

Gestão da educação: inovação e mudança

Rita SCHULTZ¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo investigar os princípios da gestão da educação e sua eficácia no ambiente escolar. Analisa a necessidade de um projeto político-pedagógico possível que viabilize a prática profissional coletiva e discute os aspectos multidimensionais das inovações e das mudanças em gestão da educação.

Palavras-chave: Gestão da educação; Projeto Político-pedagógico; Inovação e Mudança.

O debate político-pedagógico no decorrer das últimas décadas tem na gestão da educação um de seus pressupostos fundamentais para o processo de democratização do ambiente escolar no Brasil. A tendência das reformas defende a descentralização educativa e também a descentralização escolar. Para tanto, ganha força a autonomia da escola e a necessidade de se apresentar uma gestão que assegure a qualidade do ensino.

Entretanto, para que estes pressupostos se firmassem, na década de 1980, surge na América Latina, uma ênfase maior nas pessoas, nos recursos e nos processos, diferentemente das tendências clássicas de eficiência e produtividade, que encontrávamos nos modelos Ford, Taylor e Fayol. As reformas no setor privado e público se impunham e as hierarquias sofreram grandes derrotas.

No Brasil, toma-se o termo *gestão* para designar a ação de planejar e administrar as organizações. Nos anos 1990, novas políticas públicas educacionais rompem com as décadas passadas e são condicionadas à Reforma do Estado. No decorrer dos anos 2000, o Estado centraliza o controle, a supervisão e a avaliação, ou seja, o currículo escolar é autônomo, desde que se observem características da Lei de Diretrizes e Bases.

As reformas então vêm acompanhadas de novos desafios: para organizar e gerir a escola é imprescindível que seus gestores tenham um perfil inovador, que executem novas práticas em contextos de mudanças e inovações constantes.

¹ Professora de Ensino Fundamental e Médio. Pós-graduanda em Psicopedagogia PUC-Poços de Caldas, MG.

De fato, o processo educativo deve contemplar os sujeitos envolvidos em sua prática; suas ações devem adotar as relevâncias sociais conduzindo-os à experiência democrática. Tais processos envolvem várias dimensões da escola para assumir características de gestão democrática produzindo a autonomia escolar.

As políticas educacionais e a legislação vinculadas à escola pública dialogam intensivamente com o ordenamento do sistema escolar mas devem ser avaliadas sob a perspectiva social e ética a fim de servir à democracia do grupo a que estão submetidas.

Nesse sentido, cabe aos atores educativos saber como e por que as tomadas de decisão são ativas neste processo. Não basta que os professores sejam competentes em suas aulas; eles também precisam conhecer e analisar os contextos em que exercem sua profissão.

Outro eixo estratégico no processo de gestão escolar pressupõe mecanismos institucionais que permitam vínculos entre a comunidade, o Estado ou as Secretarias de Educação. A transformação educativa caminha pelo viés da pluralidade das trocas, sejam elas objetivas ou subjetivas, legitimando assim tais mecanismos.

Mas, quais seriam os princípios que norteiam a gestão escolar? Qual seria a relevância de um projeto político-pedagógico eficiente utilizado na escola e quem seriam os outros atores desta gestão?

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação denominada gestão (LIBÂNEO, 2004).

Em contrapartida, (CASASSUS, 2002) investiga a gestão enfatizando sua fundamentação em uma teoria que nos remete à ação humana, portanto centrada na interação entre as pessoas, ou seja, que estas pessoas desenvolvam capacidades de articular recursos disponíveis de maneira a alcançar o que se deseja.

Nesta perspectiva, a gestão transcorre representando modelos de situações estáveis e flexíveis, de cujo contexto interno e externo, se utilizam as organizações institucionais. São os paradigmas de tipo A e de tipo B que caracterizam maneiras de estar no mundo.

A visão paradigmática, de tipo A, implica seres humanos abstratos, determinados, seguros, rígidos, homogêneos e unidimensionais: é a visão objetiva, técnica, racional e linear. Na representação de tipo B, encontram-se os tipos

concretos, indeterminados, incertos, flexíveis e diversos: é a visão subjetiva, emocional, holística.

As competências de tipo A são necessárias para, por exemplo, saber ler, enquanto que as de tipo B são competências necessárias para o autoconhecimento, desenvolvimento das capacidades de análise, de comunicação e de criatividade.

Em qualquer destes modelos variados de gestão do sistema educativo, no entanto, há que se levar em conta a vinculação direta com o ser humano, com suas experiências, seus conhecimentos e suas práticas.

