão administrativa foram introduzidos no serviço público por volta de 1936, com a Reforma Administrativa promovida por Maurício Nabuco e Luis Simões Lopes.

Mas é a partir da segunda metade do século XX, com a emergência da sociedade da informação e a ampliação dos processos de

globalização, que instaura-se um novo paradigma na administração pública, cuja ênfase está no aspecto gerencial, abrangendo todos os tipos e níveis administrativos, fato gerador de inevitável dificuldade para os gestores atuais, cuja formação ainda se encontra vinculada ao modelo tradicional.

Ao contrário do que aconteceu com as modernas técnicas de gestão das reformas administrativas dos anos 50 e 60, o gerenciamento não aparece agora como um mero agregado tecnocrático à ordem tradicional da legitimidade legal das administrações, mas sim como portador de um fator próprio de legitimidade, representado pelos valores de eficácia e eficiência.

Em organizações públicas ou privadas, deve-se estar atento à gestão de pessoas, contando com o potencial que elas podem oferecer, sabendo-se, por outro lado, que existem limites os quais devem ser respeitados.

A premissa básica para a nova liderança é criar condições para que cada um procure desenvolver ao máximo o seu potencial. O líder agrega valor, fato considerado de grande relevância para o mercado.

No cenário atual, constata-se que as instituições públicas e privadas necessitam cada vez mais de pessoas que se comuniquem bem, exerçam boa relação interpessoal, sejam empreendedoras, criem condições onde os outros se sintam bem, pensem de forma sistêmica inclusive com relação ao meio-ambiente e que tenham visão social. Estas são algumas características dos líderes. Hoje, poder-se-ia afirmar que o perfil do líder superou a visão eminentemente técnico-burocrática e está se constituindo, cada vez mais, a partir de referências mais holísticas, onde valores, atitudes e comportamentos se colocam como pressupostos, apontando para uma formação mais integrada.

A sociedade do conhecimento vem exigindo, numa velocidade nunca antes observada, novos perfis profissionais, dotados de grande capacidade de adaptação, mas, ao mesmo tempo, geradores de mudanças. Se na empresa privada essa dinâmica constitui a rotina de toda e qualquer atividade, nos serviços públicos a inércia e a burocracia são responsáveis por parte das muitas dificuldades

de eficiência e eficácia. De maneira geral, a ausência de profissionais que assumam uma posição de liderança na condução dos processos de tomada de decisões, administração de conflitos, negociação, entre outras ações, faz com que o modelo de administração dos serviços públicos caminhe a passos mais lentos e enfrente vários entraves.

2. Enfoque sobre gestão

Neste tópico procurar-se-á apresentar alguns marcos teóricos acerca do que vem a ser gestão e liderança na visão de estudiosos desse assunto.

Hock (1999) afirma que:

As instituições hierárquicas de comando-e-controle da Era Industrial, que, nos últimos 400 (quatrocentos) anos, cresceram a ponto de dominar a vida comercial, política e social, estão cada vez mais irrelevantes face a explosiva diversidade e complexidade da sociedade do mundo inteiro (p. 17).

Sua proposta é que o momento que estamos vivendo configura uma generalização de fracassos institucionais, o que exige a necessidade de questionar os conceitos que definem as atuais estruturas organizacionais. Para ele, esses conceitos devem se adequar à administração de problemas sociais e ambientais, superando a visão meramente instrumental da administração e alcançando uma perspectiva sistêmica, integrando o homem ao ambiente.

Nas teorias administrativas mais antigas, criatividade e procedimentos administrativos eram tomados como antagônicos, e alguns gerentes temiam a existência da criatividade nos processos, nos sistemas ou na área jurídica e encaravam o processo criativo de forma bastante limitada e cautelosa. Para eles, criatividade remetia à maneira de pensar das pessoas – sua inventividade ao enfrentar problemas, por exemplo. Nos negócios, entretanto, uma idéia para ser criativa deve ser também adequada, ou seja, útil e executável.

Não podemos perder de vista que a Ciência da Administração passou por transformações, e na atualidade, é imprescindível

recorrer às ciências para criar e dirigir organizações, elaborar projetos de pesquisa e formular hipóteses acerca do projeto organizacional, do planejamento da economia, da natureza humana e dos processos de mudança.

No entendimento de vários autores, entre eles Chait (1999), uma das atitudes mais importantes nas tendências gerenciais é a gestão do conhecimento. Trata-se do processo ideal para maximizar o potencial dos conhecimentos que existem numa organização, tendo como meta fazer com que todo conhecimento valioso esteja à disposição de todas as pessoas que compõem a instituição, sem exceções. Assim, a máxima baconiana “conhecimento é poder” transforma-se em “compartilhar o conhecimento é poder”. Conseqüentemente, não se trata de mudar a cultura e sim de modificar algumas regras para que as pessoas ajam de maneira diferente.

2.1 A gestão de pessoas frente às novas tendências

No final da década de 1980 e início de 1990 os trabalhadores ainda não haviam ascendido ao nível de ativo para a maioria dos gerentes de mais alto escalão, sendo considerados apenas como mão-de-obra disponível. Nesse sentido, quanto mais disciplinada, melhor. Entretanto, as coisas mudaram a partir dos anos seguintes, quando as empresas americanas passaram a entender o empregado como um sujeito ativo. Os índices de corte de pessoal passaram a cair – apesar de ainda persistirem altos – e os orçamentos de treinamento passaram a subir, tendência que mostrava a preocupação dos escalões mais altos para com os empregados. Na visão de Davenport (2001): “está na hora de pensar nos empregados não como capital humano, mas como proprietários e investidores de capital humano”.

Para Davenport (2001) quatro elementos são importantes para o capital humano, quais sejam:

- **Capacidade:** abrangendo três sub-componentes: conhecimento, habilidade e talento, o que vem a significar competência num conjunto de atividades ou formas de trabalho;

- **Comportamentos:** formas observáveis de agir que contribuem para a realização de uma tarefa.
- **Empenho:** aplicação consciente de recursos mentais e físicos para determinado fim.
- **Tempo:** elemento cronológico do investimento do capital humano - horas por dia, anos por carreira ou qualquer unidade intermediária entre essas situações.

Pode-se dizer que os indivíduos se dividem entre os que têm acesso às informações e à tecnologia, que dispõem de condições favoráveis colocadas à disposição; e os que não têm acesso, e, portanto, são excluídos do conhecimento.

A compreensão corrente é que o capital intelectual compreende dois tipos de conhecimento: o explícito ou codificado, que é aquele que as pessoas criam e transmitem mediante a linguagem formal, sistemática; e o conhecimento tácito que abrange o que as pessoas sabem mas não conseguem expressar prontamente. São esses dois tipos de conhecimentos que constituem o grande diferencial entre as instituições, que agem estrategicamente a medida que utilizam-se do conhecimento de cada indivíduo num processo somativo, que se bem aplicado, trará os melhores resultados.

A perspectiva, segundo o especialista em liderança estratégica Ghoshal (1999), é que o novo modelo considera a organização como um grupo de pessoas sujeitas a regras e relacionamentos estabelecidos por elas mesmas. Tais relacionamentos e regras não podem e nem devem ser rígidos.

O conjunto de opções que se abre a partir dessa nova visão, coloca os seres humanos, gerentes ou não, na posição de decidir como usar essa economia baseada no conhecimento para avançar em direção ao futuro. Saber aplicar os recursos intangíveis aqui descritos é o grande desafio para as instituições.

O modelo de organização institucional do futuro segundo teóricos dessa área será a personificação da comunidade baseada em propósito compartilhado, falando às mais altas aspirações das pessoas.

A base de negociação das novas relações institucionais é o diálogo. Através dele o gerente desenvolve a idéia de comunidade e transforma a cultura organizacional de três formas: comportamen-

tal, experimental e atitudinal. Uma mudança comportamental implica em fazer com que os integrantes da instituição aprendam como estar com cada um dos outros de maneira distinta, conduzindo ao real estado de comunidade. A dimensão experimental mostra aos grupos principiantes, que apesar deles não constituírem uma comunidade de fato, o exercício do diálogo produz uma atmosfera que dá a sensação de comunidade. No que se refere ao aspecto atitudinal, observa-se que quando os membros do grupo experimentam os efeitos do diálogo, uma profunda mudança acontece no âmbito da crença e atitude.

3. Liderança: conceitos básicos

Kanter *apud* Hesselbein (2001) afirmam que:

a liderança é uma das responsabilidades humanas mais universais e duradouras. Sua prática é tão similar através das épocas históricas e das civilizações que lições são muitas vezes extraídas de personagens ímpares como Jesus Cristo, Mahatma Gandhi, Átila, o Huno e Nicolau Maquiavel (p. 107).

Alguns especialistas são da opinião de que o desempenho das organizações está diretamente relacionado com a qualidade daqueles que a lideram (Longenecker, 1986), e que embora a liderança competente não seja o único ingrediente importante para o sucesso de uma operação, é um fator essencial. Covey (2002), por sua vez, considera que a liderança deve ser distribuída por toda a organização. Assim, ela provém menos do topo. A liderança transforma-se em opção e não em obrigação. A liderança seria o desejo de controlar eventos, indicar rotas a serem seguidas e fazer com que uma ação seja realizada. Para isso, usa-se cooperativamente capacidades e habilidades de outras pessoas.

