



Comunicação Oral: Eixo 3 – Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

A GESTÃO NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Lucas de Vasconcelos Soares – UFOPA/Santarém-PA*
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA/Santarém-PA**

Resumo: O trabalho apresenta discussões sobre a Gestão Educacional no âmbito da escola pública brasileira, partindo de análises teóricas acerca dos desafios enfrentados para a implementação de um modelo democrático e seus reflexos na atuação do gestor. Teve como objetivo identificar os principais desafios sobrepostos ao cargo de gestor educacional frente às exigências constitucionais no país. Foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Dos resultados obtidos verificamos que são muitos os desafios sobrepostos à atuação do gestor educacional e, conseqüentemente, a incorporação de um modelo democrático, entre eles estão: a falta de autonomia; a ausência da comunidade educacional; a existência de uma “gestão dos resultados”; os conflitos internos e de ordem pessoal; e a aplicabilidade das políticas e legislações educacionais. Estes sinalizam a ineficiência das políticas públicas educacionais em um cenário de crise.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Políticas Públicas Educacionais. Escola Pública Brasileira.

Introdução

A sociedade brasileira continua em transição em meio às inúmeras transformações dos tempos contemporâneos, seja em âmbito social como, também, político e econômico, acompanhando os ditames neoliberais mundiais que acabam por refletir em vários setores, inclusive no educacional. A escola pública, portanto, condicionada as influências externas acaba passando por alterações e, até mesmo, regressões em prol de atender as novas exigências impostas sobre ela. Apesar do caráter público, ainda sim, sob a mira de diferentes esferas de poder, a escola tende a ser usada como instrumento de manobra e controle social. Mediante tais mudanças no setor educacional, salvaguardar o caráter público da escola passa a ser de grande relevância em prol de se fazer valer os princípios concebidos para uma educação humanizada, democrática, referenciada e, antes de tudo, acessível aos que dela dependem, incluindo as camadas marginalizadas da sociedade que, por muito tempo, permanecem na obscuridade de um prolongado “abandono social”, por estarem em um espaço excludente e permeado por intensas disputas de poder.

*Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFOPA. E-mail: lu.cas.soares@bol.com.br

**Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA. Professora do Programa de Pós-graduação em educação da Amazônia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq - Nível 2. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br



Como forma de garantir o melhor funcionamento da educação no país, inúmeros mecanismos passam a vigorar nas instituições educacionais, consolidando as novas mudanças consequência dessa transformação social em massa, entre elas o surgimento da Gestão Educacional, termo este que pode ser entendido como um meio de promoção de relações democráticas e coletivas no “chão da escola”. Ou ainda, um entendimento de que a gestão:

Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante à qualidade e à efetividade da Educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando o currículo na realidade local [...] e envolva os diferentes agentes em uma vertente que apresente uma corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (SOARES, 2019, p. 187-188).

De acordo com as definições do autor, entende-se que na gestão democrática, ou a partir dela, corrobora um sentido de engrandecimento dos diversos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com as instituições educacionais, pautando-se no estabelecimento de ideais participativos, democráticos, solidários e diversificados, justamente por entender que não se trata apenas em conferir as decisões em uma única pessoa, nesse caso, o gestor, mas sim em ampliar e/ou instaurar processos que visam o aprimoramento da educação, o fortalecimento de vínculos sociais e a solidificação de forças marginalizadas que, muitas vezes, são distanciadas de seus direitos por conta da divisão social de classes existentes.

Nesse cenário, é de grande relevância analisar o papel desempenhado pelos gestores educacionais no país na condução de uma educação alinhada com a legislação educacional brasileira, em concomitância com o princípio democrático do ensino público e a condição de acessibilidade à educação por todos os que dela necessitam. Em outras palavras, é necessário romper com o paradigma descontextualizado que, por muito tempo, se deu em figurar o gestor como um “chefe”. Este deve ser visto como um dos responsáveis por desencadear o sentimento de participação e coletividade em sua atuação profissional, internalizando, antes de tudo, a ideia de que “Gestão democrática tem a ver com autonomia e participação” (GADOTTI, 2013, p. 11). Portanto, não pode ocorrer de forma isolada.