Ainda é possível pensar a gestão escolar como um encontro entre o Estado que regula as relações de poder no sistema educativo, e a instituição escolar como um todo, embora tenha se ampliado o leque das decisões institucionais nos últimos anos. Portanto, não se pode limitar a gestão da escola apenas como realização dos objetivos institucionais, pois se fragmentaria o complexo processo dessa gestão que envolve diferentes atuações, como o financeiro, o administrativo e o pedagógico. Ela atrela-se também à gestão do sistema educativo.

O novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas com capacidade de fomar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas autoridades centrais. De fato, o dado mais intrincado da proposta é a avaliação externa dos resultados por meio de testes, em vez de mecanismos burocráticos do sistema, como o mecanismo de integração e unidade do sistema educativo (KRAWCZYK, 2007).

Entretanto, a escola que busca uma gestão autônoma não sofre a intervenção e o controle do poder político. A autonomia da gestão escolar evoca a imagem do gestor; ela oficializa a auto-organização, a participação coletiva dos atores inseridos no processo de planejamento e avaliação e não pode se sujeitar ao controle do Estado, embora essa subordinação esteja sempre presente de uma forma ou de outra no cotidiano escolar.

Espera-se, por conseguinte, que o gestor escolar seja um agente de transformação e desenvolvimento; que ele desempenhe um papel catalisador, que preveja soluções, que conheça as condições do meio e os atores desse ambiente escolar; que ele possa inspirar, estimular, orientar e provocar um clima necessário à criatividade. É bem verdade que a intensidade dessas transformações vão depender

do grau de liberdade de que dispõem o gestor, os professores, os pais e a comunidade. Porém, esta análise conjunta permite destacar as medidas a serem utilizadas para que se confrontem as dificuldades e as tomadas de decisão.

A qualificação e a motivação do diretor de escola são [...] a dimensão que mais atenções requer, não só porque o diretor é o polo integrador de todos, mas também porque é o elemento determinante da eficácia da ação educativa (VALERIEN, 1997). O diretor de escola que é visto aqui como o líder e o gestor que atua interagindo com sua equipe, discutindo os objetivos e as diretrizes pelos quais vão se orientar em sua prática cotidiana.

A instituição escolar por sua vez, não deve prescindir de um plano de ação, de uma estratégia, de um projeto pedagógico para que a gestão não corra ao sabor das circunstâncias e da improvisação. Este plano prévio antecipa a prática e prevê os passos a serem seguidos. Ele atende ao diagnóstico da realidade escolar, define os objetivos e as metas e determina as atividades a serem desenvolvidas em função das prioridades. Deve ser consolidado em um documento que detalhe as diretrizes de todo o processo e as expectativas da comunidade escolar.

O projeto pedagógico deve também expressar a cultura da escola, seus valores, os modos de pensar e agir das pessoas que o elaboraram. Ele é um guia para a ação política e pedagógica e não deve ser confundido com a gestão escolar.

A gestão escolar põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão (LIBÂNEO, 2004).

O projeto político-pedagógico constitui-se, assim, num processo democrático de decisões, não apenas de um mero documento, mas da execução coletiva deste processo de ação e de reflexão. Ele instaura formas de organização escolar pedagógicas e diminui a fragmentação do trabalho em sua globalidade, alcançando assim, uma gestão participativa.

Há, porém, diferentes percepções para as formas de gestão:

Se as escolas forem consideradas unidades administrativas dentro do planejamento geral do Ministério da Educação ou da Secretaria da Educação, elas seriam a última instância do processo de planejamento, portanto, cada escola configuraria um projeto, todavia dentro da estrutura hierárquica do sistema. Se as escolas forem consideradas unidades relativamente autônomas, elas poderiam realizar em si mesmas todas as características de um processo de planejamento: teriam o plano, os programas e os projetos. Ainda consideradas como relativamente autônomas, as escolas poderiam configurar-se como um projeto sem, todavia, manter [...] dependência das instâncias do sistema escolar

(considere-se que sempre haverá uma certa subordinação às políticas educacionais e curriculares do sistema) (LIBÂNEO, 2004).

Como se pode observar, a descentralização implica a autonomia da escola. Ela assume seus poderes de decisão pedagógica e financeira, fortalecendo seus vínculos na organização do trabalho escolar. Trabalho este que resulta no fortalecimento e na consolidação dos membros atuantes da escola.