De acordo com Kotter (1997):

o único e maior erro do modelo tradicional está relacionado às suposições sobre a origem da liderança. De forma simplista, o conceito historicamente dominante eleva as aptidões de

liderança a um dom divino, dádiva concedida a um seletivo número de pessoas. Embora, um dia, eu também tivesse acreditado nisso, descobri que a idéia tradicional simplesmente não se adequava bem ao que observei em quase trinta anos de estudo sobre organizações e pessoas que as dirigiam. Particularmente, o modelo mais antigo está quase esquecido em relação à força e potencial do aprendizado vitalício (p. 178).

Para ele, a liderança não está apenas na cúpula da hierarquia, mas distribuída por toda a instituição, ou seja, a liderança encontra-se em todos os níveis e deve ser trabalhada nessa perspectiva para que melhores resultados sejam alcançados. De acordo com Kotter (1997) “até os novos conceitos se enraizarem nas normas sociais e valores comuns, eles estão sempre sujeitos à deterioração tão logo as pressões associadas ao processo de mudança sejam removidas” (p. 14).

Nessa perspectiva, assegurar condições de sustentabilidade deve se colocar como o elemento que dá coesão e assegura o êxito efetivo das instituições. Ou seja, a vida das organizações passa a se estruturar a partir dos novos conceitos de liderança, o que implica reconhecer em cada indivíduo que compõe a empresa, um líder.

Senge (1998) faz uma análise sobre o conceito de liderança ao afirmar que:

Em sua essência, a visão tradicional de liderança baseia-se nos pressupostos de impotência das pessoas, na ausência de visão pessoal e na incapacidade de dominar as forças de mudança, déficits esses que só podem ser remediados por alguns grandes líderes. A nova visão da liderança nas organizações que aprendem é centrada em tarefas mais sutis e mais responsáveis por construir organizações onde as pessoas expandem continuamente suas capacidades de entender complexidades, esclarecer visões e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados – ou seja, eles são responsáveis pela aprendizagem (p. 368).

Bolt citando Hessenbein (2001) afirma que a liderança pode ser representada por um sistema ou estrutura tridimensional, que pressupõe o desenvolvimento de habilidades profissionais, de lide-

rança e de eficácia pessoal, em que cada um dos itens é um elemento igualmente essencial da equação de liderança. A figura a seguir ilustra a estrutura tridimensional que é representada por uma poderosa combinação de raciocínio, conhecimento e habilidade, cujo total é muito maior do que a soma das partes.

Figura 1

Estrutura tridimensional da liderança



(Fonte: *O Líder do Futuro*, 2001. Peter F. Drucker Foundation. 2001, p. 175)

3.1 Gerenciamento e liderança

Para um entendimento mais apropriado do que seja liderança, deve-se estabelecer uma distinção conceitual entre este termo e gerenciamento. Mesmo que sejam conceitos similares para o senso comum, na realidade eles exprimem ações e comportamentos dis-

tintos. Kotter (1997) argumenta que gerenciamento é um conjunto de processos que se utiliza para manter um sistema de pessoas e tecnologias funcionando de maneira satisfatória. A liderança visualiza o futuro, alinha os atores do processo a essa visão e os inspira para agir mesmo que existam obstáculos que possam dificultar a atingir os resultados.

Segundo o autor, pode-se constatar que utilizando o gerenciamento produz-se um grau de previsibilidade e ordem, tendo o potencial para produzir de forma consciente os resultados em curto prazo esperado pelos acionistas, enquanto através da liderança os produtos mudam, geralmente em um nível surpreendente, e têm a capacidade de produzir mudanças extremamente úteis. Os aspectos mais importantes do gerenciamento incluem planejamento, orçamento, organização, recrutamento de pessoal, controle e solução de problemas. Para liderança, o que se destaca são estabelecimento da orientação, alinhamento de pessoal, motivação e inspiração.

3.2 Liderança: um enfoque nas organizações públicas

Especialistas em administração afirmam que ao longo das últimas três décadas, a confiança do povo no governo está diminuindo, o que sugere uma crise de confiança pública em relação à liderança institucional. Tal fenômeno é confirmado pelo número cada vez menor de jovens talentosos que ingressam no serviço público, mostrando assim que o interesse pelo exercício das funções públicas está diminuindo e a habilidade dos novos profissionais do serviço público para lidar com problemas sociais complexos está em queda.

Para Hessenbein (2000) a liderança e a administração na área pública vão requerer uma nova prática do trabalho em equipe, além de habilidades de negociação para promover a possibilidade de adaptação das pessoas às culturas institucionais. Para ele, esses requisitos já estão postos e é urgente a necessidade de evolução, como mostraram as mudanças ocorridas no exército e no correio americano, instituições altamente burocráticas, onde a liderança pode fazer a diferença, mas:



à medida que a revolução da informação e a globalização prosseguem, mais mudanças serão necessárias nessas instituições. A própria burocracia está sendo desafiada, na medida em que a *internet* e outras redes facilitam cada vez mais a comunicação e a ação direta entre as pessoas. As escolas de política pública devem sair na frente com relação ao entendimento dessas mudanças e à preparação das pessoas para adaptar-se a elas (p. 295).

Sweeney (2003) relaciona os quatro tipos de tarefas exigidas de lideranças potenciais:

- **Influenciar e dirigir:** têm traços fortes de assertividade, agressividade, ego, capacidade de correr riscos e sentido de urgência.
- **Construir relacionamentos:** possuem elevados níveis de empatia e ceticismo, mas menos capacidade de acomodar-se e baixa sociabilidade.
- **Resolver problemas e tomar decisões:** têm raciocínio abstrato, orientação pelas idéias e sentido de urgência; perfeccionismo e meticulosidade são mais características dos gerentes.
- **Organizar-se e administrar o tempo:** são fracos nessa categoria de tarefas, com exceção do sentido de urgência.

3.3 Os líderes na visão dos teóricos contemporâneos

O tema liderança se coloca como assunto complexo, mas segundo De Pree (1989) o conceito pode ser associado às palavras do evangelista Lucas, que diz: "aquele que serve". Para esse mesmo autor "a arte da liderança exige que pensemos no líder como servidor em termos de relações de bens e herança, de impulso e eficiência, de civilidade e valores" (p. 28). Senge (1998), por sua vez, propõe que o líder atual esteja sempre aberto para aprender mais e, em conjunto com os liderados, transmita confiança e nem sempre tenha a resposta certa para os problemas. O autor fala da importância do esforço dos líderes para desenvolver habilidades conceituais e de comunicação e faz uma distinção entre os líderes, afirmando que é a clareza e a capacidade de persuasão de suas idéias, a profundidade de seu compromisso e sua abertura a aprender

sempre mais que os torna verdadeiramente líderes. Ainda relata:

... a capacidade de tais pessoas como líderes naturais é um subproduto de uma vida de esforços – esforços para desenvolver habilidades conceituais e de comunicação, para refletir sobre valores pessoais e para alinhar o comportamento pessoal com valores, para aprender a ouvir e a apreciar outras pessoas e suas idéias.

Estudos estão cada vez mais se concentrando em ações relacionadas à delegação de poderes e de acessibilidade dos líderes, o que levou Whetlhey (1992) a afirmar que

... antes, quando o nosso foco eram as tarefas, e as pessoas eram uma incômoda inconveniência, pensávamos a respeito da liderança “situacional”- a maneira como uma situação poderia afetar a nossa escolha de estilos. A liderança sempre depende do contexto, mas este é estabelecido pelos relacionamentos que valorizamos.

Quando a instituição possui potencial para viver e sobreviver, as crenças, os valores e as premissas fundantes do responsável maior da instituição são transmitidos aos modelos conceituais dos colaboradores. A personalidade dele se incorpora à cultura da organização. Não basta transmitir conceitos se a cultura não for sustentada e, em algumas situações, o que torna uma organização bem-sucedida em sua juventude não é suficiente para conservá-la. Nesse estágio, os líderes devem contar com suficiente percepção pessoal para crescer com a organização e mudar a própria perspectiva; aqueles que reconhecem as próprias limitações precisam permitir o despertar de outras formas de liderança.

Nas palavras de Goleman (2002)

Os grandes líderes nos mobilizam. Inflamam nossa paixão e inspiram o melhor de nós. Quando tentamos explicar a causa de tamanha eficácia, pensamos em estratégia, visão ou idéias poderosas. Na verdade, eles atuam em um nível mais fundamental: os grandes líderes atuam por meio das emoções (p. 5).



Krause (1999) ainda falando sobre as emoções, diz que “um líder eficaz exibe um comportamento equilibrado, seguro, direto e controlado sob todas as circunstâncias. Uma conduta controlada garante poderosas vantagens competitivas” (p. 33), enquanto Goleman (2002) acredita que os líderes podem ser desenvolvidos e entende que “o líder tem total condição de promover mudanças significativas em seu estilo pessoal – com reflexos sobre seus comandados e deflagrando modificações importantes em toda a organização” (p. 10).

Para tanto, os programas de treinamento devem ter continuidade a fim de que o aprendizado perdure e se consolide, não passando de euforia pós-curso que depois de três a seis meses, desaparece.

Líderes eficazes são possuidores de uma visão capaz de enxergar as coisas de modo diferente dos demais, têm habilidade para reunir e organizar os mesmos dados que todos vemos, de forma diferente, conseguindo imaginar fenômenos novos e até então não percebidos.

De acordo com Goleman (2002):

Todo líder possui o poder de direcionar as emoções de seus liderados. Se estas forem impelidas para o lado do entusiasmo, o desempenho pode disparar; se incitarem ao rancor; perderão o rumo. Quando os líderes estimulam as emoções de maneira positiva, tiram o melhor de cada um – os autores chamam de ressonância. Quando as emoções são canalizadas de modo negativo, os líderes geram dissonância (p. 5).