Sob essa premissa, o trabalho apresenta discussões sobre a Gestão Educacional no âmbito da escola pública brasileira, partindo de análises teóricas acerca dos desafios enfrentados para a implementação de um modelo democrático e seus reflexos na atuação do gestor. Teve como objetivo identificar os principais desafios sobrepostos ao cargo de gestor educacional frente às exigências constitucionais no país. Realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, o estudo contemplou as seguintes técnicas de coleta de dados: 1) Levantamento bibliográfico, por meio de estudos sobre o tema proposto; e 2) Análise documental, em legislações oficiais referentes ao campo educacional no Brasil.



Do embasamento teórico utilizado, o estudo apropria-se, inicialmente, das discussões de Carvalhêdo (2020), Gadotti (2013), Silva e Santos (2016) e Soares (2019), seguido pela contribuição de outros pesquisadores sobre o tema proposto, bem como de documentos de base legal como: a Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 9.394/96 e a Lei Nº 13.005/2014.

Dos desafios na gestão da escola pública: entre conflitos, limitações e perspectivas na atuação do gestor educacional

De acordo com a Constituição Federativa da República do Brasil de 1988, compreendida como a legislação suprema no país, o maior compromisso dos formuladores e condutores da educação, incluindo os gestores educacionais da escola pública como executores das definições legais, está em garantir um ensino de caráter acessível e democrático, cuja promoção deve contemplar os seguintes princípios constitucionais definidos em lei:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Fixados os princípios norteadores do ensino, conforme o trecho acima, fica explícito que o compromisso maior está em promover, entre outras, o acesso a uma educação de qualidade, a garantia da permanência dos indivíduos na escola, o formato da gratuidade da educação e a implementação de um modelo democrático na gestão, fator este que demanda profissionais comprometidos com tais finalidades e que possam, apesar dos empecilhos, consolidar uma atuação compatível com a proposta governamental.

Mediante o compromisso e, ao mesmo tempo, um desafio posto à atuação de gestores educacionais de instituições públicas, o estudo reuniu cinco problemáticas que ilustram os principais desafios, de naturezas diversas, existentes na gestão, sendo: a falta de autonomia; a ausência da comunidade educacional; a existência de uma “gestão dos resultados”; os conflitos internos e de ordem pessoal; e a aplicabilidade das políticas e legislações educacionais. A seguir, adentra-se em cada uma e suas respectivas discussões.

No que tange a **falta de autonomia**, apesar de encontrar-se definida como uma das estratégias (19.7) do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Nº 13.005/2014) que visa “[...] favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014), ainda sim esta se consolida como um desafio, especificamente, por que denota um caráter regulador na atuação do gestor, tornando o ambiente precário quando se trata do processo de tomada de decisão, da ampliação das relações de poder, do estabelecimento de parcerias, entre outras ações rotineiras da escola. Contrário a essa realidade, Silva e Santos defendem que:



A autonomia da gestão escolar possibilita que os diferentes sujeitos que compõem a escola possam relativamente trabalhar a partir de seus anseios e das demandas da comunidade na qual a instituição está inserida. Neste contexto, vivenciar a autonomia entre gestores [...] favorece uma organização [...] administrativa e financeira na qual contribua com os ideais propostos no planejamento escolar idealizado por todos os membros da unidade educativa (2016, p. 41).

Corroborando a problemática em destaque, os estudos de Silva e Santos (2016), realizado em uma escola da rede pública na região nordeste do país, aponta que a autonomia da gestão permanece sucumbida aos interesses de órgãos superiores, do qual emanam prescrições que devem ser cumpridas por estes profissionais responsáveis pela instituição escolar, uma prática que acaba destituindo toda e qualquer proximidade com relações autônomas e democráticas. Soma-se a isso, a existência de relações de poder unificadas, conferindo participação no processo de tomada de decisão a uma ou duas pessoas ligadas diretamente ao gestor, como a coordenação pedagógica, por exemplo. Confirma-se, portanto, que a autonomia constitui uma prática limitada no exercício da gestão educacional.