A autonomia antecipa mais liberdade nas relações com a comunidade local. A gestão, assim, transforma-se num espaço onde todos podem aprender permanentemente.

Para se consolidar a gestão participativa e, portanto, democrática, a escola deve buscar comportamentos de inovação e mudança no contexto de suas atuações prático-pedagógicas e culturais, sob pena de permanecer na exclusão social e no fracasso escolar como um todo, se assim não o fizer.

Hernandez (2000) lembra aqui que inovação, porém, não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a executa ou para quem recebe seus efeitos. Isto dependerá do olhar, da opinião e da relação que se mantém com esta inovação. A história da educação brasileira está repleta de formas de inovação, como nos anos 1950 e 1960, que não tiveram resultados esperados, pois partia-se de uma visão aprisionada em teorias e conceitos a serem memorizados sem levar em consideração, por exemplo, as diferenças regionais.

Segundo a OCDE², o termo inovação designa ideias novas e mudanças positivas que se ajustam aos esforços visando a realização dos objetivos definidos e envolve todos os setores do sistema educativo.

Mas, por si só, a inovação sustenta caráter de confronto e resistência à mudança, o que dificultaria sobremaneira os novos modos de atuação no ambiente escolar. Pois a inovação e a mudança atingem as estruturas organizacionais, tais como o repasse dos recursos para a educação, as políticas voltadas para uma prática participativa, a qualificação centrada nas competências profissionais, entre outras.

É imprescindível, também, um grande poder de adaptação às mudanças por parte dos atores desta inovação. O processo de mudança traz junto a si uma sensação de dualidade, de terreno pantanoso, pois envolve as emoções dos

² Conselho de Cooperação Cultural, Estrasburgo, 1988.

participantes diante do desconhecido, e, ao mesmo tempo, causa estímulos variados de forma mais positiva.

A inovação na escola e a consolidação das mudanças não é um processo simples para se adotar nas escolas. Os processos inovadores consolidam-se quando:

- *existem canais de comunicação entre o planejador e aqueles que executarão a inovação;*
- *que todos os grupos estejam vinculados a ela;*
- *que se facilite todo tipo de informação que esclareça o sentido da Inovação para todos os grupos envolvidos;*
- *que os conflitos sejam interpretados como sinônimo de que a Inovação é necessária devendo ser recebidos de forma positiva e não sendo eliminados por decretos;*
- *[...] a revisão de uma inovação deve ser realizada de forma contínua, principalmente se se referir a uma adoção curricular;*
- *é necessário não destacar papéis específicos e criar uma burocracia excessiva. É preciso ter cuidado na hora de estabelecer obrigações, relações e privilégios. [...].*
- *uma inovação pode levar ao questionamento de todo o sistema, o que implica a idéia de revisão contínua (HERNANDEZ, 2000).*

Sob este olhar, a inovação contempla a dimensão tecnológica, política e cultural e demanda mudança de métodos, de técnicas e de materiais de ensino. Neste sentido, há que se levar em conta os conflitos, as negociações e as culturas distintas da mesma realidade, pois a inovação é um fenômeno complexo que envolve processos subjetivos de conduta racional e emocional.

Assim, considerar apenas os processos racionais da instituição não seria compatível com a inovação e a mudança. As dificuldades de implementação do novo comportamento passam pela cultura das organizações que resolvem os problemas do grupo, sua adaptação ao ambiente externo e interno. Nenhuma mudança se faz por imposição.

Uma maneira de realizar a mudança cultural é promover a mudança de comportamento. Nem toda mudança comportamental, no entanto, representa mudança cultural, para o que é necessário que as justificativas do comportamento também sejam mudadas. Isso significa que as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças, para

o que é necessário que as pessoas sejam levadas a perceberem o valor daquilo que está sendo proposto e a sentirem que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade. O sentimento de ansiedade, perda de auto-confiança que isso provoca gera a motivação interna necessária para a adoção de um novo comportamento e a construção de uma nova cultura. [...] A resistência depende da relação entre a cultura da escola e a proposta de mudança (TEIXEIRA, 1998).

A necessidade de tornar a escola mais flexível às mudanças passa também pelo contexto das tecnologias, essas múltiplas possibilidades de conhecimento e de variados recursos didáticos.

A escola e os professores não podem se desaperceber das mudanças no mundo. Essas tecnologias de informação e comunicação transformam o modo de trabalhar, de tomar decisões e, fatalmente, de pensar (SCHULTZ; 2007).