Para ele, “a ressonância decorre não apenas da boa disposição do líder ou de sua capacidade de dizer a coisa certa, mas também de conjuntos inteiros de atividades coordenadas, que compõem estilos específicos de liderança” (idem, p.8).

O quadro a seguir apresenta concepções de autores distintos – Goleman (2002), Bossidy (2003) e Chopra (2003) sobre características ou atributos que deve ter um líder.

Características de um líder

Goleman (2002)	Bossidy (2003)	Chopra (2003)
Visionário: conduz as pessoas rumo a sonhos compartilhados.	Conhecer seus funcionários e seu negócio.	Protetor: atende à necessidade mais básica de sobrevivência e segurança, à qual responde lutando. Cria uma cultura organizacional segura, estável, tribal, familiar. Seus lados sombrios são a tirania, a crueldade, a subjugação.
Conselheiro: liga o que a pessoa quer com as metas da organização.	Insistir no realismo.	Empreendedor político: atende à necessidade de realização, à qual responde com seu ego. Isso significa que controla as situações por meio de autoridade, confronto, intimidação e manipulação. A cultura criada por ele é de vencedores, ambiciosos, organizados e trabalhadores. Seus lados sombrios são a impiedade, o perfeccionismo, a teimosia, a ganância e a corrupção, entre outros.
Agregador: gera harmonia, conectando as pessoas entre si.	Fazer o <i>follow-up</i> das reuniões.	Formador de equipes: atende à necessidade de pertencer que as pessoas têm e responde a isso com direcionamento interior. Em outras palavras, é capaz de observar o que acontece sem reagir de forma condicionada. Sua cultura é justa, tolerante, indulgente, conciliatória. Seu lado sombrio é o líder indeciso, apático, que age por inércia.
Democrático: valoriza as contribuições de cada um e obtém comprometimento por meio da participação.	Recompensar os “fazedores”.	Alentador: atende à necessidade de respeito próprio, à qual responde com intuição. Cria uma cultura cooperativa, serena, democrática (frequentemente feminina), empática e compreensiva. As energias negativas, nesse caso, são a falta de objetividade, a ilusão, o fazer vista grossa a erros e más decisões.

Goleman (2002)	Bossidy (2003)	Chopra (2003)
Agressivo: atinge metas desafiadoras e estimulantes.	Determinar metas e prioridades claras.	Inovador: atende à necessidade de expressão e renovação e responde a isso com criatividade. Sua cultura é de vanguarda, assume riscos, investiga, realiza <i>brainstormings</i> , derruba fronteiras. Suas energias sombrias são ambigüidade, caos, rebeldia, imprudência.
Despótico: mitiga temores determinando uma direção clara em uma emergência .	Ampliar a capacidade das pessoas pelo treinamento.	Visionário: atende à necessidade de crescimento espiritual, à qual responde com orientação superior – o que inclui capacidade de enxergar eventos futuros decorrentes de escolhas do presente. Sua cultura é inspiradora, alegre, altruísta, desprendida, terapêutica, compassiva. As energias sombrias são o idealismo equivocado, o escapismo e o martírio.
	Conhecer a si mesmo.	

Peters (2003) sugere que um dos papéis dos líderes é saber destruir as coisas e reimaginar o que existe, e que esta ação surge através do ímpeto que é uma das características básicas da liderança. Ele elabora uma listagem das cinquenta qualidades que caracterizam os melhores líderes.

Importante destacar que no campo educacional, algumas qualidades adquirem relevância maior, em virtude da especificidade das atividades desenvolvidas, considerando que diferentemente de uma empresa, o capital humano é o fator predominante e não deve existir a possibilidade de desperdício, que significa, ao fim e ao cabo, fracasso do empreendimento de aprendizagem.

Entre elas podemos destacar que os grandes líderes:

- Delegam o controle;
- Alguns são visionários, outros desenvolvedores de talentos;
- Alguns têm personalidade carismática;
- São realistas e vencem pela logística;

- Concentram-se em poucas coisas;
- Inspiram confiança e confiam nisso;
- São entusiasmados;
- Sabem ouvir;
- Conhecem a si mesmo;
- Não costumam se destacar pela execução.

Na concepção de Senge (2003) “grandes líderes devem ser grandes professores. E um grande professor não ensina. Um grande professor cria o ambiente onde o aprendizado pode ocorrer” (p. 34).

Um outro aspecto que alguns autores procuram definir são as funções para os líderes. A seguir, apresenta-se uma lista de competências de liderança que fazem parte do arcabouço teórico de vários estudiosos do assunto:

- **Inteligência emocional:** capacidade de entender suas emoções e ter domínio sobre elas assim como reconhecer as emoções dos outros, de tal maneira que se promova a confiança, a motivação, a inspiração e a melhora da efetividade do grupo.
- **Influência através da confiança:** capacidade de influenciar os outros de maneira efetiva despertando sua confiança e confiando neles para facilitar seu êxito.
- **Perseverança focada:** capacidade de focar-se em um objetivo e canalizar a energia necessária para alcançá-lo.
- **Comunicação:** habilidade para expressar-se e relacionar-se com diversas pessoas dentro e fora da organização.
- **Assessoria pessoal:** maestria para promover conselho e apoio a outras pessoas de forma confortável utilizando este ato estrategicamente para melhorar o desempenho.
- **Negociação:** habilidade de atingir o entendimento mútuo e o estabelecimento de acordos com um grau de variedade de pessoas dentro e fora da organização.
- **Solução de problemas:** capacidade de empregar a análise, o pragmatismo e ferramentas para resolver problemas complexos em diversos contextos.
- **Pensamento estratégico:** capacidade de conectar processos, eventos e sistemas de maneira rigorosa e sistemática.
- **Manejo de mudança:** capacidade de adaptar-se e crescer em tempos de mudança assim como facilitar para que o mesmo aconteça com outras pessoas.

4. Considerações finais

Ao discutir a importância de administrar as instituições tendo como referência formas atuais de gestão, pretendeu-se levantar a cortina sobre o que vem sendo colocado como modelo de gestão escolar e alertar para as profundas mudanças em curso. Considerando a complexidade e a natureza próprias das instituições educacionais, é preciso estar atento ao fato de que, neste campo, os paradigmas que vêm sendo modelados, testados e utilizados em outras áreas, precisarão, necessariamente de ajustes no que se refere a conceitos, procedimentos e atitudes.

No entanto, quando falamos de liderança a partir do novo referencial teórico apresentado por estudiosos da área, percebemos que os atributos e as características destacadas como importantes e necessárias ao novo perfil de administrador, se enquadra com perfeição nos modelos emergentes de gestão educacional. A visão gerencial, via de regra, representada pela figura do diretor escolar, passa a ser substituída pela do gestor, cujo papel transpõe as fronteiras da mera administração de uma organização que presta serviços à sociedade, e passa a incluir uma visão holística, onde o processo educativo se alarga para além dos muros do estabelecimento de ensino.

Referências bibliográficas

- BOSSIDY, L. A cultura do fazer acontecer. **HSM Management**, São Paulo, v.37, n.7, p.28, 2003.
- CHOPRA, D. ; PETERS, T. Em busca do cálice da liderança. **HSM Management**, São Paulo, v.36, n.7, p. 30-3, 2003.
- DAVENPORT, T. O. **Capital humano**: o que é e por que as pessoas investem nele. São Paulo: Nobel, 2001.
- DRUEKER, P. ; SENGE, P. Mentres que brilham. **HSM Management**, São Paulo, v. 31, n.6, p. 16-24, 2002.
- GOLEMAN, D. O poder da inteligência emocional. **HSM Management**, São Paulo, v. 3, p. 5-19, 2002.
- HESELBGIN, F. ; GOLDSMITH, M. ; SOMERVILLE, I. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 2001.
- HOCK, D. **Nascimento da era caórdica**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- KOTTER, J. P. **Liderando mudança**. [S. l.]: Campus, 1997.
- KRAUSE, D. G. **A força de um líder**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- LIMA, L. E. de M. **Organizações sociais e suas implicações na prestação dos serviços em unidades hospitalares**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.
- PETERS, T. Uma liderança sob medida. **HSM Management**, São Paulo, v. 32, n. 6, p. 56-66, 2002.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende, [S. l.]: Best Seller, 1998.
- _____. Aprendizado e democracia. **HSM Management**, São Paulo: v.36, n. 7, p. 34, 2003.
- WHEATLEY, M. J. **Liderança e a nova ciência**: o que temos a aprender sobre organização, relacionamento e a própria vida a a partir dos referenciais científicos mais recentes. São Paulo: Cultrix, 1992.

Liderando e motivando a equipe escolar¹

Robert Girling
Sherry Keith
Kátia de Freitas
Heloísa Lück

1. A escola promissora

Em meados de 1988, Ghani recebeu uma tarefa urgente. Foi convidado a assumir, como diretor, a Escola Técnica de sua cidade. Essa escola, embora tivesse sido, no passado, um modelo de excelência, acabou atingindo, com o tempo, um estado de total abandono e descaso. A motivação dos professores estava constantemente baixa, o desempenho dos alunos tinha caído sensivelmente, assim como a disciplina, em todos os aspectos. A escola corria o risco de atingir o completo colapso. Este quadro agravou-se por uma situação difícil que ocorrera e fora explorada pela mídia, colocando-a em evidência na comunidade, com uma imagem negativa. Exatamente no auge da publicidade sobre o acontecimento é que Ghani foi convidado a assumir a função de diretor, que decidiu

¹ Este texto foi retirado do livro *A escola participativa*, dos mesmos autores publicado pela Editora José Olympio em co-edição com o CONSED e UNICEF em 1998. A publicação neste livro tem a prévia autorização dos autores a quem a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará agradece.

aceitar. O que ele poderia fazer? Como poderia enfrentar esse desafio e resgatar a credibilidade da escola junto à comunidade, assim como garantir a qualidade de seu trabalho e o comprometimento dos membros da comunidade escolar com a ação educacional?