Quando se fala em ausência de autonomia na gestão educacional é necessário lembrar que, em muitas realidades brasileiras de caráter público, a ocupação ao cargo de Gestor se dá, meramente, por processos políticos, na conhecida nomeação/indicação política, fator este que, em muitos casos, condiciona este sujeito às intencionalidades dos detentores do poder, dos que lhe colocaram na função. Garantir o interesse de seu(s) “padrinho(s)” é uma questão de necessidade e “sobrevivência”, cerceando assim os interesses do coletivo, das minorias, do bem-comum. Diante disso, é urgente um resgate a compreensão apresentada por Carvalhêdo quanto ao papel do diretor escolar, destacando que:

No âmbito da gestão escolar pública, o diretor assume o papel de coordenador das atividades gerais da escola em várias áreas e, nesse cenário, avoca um conjunto de responsabilidades a serem partilhadas tanto com os sistemas de ensino ou com a sociedade, como com os diferentes segmentos da instituição [...] (2020, p. 3).

É nesse contexto que se compreende, portanto, “a complexidade e a abrangência da ação gestora” (CARVALHÊDO, 2020, p. 3), necessitando ser compatível com os anseios da comunidade local e alinhados com as definições legais, salvaguardando os direitos conquistados sobre a educação brasileira. Outra questão observada, mediante a prática da indicação política, é a ausência de formação específica para atuação no cargo de gestor educacional, o que, apesar de representar irregularidade, ainda condiciona a escola em uma atuação deficitária e distante do princípio democrático do ensino. Dos requisitos ao cargo de gestor, a Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) define:



Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...] (BRASIL, 1996).

O texto da Lei determina a formação em Pedagogia e/ou em nível de pós-graduação como requisito básico para o cargo de Gestor Educacional, o que não ocorre na maioria das instituições, como no estudo realizado por Soares e Ferreira (2019) em escolas da rede pública de um município situado na região amazônica do país, mostrando que num total de 87 profissionais entrevistados, 27 atuam na Gestão, porém, destes somente sete (7) possuem formação específica para o cargo, seja com Graduação em Licenciatura em Pedagogia, como, também, com Especialização *Lato Sensu* em Gestão Escolar. Ressalta-se ainda que, dos 27 gestores identificados, todos estão no cargo por indicação política.

É válido lembrar ainda que muitos gestores, principalmente, aqueles indicados por articulações políticas, estão vulneráveis ao problema de rotatividade no exercício da função, o conhecido “jogo de cadeiras” entre as instituições em curtos períodos de tempo. Perante essa realidade, a definição de competências necessárias para a incorporação no cargo de Gestor, bem como a garantia do princípio democrático na escola pública, pode ser vislumbrada no atual PNE, estratégia 19.8, que visa desenvolver “programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos” (BRASIL, 2014).

Assim, para que possamos (re)instituir o caráter democrático-participativo na escola, salvaguardando os princípios legais atribuídos ao ensino público, faz-se necessário quebrar as correntes ideológicas estatais que perpassam a educação no país, tratando essa como uma mercadoria e um meio de alienação. É fundamental reascender um compromisso coletivo em prol da transformação social da escola, garantindo qualidade, gratuidade, permanência e acessibilidade aos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente. É a necessidade de uma ação administrativa pautada na perspectiva da coletividade, exigindo “a participação de toda a comunidade escolar nas decisões [...], o que resultará na democratização das relações [...]” (HORA, 2012, p. 45) e, conseqüentemente, na garantia de uma autonomia real conferida aos gestores educacionais.

Referente à **ausência da comunidade educacional**, este se consolida como outro desafio que, durante anos, vem se perpetuando na escola pública brasileira, enfraquecendo o caráter democrático nas relações internas e externas. Mudar isso é fundamental na garantia de uma educação mais abrangente, contemplando todos os que integram a comunidade escolar no processo de decisões, no planejamento coletivo, na consulta pública, dentre outras ações, aflorando um entendimento de que:



A cultura da participação não se resume em festas, projetos, plantão pedagógico, mas sim nos espaços em que se decidem o futuro da unidade escolar. [...] Necessita, portanto, de uma cultura de valorização da participação [...] nos diferentes âmbitos da gestão, especialmente, no planejamento escolar (SILVA; SANTOS, 2016, p. 52).