Há modos de organização social que refletem estratégias diretamente na escola, tais como as relações interpessoais, as interações com o mundo do trabalho e as influências do uso da tecnologia pelas pessoas, que vêm nessas possibilidades, preparação para o mercado de trabalho através da qualificação profissional. Também se busca um consenso de que a utilização dessas tecnologias é inevitável para o desenvolvimento social.

O ambiente escolar passa então a ser estruturado pela lógica e pela racionalidade do capital levando as pessoas a pensarem a tecnologia como formas de produção da informação, da informática e dos meios de comunicação, numa esfera cotidiana sem precedente. Já se encontram escolas sediadas no meio rural cujos alunos aderiram às estruturas tecnológicas, numa variação de suas realidades nunca antes percebida.

No entanto:

A introdução da Informática no cotidiano escolar é responsável por uma nova linguagem e forma de pensar, bem como novas maneiras de refletir essa forma de pensar em oposição a uma tradição oral e escrita existentes nas escolas [...]. O contato com a tecnologia é importante, pois a mesma faz parte das relações de nosso cotidiano, porém o espaço escolar é o espaço de formação do homem e do cidadão e a lógica do treinamento e do adestramento não condizem com a vocação original da escola; nesse espaço devem ser buscados parâmetros éticos e políticos para a sua apropriação de forma democrática, servindo como um espaço de emancipação da parcela menos favorecida da sociedade [...] (MAGGI; 2006, p. 117-118).

No dinâmico processo das vivências escolares, o encontro da tecnologia com os vários saberes institucionalizados adquire um sentido de absorção inevitável mas

a contribuição científica e tecnológica deve estar presente no ambiente escolar como meio de fundamentação teórica, política e social; de conscientização da natureza humana, e não como meio de imposição e disseminação da exploração do ser humano pelo ser humano.

As circunstâncias em que a lógica escolar é encenada são tecidas pelo fio condutor dos comportamentos e das manifestações dos membros educacionais. São eles os atores que assumem o poder de influenciar a dinâmica da escola e seus resultados.

Considerações finais

A ênfase que se dá à gestão escolar democrática objetivando a autonomia da escola tem sido bem-sucedida nos modelos educacionais públicos brasileiros. O processo decisório no ambiente das escolas descreve uma abordagem participativa e descentralizada por parte dos atores da comunidade escolar, como gestores, professores e pais.

O projeto pedagógico da escola tem se voltado para a identificação de seus objetivos educacionais, das suas atividades prioritárias e da reorganização das estruturas e estratégias que visem a melhoria educacional e social.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de a organização escolar continuar seguindo rumo à reflexão teórico-prática sobre a gestão da educação e construindo um modelo e um enfoque que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Aprendizagem esta orientada nos princípios da cultura e da ciência; da arte e da ética, resultando assim no exercício da cidadania.

O claro entendimento dos processos inovadores exige rupturas mas deve seguir fortalecendo os laços sociais. Sejam em quais tempos ou em quais trilhas se abram os novos caminhos, estes devem desaguar em princípios da não-coisificação do ser, buscando sempre uma apropriação e um aporte centrados no humano.

Referências

CASASSUS, Juan. Problemas de la Gestión Educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. Brasília, DF: Revista INEP-MEC - **Em Aberto**, 2002.

GENTILINI, João Augusto. Experiências inovadoras em educação e a LDB: dez anos depois. In: **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Ana Paula Oliveira Rescia [et al.] (org.). Araraquara, SP: J. Ivl. Editora, 2007.

HERNANDEZ, Fernando [et al.]. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado**. 2007. Artigo disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 07 jan.2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÚCK, Heloísa [et ai.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**.

2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.

MAGGI, Luiz **A filosofia da linguagem, as tecnologias educacionais e a educação matemática: Piaget, Vygotsky e Wittgenstein como paradigmas**

epistemológicos referenciais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. **Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovações na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) UMESP.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. 2006. Dissertação (Doutorado em Educação) UNICAMP.

SANTUCCI, João. **Gestão Educacional: planejamento e avaliação**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP.

SCHULTZ, Rita. **Formação docente: a terceira margem no ofício de aprender e ensinar**. 2007. Artigo ainda em aprovação.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. São Paulo: UIV1ESP-ANPAE, 2002.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: versão brasileira adaptada**. 5. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura. Cortez, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro [et ai.]. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Marília Fonseca (org). Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.