Na primeira reunião com os funcionários, a recepção que teve foi fria e silenciosamente hostil. O diretor anterior desse estabelecimento de ensino o havia dirigido com mãos de ferro, tomando todas as decisões sozinho, sem consultar qualquer pessoa, criando, dessa forma, um distanciamento entre si e os professores e funcionários, que, não sendo envolvidos no processo de tomada de decisão, consideravam-se desresponsabilizados pelos resultados das ações para implementá-las. Essa situação repercutia na sala de aula, e quem nela entrava, observava alunos enfadados e intimidados por seus professores. A criatividade e o prazer em aprender estavam completamente ausentes desse espaço educacional, que deveria ser marcado pelo entusiasmo e alegria em aprender. Em outras palavras, o clima na escola não era adequado nem para o ensino, nem para a aprendizagem.

Na medida em que Ghani tomava pé da situação, percebia que deveria começar adquirindo a confiança dos integrantes do corpo docente, discente e funcionários e também que precisava reconstruir o comprometimento da comunidade escolar com a aprendizagem e com os processos educacionais da escola como um todo. Para alcançar seus objetivos, adotou como seu primeiro passo, conhecer e entender a escola e seus processos sociais, o que faria aproximando-se de professores, funcionários e alunos. Promoveu então a realização de jogos amigáveis de pingue-pongue e peteca com eles, com os únicos objetivos de aproximação e procurar conhecer o que pensavam sobre a escola. Portanto, nesses encontros foram realizados jogos descontraídos, agradáveis e amigáveis, os quais utilizava como espaço para escutar as reclamações e comentários dos participantes, assim como para observar o seu relacionamento e formas de comunicação entre si.

Após esses primeiros encontros, reunia-se com equipes de professores, a quem pedia que revisassem e examinassem o plano da escola. Mantinha-se disponível para todos, em todos os momentos.

Entrava, freqüentemente, nas salas de aula para demonstrar sua preocupação e interesse com o trabalho de todos. Ao mesmo tempo, observava o que acontecia nesse espaço. Agendou uma série de reuniões sobre disciplinas específicas, em que os professores se encontravam para discutir o currículo escolar, diagnosticar problemas comuns ao ensino e compartilhar as soluções encontradas. Ghani, sistematicamente, solicitava a opinião dos professores sobre as atividades realizadas em outras escolas e agia a partir de suas sugestões.

Gradativamente, o espírito da escola começou a se reanimar e a apresentar sinais de mudança favorável. A autoconfiança dos professores aumentou e, com esta, o desempenho dos alunos. Ao final do ano seguinte, a escola obteve o índice de aprovação de 100% em um importante exame externo e foi agraciada com uma doação significativa, pelo governo, destinada ao desenvolvimento da escola.

Verifica-se que a atuação de Ghani está em acordo com um novo paradigma de gestão escolar e que, na medida em que nos situamos no início do terceiro milênio, com seus novos desafios e novas perspectivas, os gestores escolares ao redor do mundo estão descobrindo que os modelos convencionais de liderança não são mais adequados. As escolas atuais, situando-se diante desses desafios e perspectivas, necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder.

Estamos vivendo no meio da terceira onda de organização e orientação das estruturas e funcionamento das instituições, pelas quais o enfoque é o da gestão, em superação às limitações da administração. As décadas finais do século XX marcaram o surgimento de uma revolução no pensamento administrativo, em vista de que o mundo atual é marcado pela emergência de novas estruturas organizacionais que são, significativamente, mais democráticas, criativas e, potencialmente mais produtivas do que foram, em qualquer estágio anterior da história. A elevação da exigência do nível de educação da população, o desenvolvimento do espírito demo-

crático e o crescente reconhecimento da interdependência entre os diferentes segmentos que constituem uma organização de trabalho, como também, no contexto global, têm promovido a percepção de que a chave para o sucesso no trabalho educacional está em se alcançar uma cooperação mais eficaz de gestão que supera o modelo centralizado, autocrático, controlador, cuja ênfase situa-se em regras de trabalho e na obediência. Nos dias atuais, os líderes eficazes de escolas concentram os seus esforços e energia em liberar o potencial escondido das escolas e das outras organizações com as quais mantêm relação e se associam, pela construção de equipes participativas.

Os gestores escolares, atuando como seus líderes, são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes traduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas (Chiavenato, 1994).

Em 1979, o Conselho de Educação da Cidade de Redwood nomeou o Dr. Ken Hill como seu novo superintendente. Com base na sua capacitação em processos de grupo, o superintendente Hill definiu um conjunto de estratégias para reunir o distrito escolar² em torno de objetivos comuns. Ele instituiu um comitê representativo das escolas para que em conjunto e em consulta aos seus estabelecimentos de ensino, projetassem a visão e missão orientadoras da ação cooperativa para que alcançassem a excelência educacional. Esse comitê de representantes das 14 escolas do distrito e integrantes da equipe do distrito escolar, do sindicato dos professores e funcionários, desenvolveu a minuta do texto que definia a visão e missão, só aceitas depois de ter sido discutida com cada uma das 14 escolas do distrito. Utilizando vários comitês (compostos por

² Nos Estados Unidos não há sistema federal nem estadual de ensino. Os municípios são organizados distritos escolares, que são dirigidos por superintendentes.

gestores e professores) responsáveis por tarefas específicas, o distrito desenvolveu um projeto a longo-prazo, definiu um currículo escolar unificado e elaborou um plano para aprimorar o processo de avaliação dos professores.

A partir dos exemplos de desempenho de gestão demonstrados por Ghani e Ken Hill verifica-se um novo estilo de liderança em educação que enfatiza a participação, o compartilhamento de responsabilidades com resultados e a confiança, assim como a comunicação aberta e a aceitação de riscos.

“Todos afirmam que a mudança vem de baixo para cima, mas sinto que tem que haver um clima de liderança para que as pessoas expressem os problemas. Não nos importamos com os problemas, pois nós confiamos uns nos outros e tentamos resolver os problemas juntos”, comentou o superintendente Hill. Tal condição contribui para o desenvolvimento de uma atitude de se sentir capaz e livre para fazer as coisas, fundamental para a criação de uma atitude de responsabilidade e autonomia na realização do próprio trabalho. Observou-se que esta atitude dos dirigentes, tanto da escola como do distrito escolar promoveu um novo entusiasmo entre os professores, que os mobilizou na realização de um trabalho educacional mais significativo para os seus alunos.

Quadro 1

Características de um líder participativo

Facilitador e estimulador da participação dos pais, alunos, professores e demais funcionários, na tomada de decisão e implementação de ações necessárias para sua realização.

Promotor da comunicação aberta na comunidade escolar.

Ator como referência pessoal de orientação pró-ativa.

Construtor de equipes participativas.

Incentivador e orientador da capacitação, desenvolvimento e aprendizagem contínua dos professores, funcionários e alunos.

Criador de clima de confiança e receptividade no ambiente escolar e comunitário.

Mobilizador de energia, dinamismo e entusiasmo.

Norteador e organizador do trabalho conjunto.

Mentor e coordenador de ação de capacitação contínua em serviço como ação coletiva e de conjunto.

2. O estilo participativo

A liderança participativa é uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. Constitui a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa a aspectos burocráticos e limitada dentro do sistema de ensino e a partir de práticas orientadas pelo senso comum ou hábitos não avaliados. Baseada em bom senso, a delegação de autoridade àqueles que estão envolvidos na realização de serviços educacionais é construída a partir de modelos de liderança compartilhada, que são os padrões de funcionamento de organizações eficazes e com alto grau de desempenho ao redor do mundo.

A respeito pode-se levantar a seguinte questão: “As escolas podem realizar estas mudanças radicais?”

Em uma grande parte de sistemas de ensino, a natureza e o grau de participação de professores e demais funcionários em escolas é determinado pelo estilo de liderança formal (considerado, por isso, legítimo) do dirigente: o chefe — a equipe técnico-pedagógica, o diretor, ou o dirigente regional³. O líder formal cria o clima, a atmosfera e dá o sinal apropriado para os seus funcionários de que a participação é realmente desejada.

Quadro 2

Estratégias para facilitar a participação

Identificar as oportunidades apropriadas para a ação e decisão compartilhada.

Estimular a participação dos membros da comunidade escolar.

Estabelecer normas de trabalho em equipe e acompanhar e orientar a sua efetivação.

Transformar boas idéias individuais em idéias coletivas.

Garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos.

Prover reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas.

³ A denominação do dirigente regional, no Brasil, varia de Estado para Estado. Por exemplo: Chefe de Núcleo, no Paraná; Superintendente, em Minas Gerais.

O estilo participativo de liderança constrói os fundamentos para a gestão participativa. No caso da “Escola Promissora”, Ghani usou várias estratégias para facilitar a participação. Buscou oportunidades apropriadas de participação de todos como uma equipe, identificando interesses comuns de todos, tendo identificado que os esportes ofereciam esta oportunidade. Em seguida, convidou os funcionários a participar com ele de tais atividades, após o que pode estabelecer o compromisso de trabalharem em equipe, nas reuniões sobre disciplinas específicas. Por meio da constituição de comitês, estabeleceu o trabalho em equipe como norma da escola. Proporcionou os recursos necessários para que as equipes funcionassem, criando formas de economizar tempo para reuniões. Finalmente, reconheceu o trabalho de toda a escola em uma cerimônia de premiação, realizada no final do segundo ano de trabalho.