É preciso implantar nas escolas, mediante o caráter público, uma cultura da participação, com diagnósticos, acompanhamentos e avaliações constantes sobre o envolvimento dos diversos atores educacionais nos assuntos reais da escola, conferindo autonomia, confiabilidade e corresponsabilidade entre estes. Dirigir a escola não é apenas competência do gestor, mas sim de todos os que anseiam por uma educação melhor aos seus familiares, amigos e demais membros da sociedade, um compromisso de todos. Sobre a assertividade da participação coletiva efetiva, Colares e Bryan destacam que:

Trabalhar em uma perspectiva democrática torna-se desafiador, considerando a especificidade do sistema educacional e das pessoas envolvidas nesse processo, e essencial para a melhoria da qualidade da educação e a democratização do ensino público. Nessa perspectiva a boa relação entre o gestor e a comunidade escolar é imprescindível. É importante possibilitar que o ambiente escolar seja propício e aberto para que a comunidade sinta-se estimulada a participar (2014, p. 185).

O artigo 12 da LDB determina que uma das competências atribuídas aos estabelecimentos de ensino no país está em “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996), um meio de promover o aumento e a efetividade dos processos participativos entre as instituições e a comunidade educacional. Intencionalidade esta, também, em destaque no atual PNE, em sua estratégia 19.6, que, entre outras ações, visa:

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

A postura assumida pela escola e por seus dirigentes no decorrer dos anos influencia de forma negativa sobre a comunidade educacional, criando receio e/ou distanciamento. No caso do contato com os pais e/ou responsáveis dos alunos, por exemplo, de acordo com as discussões apresentadas por Marques e Nunes (2012) pouco tempo tem se delegado para elogiar e/ou consultar os mesmos sobre o trabalho desenvolvido na escola, havendo um maior investimento nas horas de reclamações sobre comportamento e posturas dos filhos em sala de aula. Sobre esse problema, os autores recomendam uma mudança na forma como estes momentos vêm sendo conduzidos no dia a dia da escola, principalmente, pelos gestores educacionais, pois, ressalta-se que:



Pensar na parceria família/escola requer [...], inicialmente, uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, não têm proporcionado sequer a abertura para o início de uma proposta de parceria, pois os pais faltam às reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessar pela vida escolar de seus filhos (MARQUES; NUNES, 2012, p.95).

As reflexões apresentadas pelos autores servem de alerta a postura assumida por gestores na promoção e condução dos diversos momentos vivenciados com a comunidade educacional, especificamente, no amadurecimento das seguintes reflexões: qual tem sido a contribuição destes atores educacionais nos processos desempenhados? E de que forma é possível promover um maior envolvimento destes na gestão da escola? Tais questionamentos são validados, também, na problemática descrita por Gadotti:

Não basta criar mecanismos de participação [...] é preciso atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação. A sociedade civil participa sempre que convocada, mas com muita dificuldade. A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo: saber ler planilhas de custo, orçamentos etc. Como uma Associação de Moradores de uma comunidade empobrecida pode participar? É uma questão que é frequentemente colocada na gestão democrática com participação [...]. Não se deve convocar para a participação [...] em locais e horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização. A participação [...] deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional [...] (2013, p. 10).

Reversivelmente, a escola precisa de uma proposta de atuação profissional, quer seja pelos gestores em seu plano de ação como, também, pela reformulação das políticas públicas do setor, na qual se promova não só a participação dos indivíduos em reuniões e/ou consultas públicas, por exemplo, mas que sirva de fortalecimento ao vínculo social entre estes e a instituição educativa, projetando-os na condição de idealizadores, fiscalizadores e avaliadores dos trabalhos e processos desenvolvidos. É necessário, portanto, modificar a cultura da escola, voltando esta para a participação efetiva real da comunidade educacional.

