



GESTOR ESCOLAR: DIMENSÕES DE SUA AÇÃO

SCHOOL MANAGER: DIMENSIONS OF HIS ACTION

HELENA MACHADO DE PAULA ALBUQUERQUE¹
helenaalb@uol.com.br

RESUMO

Pretende-se, neste texto, examinar os condicionantes que influenciam as diferentes dimensões da ação cotidiana do gestor escolar: de formação, legais, sociais, econômicos, culturais e os desafios e conflitos para sua atuação de educador comprometido com a transformação no contexto de uma sociedade capitalista. Parte-se da hipótese de que a atuação do gestor é fundamental no processo de organização da escola e que tanto pode ser propícia ao desenvolvimento de um processo educativo com qualidade contribuindo para uma sociedade com democracia quanto atuando de modo alienado, reforçar as mazelas da escola contribuindo para a permanência de uma sociedade injusta. Fundamenta-se teoricamente, entre outros, em Ball (2005), Apple (2001), Gimeno Sacristán (2007) e Lima (2001).

PALAVRAS-CHAVE: Gestor escolar • Educador • Dimensões da ação.

ABSTRACT

It's intended in this text to examine the conditions that influenced the different dimensions of daily action of scholar manager: formation, legality, social, economic, cultural and the challenges and conflicts for their procedure as committed educator to the transformation of the context in a capitalist society. It starts from the hypothesis that manager's procedure is fundamental in the process of the organization of the school and that it can both propitiate the develop of an educative process with quality contributing for a democratic society, as act alienated, reassuring the ills of the school and contributing for the permanence of an unfair society. It is based, theoretically, among others, in Ball (2005), Apple (2001), Gimeno Sacristán (2007) and Lima (2001).

KEY WORDS: Scholar manager • Educator • Action dimensions.



INTRODUÇÃO:

Neste artigo focalizo alguns condicionantes que afetam a ação do gestor escolar sem a pretensão de esgotar o tema, mas tão somente de suscitar o debate em torno do assunto. Ele resulta da contribuição de alguns teóricos e de depoimentos colhidos junto aos sindicatos representativos dos gestores, de supervisores e de coordenadores pedagógicos de um Estado da Região Sudeste brasileira e de um dos seus municípios.

A ação do gestor escolar tem sido ampliada à medida que a escola se tornou mais complexa. A evolução social, econômica, tecnológica entre outros aspectos tem provocado contínuas mudanças na sociedade exigindo-as também nas suas diferentes organizações sociais, entre elas a escola e aqueles que ali trabalham.

No Brasil, o processo de expansão do atendimento escolar no início da década de setenta nas escolas de Educação Básica e acentuadamente a partir da última década com as políticas afirmativas no Ensino Superior, permitiu a entrada de alunos nas instituições escolares, aos quais anteriormente era praticamente negada. Hoje é unânime a afirmação de que não faltam vagas nas escolas para o atendimento da demanda escolar dos alunos da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. Afirmar esse fato é tão intenso quanto o alardeamento no meio acadêmico, nas redes de ensino em jornais, revistas e outros órgãos de comunicação, das mazelas da escola e da má qualidade do ensino. Os alunos estão na escola, porém eles não estão aprendendo. E a escola não tem adotado mecanismos organizacionais adequados para o atendimento da nova demanda escolar. Ela continua agindo para

uma clientela que só existe no seu imaginário, não para o aluno que, de um lado, é carente de recursos econômicos, de capital cultural familiar, de afeto e dos valores das classes privilegiadas, mas que, de outro lado, é continuamente bombardeado por informações oriundas de outras fontes que não a escola, que apesar da carência se comunica por celulares e tem acesso à Internet com a qual também aprende. A má qualidade do ensino tem provocado uma cobrança maior dos órgãos do sistema de ensino e da sociedade, de todos considerados responsáveis pelo processo educativo que ocorre o interior da escola, dos professores e dos gestores escolares. Fruto de uma análise superficial, tal cobrança não considera as mudanças sociais, as decisões das políticas educacionais, outros fatores externos à escola e fatores internos, as relações que se estabelecem o nível de autonomia individual e da própria organização, os recursos físicos, materiais e de pessoal da escola, a sua localização, a formação dos diferentes atores que ali trabalham com o apoio ou não da comunidade, o tipo de aluno que recebe.

Condicionantes que afetam as ações do gestor escolar.