É interessante observar que esses líderes apresentados anteriormente, ambos participativos, balizaram-se em formas de poder não-coercitivas, que foram, especialmente, a perícia, a persuasão, a razão e o reconhecimento público. O poder legítimo, apesar de importante no início, é depois substituído pelo compartilhamento do poder com a equipe e a delegação de autoridade, quando adequado⁴.

Outra forma de analisar a liderança participativa é através da observação de atividades pertinentes à liderança. Isto inclui criar e comunicar uma visão compartilhada, ganhar a confiança e o comprometimento organizacional, utilizar as competências da organização, desenvolver as equipes da organização e motivá-las. Ghani modificou a visão da escola e comunicou isto a todos os funcionários. Também buscou ganhar na confiança através da utilização das competências dos profissionais da escola. Todas essas ações contri-

⁴ Poder é a capacidade de uma pessoa influenciar outras. É a capacidade de exercer influência sobre os outros. Porém, esta capacidade pode não ser sempre atingida. Existem seis fontes de poder para um Líder: *poder de referência*, por exemplo, ser admirado e querido pelos outros; *poder de competência*, baseado em conhecimento comprovado; *poder legítimo* ou *de posição*; *poder de informação*, baseado no acesso a importantes informações; *poder de recompensar* e *poder coercitivo*. O líder participativo se baseia, principalmente, no poder de referência e no poder de competência que viabilizam o comprometimento e ganham a consentimento dos colegas de trabalho.

buíram para estabelecer um senso coletivo de responsabilidade que foi alcançado através da nova visão da escola.

Pesquisas sobre escolas eficazes revelam uma correlação positiva entre o envolvimento dos professores e do sindicato dos professores na criação da visão e na definição dos objetivos da escola, na utilização do conhecimento dos professores para solucionar problemas, na construção de confiança através do envolvimento, na definição do currículo escolar e no desenvolvimento de uma equipe organizacional pelo provimento do valioso *feedback*. O líder participativo envolve os outros e compartilha a liderança com a comunidade escolar.

Quadro 3

Tarefas do líder participativo na escola

Criar com a comunidade escolar, a visão da escola, e construir o melhor entendimento dessa visão, continuamente, na equipe escolar.

Desenvolver o comprometimento de professores e demais funcionários com a realização dessa visão.

Definir, de forma participativa e em conjunto, os objetivos da escola.

Utilizar e canalizar as competências da escola para a efetivação de resultados.

Desenvolver a competência da equipe, mediante acompanhamento e orientação coletiva contínua.

Estimular e manter a motivação da equipe da escola para o trabalho em equipe de promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Um dos estudos clássicos sobre liderança participativa foi realizado sob a direção de Rensis Likert, do Centro de Pesquisa da Universidade de Michigan. Likert buscou determinar se os líderes altamente produtivos se comportam de forma distinta daqueles que são pouco produtivos. Os estudos concluíram que os gestores mais eficazes são aqueles cuja abordagem é primordialmente “centrada nos funcionários” e não “centrada nas tarefas”. “Os dirigentes com os melhores índices de desempenho concentram sua atenção, primeiramente, no aspecto humano dos problemas de sua equipe, no

empenho em construir grupos de trabalho eficazes com objetivos desafiadores” (Likert, 1971).

O estudo identificou quatro aspectos da liderança participativa:

- a) **Apoio:** comportamento que contribui para que o subordinado se sinta valioso e importante.
- b) **Ênfase no objetivo:** comportamento que estimula o entusiasmo em realizar o trabalho e produzir resultados.
- c) **Facilitação do trabalho:** remoção de obstáculos e desvios, permitindo que os funcionários realizem seus trabalhos.
- d) **Facilitação da interação:** comportamento que viabiliza a comunicação, intercâmbio de experiências e transformação da prática de trabalho dos funcionários em uma equipe de trabalho, pela troca e reciprocidade.

Argumenta-se que o estilo ótimo de gestão em ambientes escolares é aquele que combina a preocupação com a produção e a preocupação com as pessoas. Eles contrastam estilos ineficazes de gestão – que denominam como “administração de tomar conta” (caracterizada pela mínima atenção ao desenvolvimento institucional, com nenhum cuidado com as preocupações sobre as pessoas) e “administração de autoridade – obediência” (caracterizada por um alto grau de preocupações com o desempenho institucional e por pouca preocupação com as pessoas) – com o estilo ótimo de administração que batizam como “administração em equipe”. Este estilo de gestão mais eficaz é alcançado ao se enfatizar a integração institucional com os objetivos individuais, através do desenvolvimento de uma equipe com alto nível de desempenho.

3. Liderança participativa e em equipe no ambiente escolar

Um dia, enquanto estava caminhando nos arredores de uma nova construção, Miguelângelo aproximou-se de dois artesãos. Ele se dirigiu ao primeiro e perguntou-lhe o que estava fazendo, - “Senhor, eu estou quebrando estas pedras”, foi a resposta. Então, pros-

seguir e perguntou a mesma coisa ao segundo pedreiro. A resposta desta vez foi: “Eu faço parte de um grupo de trabalhadores e artesãos que está construindo uma catedral!” A tarefa era a mesma, mas a perspectiva, bem diferente. Da segunda, por certo, resulta toda a possibilidade de sucesso de qualquer empreendimento.

3.1 Criando e comunicando uma visão

Quando um líder envolve os outros em um trabalho, cria e desenvolve uma visão compartilhada. A liderança participativa somente é efetiva, na medida em que cria uma visão compartilhada. O segundo pedreiro, abordado por Miguelângelo, havia sido inspirado pela visão compartilhada do objetivo do arquiteto. No seu livro, *A Quinta Disciplina - arte, teoria e prática da organização de aprendizagens*, Peter Senge define “a construção da visão compartilhada” como a primeira disciplina. Cabe destacar que o termo disciplina tem um significado especial, que corresponde ao conjunto de práticas que uma pessoa adota em sua vida e com o qual orienta-se de modo a construir o seu acervo de experiências e competências, que lhe permitem levar a vida de modo mais efetivo. Construir uma visão compartilhada é um processo contínuo que objetiva criar uma força viva nos corações e nas mentes de todos os integrantes (Senge, 1995).

Quadro 4

Construindo uma visão compartilhada

- Trabalhar junto à comunidade escolar para desenvolver a visão e os objetivos da escola.
- Realizar reuniões formais e informais para refletir sobre a visão da escola e os objetivos.
- Desenvolver uma ótica pró-ativa e empreendedora.
- Definir o perfil e a identidade social da escola.
- Definir uma perspectiva comum e compartilhada de desenvolvimento institucional da escola e profissional do corpo docente e técnico-administrativo da escola.
- Desenvolver o perfil da escola.

Em entrevistas com os professores, observa-se que eles mencionam, frequentemente, que os líderes excepcionais, aqueles que de alguma forma se destacaram em suas vidas, proporcionaram-lhe um entusiasmo contagioso que era transmitido a todos ao seu redor, mobilizando-os para a ação.

Segundo esses professores, líderes enfatizam que é possível buscar uma situação melhor, que a organização pode fazer mais e, ainda, que é possível atingir o que outros podem considerar como um sonho impossível. Construir uma visão, necessariamente, implica o contato com os funcionários de todos os níveis de uma organização para ser possível compreender as suas preocupações. Lorri Manasse, um consultor organizacional em sistemas escolares, escreve: “Diretores eficazes têm uma visão de suas escolas e têm noção clara do seu papel de transformar esta visão em realidade” (Manasse, 1984).

A Associação de Educação Nacional de Domínio no Aprendizado de Projetos oferece um bom exemplo de como os líderes escolares podem trabalhar com a sua comunidade para construir uma visão institucional orientadora de suas ações. O passo inicial é desenvolver o perfil da escola, isto é, uma descrição da escola como ela se apresenta no momento. Este trabalho inclui a definição do plano de desenvolvimento da escola, o projeto pedagógico, estilos pedagógicos e de aprendizagem, e as condições que influenciam o processo ensino-aprendizagem. Entrevistas estruturadas com professores, com a equipe de gestão da escola, com pais e alunos, podem ser utilizadas para estabelecer uma referência para essa construção de visão da escola. Com uma equipe de planejamento da escola, o diretor ou facilitador pede a todos que imaginem estar vendo a escola cinco anos após terem feito todas as mudanças desejadas com cuja realização se comprometem. Solicita a todos que descrevam a sua visão, identificando as características principais dessa imagem. Essa imagem de futuro da sua escola pode formar a base da sua nova visão da escola e da mobilização de ação convergente para sua efetivação.

3.2 Desenvolvendo a confiança

A confiança é o cimento fundamental que mantém uma organização unida, facilitando a boa comunicação, corrigindo ações ocorridas em momentos inoportunos, possibilitando o atendimento de objetivos e criando as condições para o sucesso organizacional.

Sem confiança, desentendimentos rotineiros são interpretados como traições; ordens simples se tornam expressões ríspidas e autoritárias; os planos mais bem concebidos se tornam registros burocráticos e fracassam. Sem confiança, os indivíduos tomam como pessoais as críticas e buscam esconder os pontos fracos em seu desempenho. Sem confiança, a comunicação se torna pouco objetiva, vaga e defensiva, na medida em que os indivíduos brigam sobre questões que devem ser abertamente discutidas, caso a organização deseje ser eficaz. Sem confiança, assumir riscos, buscar inovações e ter criatividade são ações sufocadas ... (Culbert e McDonough, 1985, p. 17 - 18).