Apesar do caráter público, a **existência de uma “gestão dos resultados”** aparece como um limitante na atuação profissional de gestores brasileiros, constituindo-se um empecilho frente à concretização da gestão democrática na escola pública, por que impõe condições de controle e regulação sobre os resultados apresentados pela escola em avaliações em larga escala, cuja prática é permeada por um caráter ideológico e influenciador sobre as atividades, decisões e práticas desempenhadas. A “gestão dos resultados”, nesse caso, sustenta a ideia de “[...] uma política suplantada no chão da escola referente aos índices educacionais obtidos em avaliações externas. De antemão, os índices tornam-se instrumentos políticos-ideológicos [...]” (SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 1467).

Nesse cenário de distorção da função social da escola, recuperar o entendimento dos termos Planejamento e Avaliação, bem como sua implementação na prática dos gestores educacionais, constitui um exercício obrigatório a todo profissional comprometido com a transformação de sua realidade, dado que, enquanto um planeja/orienta/arquiteta ações (planejamento), o outro avalia/analisa/demonstra resultados (avaliação), sendo, portanto, meios que podem melhorar o funcionamento da estrutura organizacional da escola, abolindo problemas e superando desafios, desde que, se forem aplicados corretamente. No entanto, conforme analisam Soares e Oliveira (2019), estes tem se concretizado como meios ideológicos e reguladores da educação, especificamente, na escola pública brasileira.

Tal condição, a garantia de bons resultados em avaliações educacionais, coloca o gestor em “uma corda bamba”, pois, pelo formato descontextualizado assumido pela avaliação nos últimos anos, este acaba sendo o responsável maior das médias obtidas pela escola, devendo, antes de tudo, atender as exigências sobrepostas pelas instâncias governamentais. Esta preocupação aparece como uma das metas (Meta 7) do PNE vigente, visando: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). Para o ano de 2021, a exemplo, o PNE definiu as seguintes metas a serem alcançadas: 1) 6,0 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2) 5,5 para os Anos Finais do Ensino Fundamental; e 3) 5,2 para o Ensino Médio (BRASIL, 2014).

É visível que a preocupação em torno de bons resultados não se dá apenas em prol da garantia de um melhor desempenho do alunado. Pelo contrário, diversos interesses se agrupam em torno do processo, podendo, entre outras ações, utilizar os resultados obtidos para a “construção de imagens e referências sociais sobre as instituições, impregnando a ideia da excelência e/ou fracasso, já que os índices tendem a ser utilizados para estimular a competição” (SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 1466) entre as escolas. Sobre essa incoerência na prática dos gestores educacionais, Soares e Oliveira destacam que:

[...] a atenção disposta aos índices educacionais está na contramão da construção de uma escola humanizada, já que se privilegia e confere status às instituições com médias satisfatórias e rebaixam-se as demais com notas inferiores, [...] com o apoio do massivo setor midiático (2019, p. 1467).

Essa questão tende a agravar-se quando se trata de gestores confinados ao cargo por indicação política, sem um mínimo resquício de democracia, pois, a cobrança, pelos órgãos superiores, torna-se recorrente. Como se vê, a prática do gestor educacional frente à avaliação tem sido rodeada de mazelas e desafios, restando apenas duas alternativas: superar a realidade atual em prol do restabelecimento do caráter democrático e a efetiva qualidade do ensino público e/ou “dançar conforme a música”, ou seja, acomodar-se.



Outro desafio identificado diz respeito aos **conflitos internos e de ordem pessoal**, cuja problemática tende a tornar-se um meio de resistência no espaço escolar, pois, além de promover um “estranhamento” entre os sujeitos educacionais, ainda o distanciam de uma proposta participativa no processo de tomada de decisão, prevalecendo interesses particulares contrários que tendem a dificultar a atuação dos gestores perante as finalidades de interesses coletivos, conforme exposto no enunciado de Lück ao afirmar que:

Como um processo dinâmico, uma cultura é caracterizada também pela flutuação de humores, interesses e tensões [...], os quais podem se dissipar e deixar boas aprendizagens sociais, quando bem resolvidos, ou se solidificar e constituir culturas negativas e reativas, quando se radicalizam e deixam de ser usados como circunstância para o desenvolvimento. A propósito, muitos diretores escolares indicam haver em suas escolas a frequente expressão de comportamentos orientados por sentimentos de inveja, ciúmes, desconfiança e fofoca, características de uma cultura negativa e destituída do caráter profissional e educativo [...] (2011, p. 113).