Com as mudanças sociais atuais com predomínio da subordinação às leis do mercado, sob a influência do neoliberalismo que no Brasil teve início na década de 80 e se acentuou nas décadas posteriores, insere-se no meio educacional a competição no lugar da solidariedade, o tecnicismo e o imediatismo e encolhe-se o espaço para o diálogo, para a reflexão, para o raciocínio moral e para a existência e desempenho do autêntico profissional. "Autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade de indecisão" (BALL, 2005). Para



compreender o contexto atual do trabalho do gestor, utilizamos de Ball (2005) o que ele denomina de “termos-chave”: performatividade e gerencialismo. Performatividade, para ele, é “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (p. 543). A qualidade do trabalho escolar depende do desempenho dos indivíduos e das organizações, ou seja, da performatividade. Gerencialismo é uma nova forma de poder. Esse gerencialismo tem o “papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas provocando suas substituições por sistemas competitivos empresariais” (p. 544). O gestor transforma-se em gerente, o que “envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (p. 545).

Nesse contexto cuja ordem não teve origem no Brasil, mas sofre a sua influência, surge um excesso de solicitações externas, que provocam uma ação dinâmica e contínua para atender as demandas e metas impostas e das quais só restam para a escola a obrigação de cumpri-las. O gestor escolar poderá se tornar uma figura apenas decorativa esvaída de seus princípios, descontente, percebendo seus ideais serem vencidos e levados pela enxurrada de solicitações, pelo “tem que fazer”, ou poderá assumir uma postura alienada. Ambas as situações influenciarão o trabalho na escola e a tendência será reproduzirem-se nos professores, funcionários com consequências negativas para os alunos. Instala-se aos poucos, em nome da melhoria da qualidade do ensino, uma cultura de avaliação externa que subordina o currículo escolar

em estudos para o preparo dos alunos para as provas e exames decorrentes desse processo avaliativo. O resultado dessas avaliações é considerado a expressão do desempenho da escola (BALL, 2002, 2005). Dele depende a performatividade individual e de toda a organização. Essa dependência acarreta uma postura constante de autoavaliação, de avaliação de cada um pelo outro instalando-se no interior da instituição escolar a competição, as cobranças, conflitos que devem ser administrados pelo gestor, também intensamente cobrado pelo seu desempenho, já que, pela sua função, é dentro do sistema de ensino o principal responsável pela escola.

O gestor escolar sempre teve que respeitar leis e normas, visto que embora Weber (1982) não tenha escrito sobre a escola seu princípio da racionalização a ela se aplica. A escola tem uma estrutura hierárquica de cargos e funções, está sujeita às leis, normas de conduta, sanções e relações funcionais claramente estabelecidas. O modelo de organização racional, considerado por Weber um tipo ideal, não abarca a totalidade da definição da escola como organização social. A escola não pode ser vista apenas como uma estrutura formal, de relações e decisões objetivas, nela acontece relações não previstas na legislação e que emergem no interior dos grupos.

Lima (2001), ao fazer uma análise sociológica da escola, prioriza, no seu estudo, dois modelos: o racional com base nos princípios de Weber e o de anarquia organizada. Se o primeiro imprime à escola rigidez de leis, regulamentos, respeito à hierarquia, o segundo a caracteriza como *laissez faire*, existência de uma lógica de confiança, por uma liderança menos autocrática. Porém, esse modelo anárquico



também não explica todos os processos de decisão que ocorrem na escola.

Ao atribuir à escola e ao gestor, aos professores e demais pessoas que ali trabalham a responsabilidade pelo insucesso escolar, estão-se ignorando esses dois modelos, mesmo que insuficientes e adotando apenas o racional burocrático, considerando a escola um “sistema fechado”, ou seja, que não sofre interferência do tipo de demanda que acolhe, da sociedade na qual se insere, das exigências do próprio sistema, de decisões exógenas na maior parte das vezes tomadas sem a sua participação.

Ao gestor escolar, pela posição que ocupa no organograma da escola, lhe é atribuído um poder muito além da que realmente possui.

Não se atenta para o fato de que o gestor e os demais membros da equipe gestora, vice-diretor, coordenador, não tiveram a formação acadêmica exigida para lidar com o novo tipo de aluno que adentrou a escola, na maior parte das vezes. Os cursos de formação também foram influenciados pelo mesmo discurso da competência, eficiência e eficácia, próprios das organizações empresariais e viram seus currículos transformados pela influência tecnicista, nos quais o *como* fazer se coloca à frente da finalidade e do *por que* fazer. Uma nova cultura está impregnando os cursos de formação e isso redundará em um novo tipo de profissional da educação.