Destaca-se que o relacionamento entre líderes e seus liderados é complexo e recíproco. Uma questão que pesquisas sobre liderança ressaltam é a natureza recíproca do relacionamento líder-liderado. Profissionais bem liderados, caso tenham a oportunidade, irão, geralmente, identificar-se com bons líderes e demandar que eles mantenham um alto padrão de desempenho. E, reciprocamente, bons líderes são formados a partir dos impulsos positivos dos seus liderados (Gardiner, 1989).

No entanto, nas burocracias educacionais rígidas, há, normalmente, pouco espaço para flexibilidade e evoluções no relacionamento entre líder e liderado. Nesse contexto, é comum que professores recusem aceitar a liderança de seus diretores e dirigentes de educação. Essa condição é exemplificada na seguinte descrição:

O fato dos executivos de linha assumirem que, devido à sua posição e autoridade podem liderar sem serem líderes, é uma das razões da burocracia estagnada. A estes executivos são dados subordinados, mas não podem ser dados liderados.

Surpreendentemente, grande parte deles nem ao menos sabe que não estão liderando. Eles confundem o exercício de autoridade com liderança e, enquanto eles persistirem nesse erro, nunca aprenderão a arte de converter subordinados em liderados (Gardiner, 1986, p. 6).

Portanto, a liderança não constitui o exercício de autoridade de cargo, mas sim um exercício perspicaz e sensível da habilidade de envolver pessoas na realização de objetivos organizacionais, a partir da motivação para a realização de objetivos comuns.

A interação eficaz entre líderes e os seus liderados é a base, portanto, para a criação da confiança entre ambos. Os líderes têm que ser confiáveis, previsíveis e justos nas suas relações. Esta, por sua vez, faz-se a partir de um processo de comunicação aberto, pelo qual os líderes constroem a confiança ao dar poder aos seus liderados. Ao se trabalhar o desenvolvimento de um estilo eficaz de relacionamento com liderados, “líderes fortalecem o seu pessoal e a instituição, podendo criar um legado que irá durar por muito tempo” (Gardiner, 1986, p. 24).

3.3 Utilizando as competências da escola

Identificar perspectivas de construção e construir com envolvimento a competência dos outros é uma característica marcante do trabalho dos líderes participativos. A literatura sobre diretores de escola não representa nenhuma exceção quanto a esta generalização. Glatthorn e Newberg (1984) defendem persuasivamente uma abordagem de liderança de equipes. Esta abordagem é especialmente importante, segundo esses autores, em escolas de ensino médio, onde o diretor tende a ser mais generalista em relação ao conjunto de professores, que tendem a ser mais especializados em áreas de conhecimento. Liderança em equipe se expressa, por exemplo, na delegação do papel de liderança pedagógica a integrantes da equipe docente, permitindo ao diretor concentrar a sua atenção em áreas que apresentem maiores perspectivas de visão estratégica.

Na Escola Hawthorne, de ensino fundamental, a diretora Judith Kell, foi capaz de desenvolver uma equipe que desempenhou todas as funções vitais de liderança. Ao expandir a equipe de liderança e ao incluir professores como líderes pedagógicos, como coordenadores dos horários de aula e responsáveis por sua programação, e como líderes da equipe de desenvolvimento do corpo docente, ela foi capaz de estabelecer o desenvolvimento de um processo abrangente de aperfeiçoamento escolar. Ao servir como “técnica” e “torcedora” dos seus funcionários, ao invés de se comportar como a tradicional “policial”, ou controladora de suas ações, ela foi capaz de conquistar o apoio dos seus funcionários na realização das suas complexas tarefas. Um elemento-chave no seu importante papel de comunicadora e torcedora foi sua habilidade de utilizar largamente todas as equipes da escola e de trabalhar com todas elas para criar uma nova visão do futuro da Escola.

Quadro 5

Utilizando amplamente as competências da escola

Construir com sua equipe a visão de futuro da escola.

Definir equipes de liderança em áreas específicas de atuação.

Comprometer os membros das equipes com o objetivo das áreas específicas e com sua participação nos propósitos gerais da escola.

Manter a mobilização de interesses e esforços.

Articular entre si as diferentes equipes, a partir de uma visão de conjunto do trabalho.

3.4 Desenvolvendo uma equipe

O desenvolvimento de equipe é uma dimensão básica do estilo de gestão participativa. O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que em conjunto são responsáveis por garantir o sucesso da escola. Cabe destacar que a ênfase principal da liderança está no seu papel pedagógico, isto é, de efeito transformador de práticas e desenvolvimento de competências, pois “o líder deve ajudar a desenvolver em sua equipe de trabalho, as habilidades necessárias para que comparti-

lhem a gestão do desempenho da unidade escolar”.

Três pilares são fundamentais para sustentar e promover o desenvolvimento de equipe de liderança:

- a) a criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada;
- b) o desenvolvimento contínuo das habilidades individuais, e pessoais, e
- c) a construção e a determinação de uma visão de conjunto do trabalho de todos na escola.

A este respeito, Bradford e Cohen (1984*) complementam:

Um leque totalmente novo de opções se abre, quando o líder concentra-se em solucionar a questão de como cada problema pode ser resolvido de tal forma que permita o desenvolvimento das capacidades e comprometimento dos seus liderados (p. 62 – 63).

Este enfoque pedagógico aumenta as chances das tarefas serem realizadas, com qualidade, na medida em que os associados buscam novas oportunidades, compartilham seus conhecimentos, descobrem os problemas em um estágio inicial, antes que se tornem críticos. Eles se sentem comprometidos em levar as decisões adiante, liderando a situação para níveis mais altos de motivação.

Quadro 6

Desenvolvimento de equipes

Ensinar as habilidades necessárias para participação eficaz.

Proporcionar apoio e encorajamento para os integrantes da equipe.

Modelar o comportamento de equipe.

Promover contínua interação entre os membros.

3.5 Motivando a equipe da escola

A Escola Escritor Júlio Atlas, localizada em um bairro de classe média baixa em São Paulo, era uma escola repleta de problemas.

* Ano da edição em português.

Os professores eram mal remunerados e as condições de trabalho eram péssimas. As condições físicas da escola eram precárias, apresentando, por exemplo, o telhado com goteiras e a falta de eletricidade que indicavam pouca proteção contra as intempéries, que eram particularmente difíceis durante os períodos de muita chuva ou de calor excessivo. Conseqüentemente, por esses aspectos, os professores não se sentiam motivados a realizar um bom trabalho. Porém, com a liderança de sua direção foi possível a mobilização da comunidade para resolver esses problemas, criando um ambiente proativo no enfrentamento das dificuldades escolares, que se tornou, em si, uma fonte de inspiração educacional (Vianna, 1986).

Observa-se que a motivação é o empurrão ou a alavanca que estimula as pessoas a agirem e a se superarem. Ela é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade em qualquer situação, tanto no trabalho, como em atividades de lazer e, também, em atividades pessoais e sociais. Por conseguinte, compreender a dinâmica geral da motivação é fundamental para a gestão eficaz. Se a escola almeja alcançar a melhor qualidade de trabalho possível dos seus funcionários, o diretor deve compreender e ser capaz de aplicar os princípios básicos de motivação humana.

Para melhor compreensão do papel e do funcionamento da motivação, é importante reconhecer que ela funciona, nas estruturas organizacionais, em três âmbitos: o indivíduo, o grupo imediato de trabalho e a organização como um todo. Fatores que afetam a motivação individual do funcionário estão igualmente presentes em todos os âmbitos. Em uma escola, a baixa motivação de um professor pode ser conseqüência de vários fatores como, por exemplo: da insatisfação com condições desfavoráveis ou ruins de trabalho; de problema de ordem pessoal; de uma situação específica associada ao trabalho, tal como um grupo de estudantes particularmente difícil de lidar; do estresse resultante de muitos anos de trabalho em situações de muita exigência; do cansaço devido à falta de variedade de novos desafios, da insatisfação com salários e benefícios ou, ainda, da desmoralização sofrida pelo fato de a escola estar vivendo dificuldades financeiras e desassistida pela sociedade.

No grupo imediato de trabalho verifica-se que, fundamentando-se nos conceitos de poder e autoridade, dirigentes estabelecem relações verticais de dominação, definindo quem pode mandar e quem pode obedecer. A autoridade, nesse caso, consistiria no direito de exercer poder, mais do que na responsabilidade da função, e todo o aparato de gestão seria montado para dar respaldo ao exercício desse poder. E nada expressa melhor esta concepção do que o ditado popular: “Manda quem pode, obedece quem tem juízo” (Bordignon, 1993, p.142).

Tais condições se associam, por sua vez, a uma concepção burocrática da organização, que se expressam nos organogramas verticais, piramidais. Destaca-se que as escolas têm que fugir desse modelo organizacional e encontrar formas de atrair o comprometimento dos professores, caso desejem atingir um alto nível de desempenho e motivação, o que, no entanto, é muito difícil de se conseguir se os líderes escolares adotam uma linha de dominação hierárquica. Por outro lado, a participação significativa atrai o comprometimento. Em outras palavras, une o grupo em torno de preocupações profissionais comuns, utiliza, conjuntamente, as suas habilidades, conhecimentos e experiências para resolver problemas relacionados ao trabalho e cria uma agenda organizacional a partir da qual cada profissional é capaz de situar o seu trabalho.