Mais uma vez, na escola pública brasileira, a prática da indicação política como forma de provimento ao cargo de gestor educacional tende a ser uma das causas de muitos conflitos, justamente por que a comunidade escolar não pode opinar na seleção de seus dirigentes e, assim, por estarem contra essa escolha, tornam-se oposição, podendo atrapalhar a condução dos trabalhos desenvolvidos. Logo, respeitar o direito democrático seria o ponto de partida para muitos problemas existentes na gestão educacional.

Do mesmo modo, muitas vezes o gestor em exercício é alguém da própria instituição, que já atuava na escola antes da indicação ao cargo e que, portanto, já possui históricos pessoais de conflitos com outros profissionais. Consequentemente, tal condição tende a acompanhá-lo em sua nova rotina, desde que mantenha “[...] o olhar atento no aspecto [...] integrador dessas energias [...] para dar-lhe unidade a partir do cultivo de valores comuns a todos [...], valores estes de natureza socioeducacional que superam os interesses individuais e particulares” (LÜCK, 2011, p. 127).

Portanto, a atuação do gestor é permeada por três tipos de participação dos diversos atores educacionais: na primeira estão aqueles que se mantêm a favor, porém, visando vantagens com esse apoio; em segundo encontram-se aqueles que são contra, lançando críticas negativas e, muitas vezes, buscando meios para retirá-lo do cargo; e em terceiro estão aqueles que ajudam sem esperar nada em troca, por entenderem a função da escola como coletivo, pelo anseio do desenvolvimento da instituição, entre outras finalidades. Estes últimos são os ideais a serem valorizados pelo profissional gestor.

Em meio a esses embates de ordem pessoal, recomenda-se aos pesquisadores da área uma análise no livro de ocorrências de qualquer escola pública, entendendo este como um instrumento comprobatório dos conflitos existentes, cujo procedimento mostra a atuação de



gestores educacionais sobre as inúmeras situações e divergências no exercício de sua função. Esta recomendação é necessária para compreender na prática o grande desafio que constitui o cargo de gestor, bem como o cumprimento das definições legais em meio a uma realidade conflituosa e deficitária. Ressaltamos ainda que, apesar de um discurso presente no campo educacional, a ideia de democracia real na escola ainda é algo distante da realidade de muitos profissionais, dado que as pessoas não estão acostumadas com esta, confundindo-a com o sentimento de liberdade, por exemplo. O que deveria ser democrático e/ou participativo passa a ser “inconveniente”, ou seja, uma participação do jeito que lhe convém. Soma-se a isso, a incoerente divisão existente nas relações de poder adotadas na Gestão, geralmente, delegando “autonomia” a poucas pessoas na escola como entre gestores e coordenadores pedagógicos, a exemplo, fechando as decisões somente nestes, fator este que, também, pode ser associado como uma das causas da existência de conflitos. Pela exclusão de alguns indivíduos das decisões referente à escola, criam-se inúmeros outros problemas no ambiente escolar, pois, entende-se que:

[...] toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar (LÜCK *et al.* 2001, p. 17).

Por fim, um dos maiores desafios, observando os anteriores, está em garantir a **aplicabilidade das políticas e legislações educacionais** na escola pública brasileira, justamente pelas incoerências entre o que está escrito nas normatizações educacionais e a prática de nossas instituições, um cenário permeado por contradições e conflitos. Por haver incoerências a prática tende a ser deficitária, pois, a partir do momento em que o “direito” passa a servir interesses particulares, em que se criam relações conflituosas no ambiente educativo, bem como não dispõe de autonomia e nem da participação dos sujeitos educacionais, a atuação dos gestores educacionais começa a distanciar-se das propostas previstas para a educação, não conseguindo uma atuação articulada em prol do bem-comum, muito menos, do princípio democrático do ensino, pois, como melhor define Carvalhêdo (2020, p. 11), “[...] o fortalecimento da gestão democrática viabiliza o desenvolvimento da capacidade de mobilização do gestor escolar, da qual depende a implantação da política pública para o alcance da qualidade de ensino [...]”.