Os propositores das políticas, embora possam até ser bem intencionados, não estão conseguindo fazer propostas que contribuam para uma transformação da escola e para uma mudança.

Quando as escolas são tratadas de modo homogêneo como se fossem todas iguais quanto às necessidades dos alunos, tipo

de clientela escolar, características da comunidade, entre outros aspectos, sem oportunidade para participação nas decisões das políticas educacionais, ocorre um visível desacordo entre a gestão centralizadora do sistema de ensino e o previsto na legislação. Esta é clara quanto ao princípio de gestão democrática do ensino público, presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Artigo 206, Inciso VI) e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Artigo 3º, Inciso VIII e Artigo 14, Incisos I e II) (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Apple e Beane (2001) alinhados a Ball (2005), afirmam:

Vivemos numa época em que o próprio significado de democracia está mudando radicalmente. Em vez de designar formas segundo as quais a vida política e institucional são modeladas pela participação imparcial, ativa, ampla e baseada em informações completas, a democracia é cada vez mais definida como manobras comerciais sem nenhuma regulamentação numa economia de livre mercado (p.151).

Quando se aplica essa concepção às escolas surge um movimento em prol de uma administração nos moldes das empresas, com materiais comercializados e menosprezo aos ideais da escola pública (APPLE e BEANE, 2001).

Diferente da gestão democrática expressa na lei, a gestão da educação é autocrática e centralizadora e muito dificilmente se encontra nas escolas, as quais na maioria seguem os exemplos do próprio sistema, indicadores de uma gestão democrática: participação, diálogo que permita que tenham voz os vários segmentos que ali trabalham, a comunidade, os diferentes colegiados, Associação de Pais e Mestres, Conselhos, Grêmios, envolvimento de todos com a função educativa da escola, respeito a limites e autonomia para agir.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no seu artigo 15, aborda a questão da autono-



mia da escola ao preconizar: “ 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 do direito financeiro público”. Movido pela tendência de submissão ao capital, o respeito ao princípio se torna uma retórica utilizada no discurso sem a mínima correlação prática.

A partir de uma análise crítica e sociológica, Barroso (1996) distingue dois níveis de análise: da autonomia decretada e da autonomia construída. Para esse autor, não existe uma autonomia decretada. Não há uma correlação entre normas estabelecidas e a autonomia da escola. As leis e determinações de poderes decorrentes podem prejudicar ou favorecer a autonomia, mas não criá-la. Para Barroso (1996) a autonomia construída:

[...] é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola (BARROSO, 1996, p.11).

A autonomia é construída. Todavia, a escola subordinada à lógica do mercado e à racionalidade técnica plasmada pela eficiência e eficácia referendadas na empresa dificulta essa construção, pois compromete a ação gestora e dos diferentes atores da escola, não mais profissionais a serviço da educação, mas pessoas a serviço do capital econômico. O aluno é analisado segun-

do o fator custo-benefício. É em nome da autonomia que são enviadas verbas para a escola, algumas com a finalidade de uso já decidida, sem consulta à escola e das quais o gestor deve prestar contas. Isso se torna tão relevante que às Associações de Pais e Mestres dá-se a prioridade da função de captar recursos, prestar contas de sua função financeira, em detrimento de sua função pedagógica de colaborar com o processo educativo da escola e de estimular a participação da comunidade (LINO, 2012).

Como complemento à análise do que afeta as várias dimensões do trabalho do gestor, ouvi os sindicatos representativos da categoria.

Sindicatos, o que expressam.

Para Campton e Weiner (2011), os sindicatos dos professores não reconhecem o próprio poder, embora eles sejam reconhecidos e sejam vistos como principais obstáculos à reforma pelas corporações globais de educação tais como o Banco Mundial e o FMI. Não se pode negar a importância do sindicato não só pelo seu poder potencial como pela capacidade de expressar o sentimento e as dificuldades dos seus filiados. Foram ouvidos os sindicatos, com o objetivo de se coletarem dados sobre as dificuldades enfrentadas pelos gestores, condicionantes que afetam a sua ação e não só dos demais membros da equipe gestora, como de toda a organização escolar.

Esses sindicatos, que serão denominados A, B e C, são os mais representativos dos gestores, vice-diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos .

A presidente do Sindicato A, com cerca de três mil duzentos e oitenta e seis filiados afirmou que:



[...] a maior dificuldade dos diretores hoje é a falta de professor. Estes estão adoecendo pelo estresse causado pela profissão, pelas condições de trabalho, pela violência que ocorre na escola, se afastam por doença e não há quem os substituam. A escola tem recursos materiais em abundância, o Estado é generoso neste sentido, todavia os professores são mal pagos, estão desvalorizados e valorizá-los possibilitaria uma ação gestora mais tranquila. (Presidente do Sindicato A, 2013).