Nada motiva mais o profissional do que o fato da organização aceitar as sugestões e idéias dos seus próprios professores e especialistas. Todos eles, ao mesmo tempo em que devem se adequar aos objetivos específicos da escola onde ensinam, podem contribuir para que esses objetivos sejam continuamente revistos e melhorados em torno da capacidade de seus profissionais. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de fluir e refluir de construção recíproca. A escola é o que dela fazem seus profissionais e estes são aquilo que a escola orienta que sejam.

Senso de agremiação e a sensação de pertencer a um grupo de profissionais com nível de qualificação e linhas de pensamento semelhantes são características de pessoas orientadas para o desenvolvimento profissional. O senso de pertencer a um tal grupo de profissionais permite que, nas organizações, os colegas planejem,

discutam e trabalhem juntos em projetos e atividades de interesse profissional comum. Tal fato, no entanto, não é reconhecido nas escolas, que têm sido criticadas por não nutrirem este senso de pertencer a um grupo de profissionais (Little, 1987).

Uma atmosfera de agremiação pode ser um grande fator motivador. Ela fortalece o comprometimento profissional e organizacional, assim como a identidade profissional. Ela também aumenta a possibilidade de troca profissional e de aprendizagem. A participação em atividades profissionais comuns, inclusive o planejamento de currículo, ensino em equipe, avaliação de desempenho e desenvolvimento dos profissionais amplia as relações de agremiação entre os professores. Verifica-se a esse respeito que professores que trabalham em escolas onde todos estão com o moral elevado estarão bem mais motivados do que os seus colegas que trabalham em ambientes cujo moral é baixo.

Quadro 7

Motivando a equipe da escola

Estabelecer na escola um sentido comum, de cumplicidade, de família, no desenvolvimento dos objetivos educacionais.

Criar oportunidades para freqüentar trocas de idéias, de inovações e criação conjunta no trabalho.

Orientar as ações pedagógicas para que, conjuntamente, promovam a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional do professor.

Dar visibilidade e transparência às ações e seus resultados.

Na “Escola Promissora”, Ghani quis alimentar uma maior participação entre os seus profissionais como condição de atendimento à necessidade de pertencer a um grupo. A promoção de reuniões entre os professores de matérias semelhantes e a sua visita às salas de aula permitiam que ele compartilhasse aspectos da sua visão com os professores e ouvisse as suas idéias. Isto serviu também a outros propósitos: deu a cada profissional visibilidade profissional e iniciou o diálogo entre os professores sobre técnicas específicas de ensino e aspectos do currículo de escolas de ensino médio. Isto também motivou os professores a refletirem sobre o significado do seu trabalho e os incentivou a darem o melhor de si próprios.

Visibilidade é uma das formas de poder relacionadas com as recompensas que os profissionais buscam. A visibilidade significa ser reconhecido profissionalmente pelos outros, pelo trabalho bem feito. É diferente de escrutínio, em que o trabalho está sob constante vigilância. Dado seu potencial motivador, a escola tem que despertar a visibilidade dos seus professores como profissionais.

Nas escolas, onde o problema consiste em motivar os profissionais com poucas recompensas externas, uma maior participação em áreas-chave de preocupação dos professores pode, também, funcionar como um forte estímulo. A motivação é a parte central de um ambiente de trabalho com qualidade, a qual os professores não podem ensinar efetivamente, os alunos não podem aprender e nem as escolas podem ser plenamente eficazes.

4. Quando adotar a liderança participativa

No processo de discutir sobre o modelo de escola participativa com um grupo de educadores brasileiros, surgem algumas perguntas: “A gestão participativa é apropriada para todos os tipos de escolas?”. Os educadores querem saber se o estilo de liderança participativa poderia ou deveria ser empregado em todas as situações. Caso não fosse, quando este estilo de liderança seria apropriado? E que outro tipo de liderança deveria ser empregado quando a participação não se aplicasse? A resposta para estas perguntas se encontra na literatura sobre as abordagens de contingência para a liderança (Bass, 1981; Fiedler e Garcia, 1987).

4.1 Abordagens de contingência para a liderança

Nem todas as situações de gestão são semelhantes. Em algumas organizações, a equipe da escola é formada por professores altamente capacitados e experientes. Pode-se verificar, no entanto, que em outras os professores apresentam baixa qualificação ou, até mesmo, não apresentam as qualificações essenciais para o desempenho profissional competente. Alguns integrantes da equipe da escola podem ter um senso claro do seu trabalho, enquanto outros

demonstram insegurança de como realizar determinadas tarefas. Algumas tarefas podem ser rotineiras e altamente estruturadas, enquanto outras são ambíguas e desestruturadas. Alguns funcionários podem ser altamente confiantes e capazes, enquanto outros necessitam de direcionamento e a sua autoconfiança é baixa.

4.2 Estilos de comportamento do líder

A literatura evidencia que a liderança participativa não é apropriada para todas as situações. Registram-se quatro estilos de liderança, caracterizados por certos comportamentos que devem ser exercidos, de acordo com a situação específica e de acordo com as necessidades individuais ou grupais de direcionamento e apoio necessários. Esses estilos são, conforme identificado na literatura de gestão: **diretivo, de instrução, auxiliador e delegador**, dependendo do nível de participação com o qual o líder exercita esse papel. Embora se possa verificar que certos líderes se especializam mais num estilo do que em outro, tornando-o mais evidente, em decorrência de sua personalidade, a variação entre os estilos é sempre salutar, uma vez que toda realidade é dinâmica e demanda a variação de abordagens de acordo com o momento e a situação vivenciada.

• Liderança diretiva

Os líderes diretivos tendem a funcionar de maneira autônoma. Tomam decisões sozinhos e dão instruções específicas sobre o que fazer e como executar determinadas tarefas. Definem objetivos, resolvem problemas e, normalmente, preferem que os subordinados sigam regras e regulamentos específicos. Eles se baseiam fortemente em recompensas, punições e fontes legítimas de poder para motivar os funcionários.

Estilo de liderança diretiva**Atuação**

O líder escolar diz claramente ao professor o que este deve fazer e proporciona as orientações de como realizar as suas ações pedagógicas, utilizando para isso, principalmente, formas autocráticas de tomar decisões.

Princípios Orientadores

Pessoas com pouca capacitação e experiência necessitam do máximo de direcionamento para atingir um determinado padrão de desempenho, assim como situações emergenciais requerem resposta imediata.

Quando Aplicar

O líder sabe mais sobre o trabalho do que o subordinado.

Eventos inesperados ocorrem (exemplo: crises inesperadas, acidentes, casos de brigas entre alunos, agressões verbais entre família e escola).

Os subordinados são novos no emprego, têm pouca experiência e formação limitada.

Nível de participação dos envolvidos

Nenhuma

No entanto, de modo claro, há situações em que o estilo diretivo de liderança é necessário para se atingir um objetivo desejado. Verifica-se, por exemplo, que quando o corpo docente tem baixo nível de capacitação, é inexperiente e não apresenta a competência necessária para realizar seu trabalho, além de apresentar uma atitude reativa e de dependência, a liderança diretiva é necessária para proporcionar a orientação e segurança necessárias para que realizem minimamente seu trabalho e desenvolvam, a partir de sua experiência, melhores níveis de competência.

Além disso, esse estilo de liderança é, particularmente, apropriado em situações de emergência. Pedir uma reunião ou cuidadosamente consultar a todos os envolvidos para decidir o que fazer em uma situação inesperada e que demanda providências e ações imediatas pode provocar, inevitavelmente, o agravamento do problema. Conseqüentemente, nenhum líder deveria ou poderia ser participativo todo o tempo (como, do mesmo modo, é inadequado um gestor ser sempre autocrático).

Contudo, líderes que são exclusivamente diretivos tendem a ser consumidos pela síndrome do excesso de trabalho e pelo estresse, ao mesmo tempo em que cerceiam que seus colaboradores – percebidos como subordinados – experimentem responsabilidade pessoal pelo que fazem. Em consequência, essa abordagem diminui o desempenho dos funcionários muito abaixo da sua capacidade normal, deixando-se de aproveitar o talento e de promover o seu desenvolvimento. Por um lado, no entanto, o líder diretivo se sente extremamente responsável e profissional. Já o subordinado se sente subutilizado, extremamente controlado e pouquíssimo comprometido.

Em um estudo sobre estilos administrativos e desempenho de alunos, realizado por autores deste livro, um dos participantes da pesquisa assim se expressou a respeito:

O estilo de administração ‘de cima-para baixo’ nos aliena. A partir dela pratica-se uma lógica dicotômica, verificando-se que há de fato uma mentalidade de ‘nós (diretores escolares) x eles (professores)’. Nós não trabalhamos juntos em benefício do aluno. Estamos condenados a um relacionamento de adversários.

Outro participante do estudo escreveu:

Ignorar e não escutar as idéias e preocupações dos professores ... não permite que haja ensino criativo e inovador, e por isso os alunos não se beneficiam de um professor ‘alegre’ e rejuvenescido – aquele que está constantemente aprendendo e se aprimorando.

Outro professor disse que a liderança autoritária na escola “nos dá um deprimente sentimento de falta de esperança e negligência” (Keith e Girling, 1991).

• Liderança de instrução

Um estilo de liderança que permite participação limitada e evita os excessos da liderança diretiva é a instrução. Ao invés de proporcionar um alto grau de direcionamento, a instrução combi-

na algum direcionamento com encorajamento pessoal para desenvolver a confiança dos membros da equipe escolar. O líder decide após considerar os objetivos da escola e os interesses dos professores e alunos e, então, explica os motivos da sua decisão e tenta persuadir a todos a levá-la adiante.