Nesse cenário, o compromisso em garantir a exequibilidade da proposta pedagógica da escola, o plano de ação gestora, bem como demais políticas educacionais passa a ser secundarizado, pois, delega-se maior atenção nas exigências dos órgãos superiores, na resolução de problemas técnicos, entre outros, esquecendo, em muitos casos, a realidade



local e os anseios coletivos em prol de uma educação melhor. O caráter social e o papel do gestor acabam, portanto, sucumbido a interesses particulares de forças de poder externas. Pelo estudo realizado, podemos inferir que a aplicabilidade de um modelo democrático efetivo no “chão da escola” torna-se um sonho distante de ser concretizado, pois, pelos problemas mencionados neste texto, percebe-se que a democracia é uma prática ausente e as pessoas não estão preparadas para esta. O conhecimento teórico, antes de tudo, seria o ponto chave para qualquer possibilidade na realidade desses atores educacionais.

Considerações finais

Romper com a visão arraigada de que a democracia é real na escola pública se faz necessária como medida de sinalizar os problemas existentes e expor a urgência em reverter esse quadro político, conflitante e, muitas vezes, até caótico, necessitando de novas intervenções sociais na figura do gestor, de forma que este, a partir de uma realidade em crise, possa constituir-se de instrumentos capazes de promover a integração entre a comunidade educacional e o seu trabalho, de forma autônoma, colaborativa e democrática.

Defendemos, então, que a principal medida está em destituir a prática da indicação ao cargo de gestor, pois, a partir do momento em que este é visto na possibilidade de ser escolhido pela comunidade, como na prática da eleição direta, por exemplo, cativa-se um sentimento de valorização aos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, demonstrando uma condição democrática que poderá ser cultivada na realidade educacional da escola pública brasileira e instaurada de forma fixa em seus processos desempenhados. Este seria o “pontapé” inicial: criar processos democráticos com condições participativas.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso: 15 fev.2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 15 fev.2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 15 fev.2020.

CARVALHÊDO, J.L.P. Gestão da Escola Básica Pública e BNCC: quais as implicações? *In: Revista Exitus*, vol. 10. Santarém, PA: UFOPA, 2020, p. 01-12. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1123>. Acesso: 20 fev.2020.



COLARES, M.L.I.S. ; BRYAN, N.A.P. Formação Continuada e Gestão Democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. In: *ETD – Educação temática digital*, vol. 16, nº 1. Campinas, SP: UNICAMP, 2014, p. 174-191. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/> Acesso: 26 fev.2020.

GADOTTI, M. *Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

HORA, D.L. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÜCK, H. *et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜCK, H. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, B.R.F.; NUNES, M.M. Escola e família: o sucesso na educação do aluno. In: COLARES, M.L.I.S.; XIMENES-ROCHA, S.H.; COLARES, A.A.(Org.). *Gestão educacional: práticas flexíveis e proposições para as escolas públicas*. Belém/PA: GTR, 2012, p. 93-102.

SILVA, G.; SANTOS, I.M. A autonomia na Gestão Escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió. In: *Revista de administração educacional*, vol. 1, nº 1. Recife, 2016, p. 40-54. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2515>. Acesso: 21 fev.2020.

SOARES, J. Em defesa da Gestão Democrática. In: PADILHA, P.R.; ABREU, J.; ANTUNES, A.B. (Org.). *EaD Freiriana: artigos e projetos de intervenção produzidos no curso A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019, p. 184-190.

SOARES, L.V.; FERREIRA, M.A.V. Desafios da prática docente no município de Óbidos/Pará: um estudo sobre a formação de professores na Educação Básica. In: DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (Org.). *Educação Brasil 1*. Chapecó, SC: Livrológica, 2019.

SOARES, L.V.; OLIVEIRA, L.A. A avaliação educacional na realidade escolar do município de Óbidos/PA: reflexões e direcionamentos a partir de uma politização dos resultados. In: *Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, PR: PUC/PR, 2019, p. 1465-1467. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=2019&autor=&area=> Acesso: 21 fev.2020.

2021 Coloque em sua Agenda
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

geplageufscar@gmail.com

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>