O diretor do Sindicato B considerado o mais representante no Estado de diretores de escola, vice-diretores e supervisores possuindo em torno de dez mil filiados, concorda com a afirmação anterior de desvalorização docente, e acrescenta :

Não existe uma maior dificuldade, mas várias dependendo da localização da escola ou de outras características. Um dos maiores problemas indicado pelos gestores, filiados do sindicato, é a falta de funcionários ligados a infraestrutura, além do módulo previsto legalmente ser reduzido, ele não chega a ser preenchido, as pessoas escolhem a escola, a visitam e pelo pouco salário oferecido desistem e não assumem. A violência também é um fator dificultador. Ela está no interior da escola, ocorre entre aluno e professor, perturba os alunos, está no entorno e isto gera um medo contínuo em todos. Faltam professores e o absenteísmo é constante, provocado pela desvalorização do docente, pelo retorno financeiro não compensador. Em consequência há escolas que apresentam em alguns dias a ausência de até nove professores, as crianças ficam no pátio, não podem ser dispensadas e o gestor tem que dar conta da situação. Em alguns lugares a situação melhorou com a colocação de mais funcionários. Todavia quando há desistência a reposição é muito demorada. Atualmente há muita ingerência no trabalho do gestor, prejudicando o processo pedagógico. O gestor acaba perdendo a sua identidade de educador. A formação do professor coordenador também precisa ser melhorada (DIRETOR do Sindicato B, 2013).

Um dos diretores do Sindicato C, que tem em torno de quatro mil filiados, ao iniciar o seu depoimento apontou inúmeras dificuldades que afetam o gestor e pediu-me para consultar uma pesquisa qualificada realizada nos primeiros meses de 2013, tendo como referencial o ano de 2012, que expressaria de modo sistematizado os problemas que os gestores do município enfrentam e os quais ele apontava Essa pesquisa que tem como informantes os gestores educacionais é realizada a cada ano e se denomina: 'Retrato da Rede' (Diretor do Sindicato C, 2013). Procurei-a no site e ela indica como principais problemas enfrentados pelos gestores educacionais: "excesso de trabalho, burocracia, falta de apoio da SME, ausência de escuta do governo para tomada de decisões, acarretando decisões erradas." A morosidade na adequação dos módulos de pessoal e o precário atendimento dos alunos pelos Centros de Formação e Atendimento à Inclusão (CEFAIS), são indicadores da falta de apoio, entre outros" (WWW.sinesp.org.br).

A pesquisa traz dados sobre a saúde dos gestores muito sérios :

Cerca de 83,3% dos Gestores Educacionais, pesquisados apresentam sintomas de adoecimento, 87,9% foram trabalhar com febre ou dor, 68,2% tiveram alguma doença que os privaram de trabalhar no último ano. Nervosismo, angústia, ansiedade compõem o quadro da síndrome de Burnout, presente em 36,9 de respostas (WWW.sinesp.org.br).

Esses dados sobre a saúde dos gestores revelam o desrespeito aos direitos humanos do trabalhador e tornam mais difícil a gestão de um currículo propício ao atendimento dos direitos dos alunos. Segundo Gimeno Sacristán (2005) "Compreender e realizar a educação entendida como um direito significa considerá-la capacitadora



para o exercício de outros direitos, ou seja, para tornar o ser humano um cidadão mais pleno” (p.135). A gestão da escola não pode menosprezar esse dado se comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

A violência na escola apontada nos dois primeiros depoimentos, segundo Debarbieux (2006), tornou-se um desafio mundial desde que houve a descoberta midiática não só na França como em vários outros países, entre eles o Brasil. Para ele:

A sensibilidade da opinião pública relativamente à violência dos jovens é muitas vezes exacerbada por diversos factos trágicos que colocam em cena “contos” de violências espetaculares e sangrentas, mas que, nesta forma extrema são raros (DEBARBIEUX, 2006, p.15).

No Brasil teve-se um caso de violência muito forte ocorrido em uma escola pública no Rio de Janeiro no dia 7 de abril de 2011 (Jornal Folha de São Paulo, <http://www.folha.uol.com.br>) (FOLHA DE SÃO PAULO). Porém, não se podem ignorar as pequenas agressões presentes nas relações entre gestores e professores, professor e aluno, ameaças no entorno da escola, assaltos, a “violência simbólica” Bourdieu e Saint-Martin (1998), contida nas rotulações de alunos, nas agressões verbais entre aluno e professor, com o gestor, conflitos entre pais e professores, agressões gestuais, verbais.