Quadro 9

Estilo de liderança de instrução

Atuação

O líder de escola combina direcionamento com elogios e encorajamento para levantar a confiança e a motivação dos liderados. As decisões são tomadas pelo líder depois de considerar o interesse dos integrantes da equipe da escola.

Princípios Orientadores

À medida que os professores vão se tornando mais experientes, menos direcionamento e maior apoio pessoal é necessário.

O papel do líder escolar é orientar, como se fosse o técnico de um time, e desenvolver o time da escola.

Quando Aplicar

Subordinados são mais experientes, confiantes e amadurecidos.

O líder sente maior confiança nos seus subordinados.

Participação

Limitada

• Liderança de auxílio

O líder auxiliador se baseia em objetivos desafiadores para motivar os liderados. Esse estilo de liderança é apropriado para profissionais gerenciais. Os integrantes do time escolar são convidados a influenciar no processo de tomada de decisões, no qual o líder apresenta o problema, as informações históricas relevantes sobre o mesmo e pede que o grupo sugira alternativas. O líder, então, seleciona as soluções desejadas.

Estilo de liderança de auxílio**Atuação**

O líder da escola ouve, consulta e apóia ativamente os integrantes da equipe, que têm a oportunidade de influenciar na decisão desde o início.

Princípios Orientadores

À medida que o professor se torna mais experiente, o papel do líder é proporcionar objetivos desafiadores. O trabalho mais complexo e as decisões demandam mais apoio para encorajar o desenvolvimento profissional.

Quando Aplicar

Apropriado para situações com tarefas desestruturadas e problemas complexos.

O líder sente um alto nível de confiança nos subordinados.

Os integrantes da equipe são competentes, mas não totalmente comprometidos.

Participação

Alguma

• Liderança delegada

Um líder de escola eficaz pode, em diferentes momentos e diferentes circunstâncias estar agindo adequadamente, usando qualquer um dos estilos de liderança citados anteriormente. O que deve ser evidente é que o emprego do estilo adequado depende da natureza do problema, da situação, como também dos indivíduos envolvidos e da natureza dos relacionamentos exercidos entre eles. É importante reconhecer que, dada a dinâmica social, estas condições não são fixas num mesmo grupo, variando de momento a momento.

O líder escolar que delega e compartilha responsabilidades, envolve companheiros de trabalho, professores e demais funcionários da escola, no processo de tomada de decisão, criando também, desta forma, seu comprometimento com as decisões tomadas. Trata-se de uma ação criadora de elevada sinergia, isto é, de força conjunta dinamizadora de ações coletivas.

Estilo de liderança delegada

Atuação

O líder da escola envolve, extensivamente, os integrantes da equipe ou professores no processo de decisão. Ao participar do processo decisório, o líder concorda em mudar de opinião de acordo com a decisão do grupo.

Princípios Orientadores

A delegação de autoridade desenvolve as habilidades e o comprometimento dos integrantes da equipe. Além disso, os líderes hábeis em delegar, são capazes de maiores conquistas.

Quando Aplicar

Os funcionários e professores são extremamente capacitados, com alto nível de educação, experientes e comprometidos com os objetivos da organização.

O líder demonstra absoluta confiança nos integrantes da sua equipe.

O líder acredita em participação e se sente seguro o suficiente para desistir do controle.

O time da escola está pronto para trabalhar conjuntamente.

Não há pressão de tempo para a tomada de decisão.

Participação

Total

5. Características de diretores participativos de escolas

Os líderes escolares eficazes, avaliados em pesquisas feitas com alunos apontados por dirigentes educacionais, são capazes de empregar uma série de habilidades de liderança. Para começar, são propensos a definir objetivos claros, que servem como fonte contínua de motivação e de mobilização de pessoas para atuarem proativamente. Eles expressam alto grau de confiança e receptividade com relação aos outros, como também, de tolerância em situações ambíguas. Isso permite que os membros da comunidade escolar sintam-se confiantes o suficiente para compartilhar informações abertamente e para solicitar e ouvir ativamente o ponto de vista dos outros membros da comunidade escolar. Adicional-

mente, os líderes eficazes de escolas desafiam continuamente pressuposições e processos estabelecidos, uma vez que têm a tendência a testar os limites dos sistemas, tanto de forma interpessoal, como organizacional. Finalmente, os líderes mais eficazes utilizam o estilo de gestão participativa para envolver os outros no processo de mudança da escola (Blumberg e Greenfield, 1980).

Quadro 12

Como agem diretores eficazes

Definem objetivos claros.
Exibem confiança e receptividade com relação aos outros.
Discutem fatos abertamente.
Solicitam e ouvem ativamente o ponto de vista dos outros.
Convivem com situações ambíguas e com circunstâncias que mudam constantemente, aceitando-as.
Utilizam a gestão participativa para conseguir a ajuda dos outros.

(Fonte: Blumberg e Greenfield, 1980)

É importante reiterar que o diretor de uma escola eficaz seleciona o estilo de liderança adequado de acordo com a situação. Além disso, trabalha pacientemente para construir as habilidades e desenvolver a experiência da equipe educadora, ao prover-lhes as orientações e as instruções necessárias, ao apoiar e, finalmente, ao delegar as decisões. Ao utilizar largamente as competências da escola para criar uma visão positiva, o líder constrói a confiança dos participantes da comunidade escolar, solicitando e ouvindo os pontos de vista dos integrantes. Este líder trabalha para expandir a liderança da equipe, ao nutrir e manter viva esta faísca de liderança em qualquer momento que ela apareça entre os professores. Esse tipo de diretor encoraja o desenvolvimento da liderança na sala de aula, o uso de idéias criativas, a experiência e o entusiasmo com o intuito de motivar toda a comunidade escolar a alcançar o seu ponto máximo de eficiência.

Em seguida, apresentamos uma proposta de auto-avaliação de desempenho para que o leitor identifique seus pontos fortes na condição de líder pedagógico.

Checklist para avaliação de liderança pedagógica**Definição da missão**

Você tira proveito de qualquer oportunidade para discutir os objetivos, os propósitos e a missão da escola com os seus professores, funcionários, alunos e pais, tornando-se visível no prédio da escola, reconhecendo o bom ensino e as conquistas dos alunos e da equipe da escola, em cerimônias escolares formais, e comunicando com entusiasmo as possibilidades futuras.

Gestão de currículo:

Você disponibiliza as informações adequadas e o apoio necessário aos professores para que possam envolver-se com sucesso no planejamento curricular, nas inovações educacionais e no desenvolvimento geral do ensino e aprendizagem dos alunos. Mais ainda, você trabalha para garantir o bom ajuste entre os objetivos curriculares e os testes de realizações. Você busca aumentar o seu conhecimento e de sua equipe sobre métodos pedagógicos, de tal forma que possa tornar válidas e úteis as sugestões e as críticas sobre o trabalho dos seus professores e funcionários.

Supervisão do ensino

Você dedica tempo em orientar os professores de sua escola sobre como ensinar, observando o seu desempenho em aulas e encorajando os funcionários a fazer o melhor no seu trabalho. Você instrui e aconselha os professores de uma maneira solidária, encorajando-os a definir objetivos que proporcionem o próprio crescimento profissional. Quando precisa criticar algum dos seus professores e funcionários, você comporta-se como mentor ao invés de como um juiz avaliador.

Monitoramento do progresso dos alunos

Você revisa com os professores os dados sobre o desempenho dos alunos e usa o levantamento das informações sobre estes, para medir o progresso, no sentido de atingir os objetivos da escola. Além disso, você fornece aos professores com facilidade e presteza, informações dos alunos e as utiliza para ajudar a determinar os pontos fortes e fracos no programa pedagógico.

Promoção do clima pedagógico

Você encoraja os professores a tentar novas idéias, elogia e reconhece os professores por um trabalho bem feito e pede aos pais e alunos que façam o mesmo. Você reforça as altas expectativas para realizações acadêmicas e estabelece e enfatiza orientações claras, sobre o assunto, nas políticas e nos procedimentos da escola.

Fonte: Centro Nacional para Liderança Escolar, *Boletim de Liderança e Aprendizado*. Vol. 1 (1) Primavera, 1989.

Autores

Sofia Lerceh Vieira é doutora em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP, professora titular do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, pesquisadora do CNPq e atual Secretária da Educação Básica do Estado do Ceará.

Genuíno Bordignon é mestre em Educação pelo IESAE/FGV, professor adjunto IV do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e conselheiro do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Luis Eduardo de Menezes Lima é especialista em Análise de Sistemas pela UNIFOR e em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará em 1997 e mestrando em Administração de Empresas na Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é Secretário Adjunto da Educação Básica do Estado do Ceará.

Sherry Keith e **Robert Girling** trabalharam como professores visitantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e são Ph.D. da Universidade de Stanford (EUA). Acadêmicos internacionalmente reconhecidos, atualmente lecionam no sistema universitário do Estado da Califórnia. Seu livro intitulado *Education Management and Participation* (Boston: Allyn and Bacon, 1991) serviu para introduzir as noções de gestão participativa nos E.U.A.

Kátia de Freitas é Ph.D. pela Universidade do Estado da Pennsylvania (E.U.A), professora da Universidade Federal da Bahia e pesquisadora do CNPq. Atua no programa de pós-graduação em Educação da UFBA e no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) da UFBA.

Heloísa Lück é Ph.D. pela Universidade de Columbia (E.U.A), professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Coordenadora da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (RENAGESTE).