A desvalorização do pessoal do magistério, a incompletude dos módulos de funcionários, a demora do atendimento às necessidades de pessoal da escola, afetam a ação gestora evidenciando, entre outros fatores, a precariedade das verbas para a educação e a sua não priorização nas decisões políticas.

Mesmo em condições adversas à sua

atuação há muitos gestores que lutam para uma gestão curricular própria, dos demais membros da equipe gestora e do professor em sala de aula, coerentes com objetivos educacionais, voltada para uma escola na qual ensinar e aprender, função primordial da escola, andem juntos. Para Roldão (1999):

Se, por hipótese, deixasse de ser necessária a função social de ensinar-fazer aprender, a escola perderia então o seu sentido ou mudaria totalmente; por outro lado, se a escola continuar a desempenhar, de modo diferente e com maior autonomia, essa função, ela pode realizar-se com outro protagonismo e intervenção dos professores, ou nada mudará de fato (Roldão, 1999, p. 17).

Gerir o currículo escolar torna-se mais difícil com a ingerência dos órgãos centrais. Pelos dados dos depoimentos e por toda a análise feita, no Brasil o gestor da escola de Educação Básica é coagido pela política educacional, falta de recursos humanos e financeiros e a sua autonomia que é relativa fica mais restrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

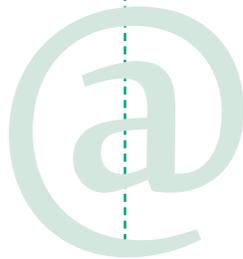
São muitas as dimensões do trabalho do gestor escolar e hoje suas ações sofrem as influências de duas forças, as externas que incluem o contexto social, as políticas públicas, colocando a escola a serviço de valores econômicos e de cobranças exógenas, as internas decorrentes do tipo de formação que teve, nem sempre crítica, mas com uma visão romantizada da escola, pelo alunado que a frequenta, pelas relações que se estabelecem entre os diversos atores, pela precariedade de pessoal, falta de recursos financeiros, violência social, desvalorização contínua do pessoal do magistério. Todavia, muitos gestores contrapõem a essas forças os seus princípios de educador, exercem a sua criticidade, o que



os leva a perceberem que a eles cabe reagir e coordenar as ações, criando um ambiente educativo com qualidade na escola. Para isso torna-se fundamental a consciência e a difusão para os diferentes atores que trabalham na escola, que, conforme afirma Gimeno Sacristán (2005): "Estudar é mais do que ensinar matérias. Aprender é mais do que ser aprovado" (, p. 147).

Constatou-se, por meio de dados teóri-

cos e dos depoimentos dos representantes dos sindicatos, que são muitas as pressões sobre o gestor escolar e sobre toda a escola tornando mais complexa a ação em busca da melhoria da sua qualidade educacional. Todavia, sem supervalorizar a esperança, diagnosticar as dificuldades, as forças que levam ao fracasso; a potencialidade para se contrapor talvez seja um primeiro passo para a reflexão necessária e decisão em busca de alternativas de solução.





REFERÊNCIAS

APPLE, M., BEANE, J. *Escolas democráticas*: 2. ed. São Paulo: Cortez 2001.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso >.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída In:___ **BARROSO, J.** *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BOURDIEU, P., SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral In:___ **NOGUEIRA, M. A., CATANI, A.** *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 4 de outubro de 1988. Estabelece os princípios constitucionais do estado de direito brasileiro. *Diário Oficial da União*, n. 191A, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996.

CAMPTON, M., WEINER, L. Os sindicatos de professores e a justiça social In:___ **APPLE, M. W., et al.** *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Art-med, 2011.

DEBARBIEUX, È. *Violência na escola: um desafio mundial?*: Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: < <http://www.folha.uol.com.br> >. Acesso em: 23 abril 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*: Porto Alegre: Art-Med, 2007.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*: São Paulo: Cortez, 2001.

LINO, L. M. B. T. *Associação de Pais e Mestres: atuação em uma escola de ensino médio*. 2012. [Dissertação]. - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROLDÃO, M. D. C. *Gestão curricular: fundamentos e práticas*: Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, 1999.

SINESP - Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo. Disponível em:<<http://www.sinesp.org.br/>>. Acesso em: 23 abril 2013

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*: 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

RECEBIDO em 08/10/2013

APROVADO em 14/12/2013