

LIDERANÇA COMPARTILHADA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

Bruno Jacob (IC) e Prof. Dr. Ítalo Francisco Curcio (Orientador)

Apoio: PIBIC Mackpesquisa

RESUMO

O presente artigo analisa o projeto *Diretores por um dia*, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Nelson Mandela, no município de São Paulo, a partir dos paradigmas da gestão democrática e liderança compartilhada, atualizando a concepção escolanovista de Parque Infantil criada por Mário de Andrade – na qual a voz ativa dos estudantes era constantemente prezada –, para educação contemporânea em sua complexidade. Assentado nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996, bem como em teóricos da educação tais quais Heloísa Lück, se investigam as transformações nas crianças – em termos de autonomia, disciplina, motivação e cuidado com o espaço –, quando lhes é ofertada a corresponsabilidade pelas decisões no processo. Também se discute o quanto o projeto *Diretores por um dia* pode ser encarado como um exemplo de passo à frente em relação às assembleias escolares e conselhos de classe, que ainda são ancorados em uma visão centralizadora das instituições de ensino. Por fim, se vislumbra um modelo de gestão educacional centrado na sociocracia, no qual a mediação das divergências em relação às ações pedagógicas seja pautada pela exposição pacífica de argumentos e a busca pelo consenso, quebrando a lógica autocrática de administração no ambiente escolar.

Palavras-chave: gestão, liderança, democracia

ABSTRACT

This article analyzes the *Directors for a day* project, carried out at the Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) Nelson Mandela, in the city of São Paulo, based on the paradigms of democratic management and shared leadership, updating the school's conception of Children's Park created by Mário de Andrade - in whose students' active voice was constantly valued -, for contemporary education in its complexity. Based on the determinations of the Guidelines and Bases Law (LDB), sanctioned in 1996, as well as on education theorists such as Heloísa Lück, the transformations in children are investigated - in terms of autonomy, discipline, motivation and care for space -, when co-responsibility for decisions in the process is offered. It is also discussed how the *Directors for a day project* can be seen as an example of a step forward in relation to school assemblies and class councils, which are still anchored in a centralized vision of educational institutions. Finally, there is a glimpse of an educational

management model centered on sociocracy, in which the mediation of differences in relation to pedagogical actions is guided by the peaceful exposition of arguments and the search for consensus, breaking the autocratic logic of administration in the school environment.

Keywords: management, leadership, democracy

1. INTRODUÇÃO

Democracia: sistema de governo em que cada cidadão tem sua participação; sistema político influenciado pela vontade popular e que tem por obrigação distribuir o poder equitativamente entre os cidadãos; governo que respeita a decisão da maioria da população, assim como a livre expressão da minoria. As três definições – entre várias outras -, contidas no dicionário online *Michaelis* para o conhecido verbete refletem com exatidão o processo que o Brasil enfrenta desde sua redemocratização, entre altos e baixos, para se tornar um país cuja gestão pública é realmente participativa. Na escola, microcosmo da complexa sociedade construída e reconstruída incessantemente nos “tristes trópicos”, não haveria de ser diferente.

Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) institui no Artigo 3º a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” como um dos princípios norteadores da educação brasileira. No artigo 15º se especifica a determinação:

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.

Mesmo com base sólida para assentar um processo democrático, o que se vê da porta para dentro é uma escola muitas vezes trancada em seu próprio ninho, na qual os alunos são convidados a assumir uma posição passiva perante fatos, decisões e ações. Na visão de Araújo (2008),

“um currículo baseado apenas no mundo externo e limitações espaço-temporais, que justificam as dificuldades que se impõem ao trabalho com as relações humanas, faz com que os sistemas educacionais não cumpram com um importante papel que lhes é atribuído pela sociedade: a formação de cidadãos e cidadãos autônomos(as) que sociais”

(ARAÚJO, 2008, p. 116)

Dada tal complexidade, os casos de gestão democrática e liderança compartilhada que conseguiram “furar a bolha” necessitam de um olhar atento, tanto da sociedade quanto da academia, para começar a se entender a possibilidade real de mudança. É o caso da EMEI Nelson Mandela, que, por intermédio da ex-diretora Cibele Racy, criou o projeto *Diretores por um dia*, no qual “as crianças podem identificar problemas, ajudar a mediar conflitos e participar de algumas reuniões com a direção para pensar em soluções”, como explica reportagem de Camilla Hoshino site Lunetas (2018).

O projeto, além de trazer um frescor aos instrumentos normalmente utilizados – conselhos e assembleias -, resgata a própria história da escola, que foi criada inicialmente como Parque Infantil. Voltando um pouco no tempo, mais especificamente à 1932, encontramos o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por nomes como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que viria a influenciar Mário de Andrade quando foi alçado à Secretário de Cultura de São Paulo, em 1935. No manifesto, foi objetivada uma mudança de foco importante em relação ao processo educacional: passou-se do conteúdo ao indivíduo.

Liderando os Parques Infantis, Mário seguiu as ideias escolanovistas, como pode-se ver no Regimento Interno dos Parques Infantis, outorgado no Ato 1.146 de 04/07/1937. O regulamento estimulava os professores a “orientar as atividades recreativas da criança, velando por ela, sem lhe perturbar ou ameaçar a liberdade e a espontaneidade no brincar”, além de propor “medidas e iniciativas oriundas da observação e da experiência, tendentes a um constante aperfeiçoamento da Seção”. Em outras palavras, já se tentava fazer uma gestão colaborativa, e voltada às descobertas da própria criança.

O presente artigo visa, por meio de estudo de caso, a partir de um questionário aplicado à ex-diretora da EMEI, Cibele Racy, entender os efeitos da co-participação responsável proposta aos alunos, identificando transformações em relação à motivação, disciplina, cuidado com o espaço e melhoria da aprendizagem, além do próprio protagonismo das mesmas. Compreendendo que “o novo não está no que é dito, mas nos acontecimentos em sua volta” (FOUCAULT, 2007, p. 25), se visa estudar não o processo, mas as consequências, pois são elas os grandes agentes de mudança.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender o trabalho realizado na EMEI Nelson Mandela, em São Paulo, os conceitos de Gestão Democrática e Liderança Compartilhada abordados na pesquisa precisam estar bem esclarecidos, pois há muitas linhas teóricas possíveis em uma mesma análise casuística, com diferentes resultados finais. A principal especificidade da presente pesquisa é o estudo voltado para a gestão escolar, pois é sabido que, sendo um trabalho público, de caráter nacional e com resultados apresentados à longo prazo, há na organização educacional particularidades que não podem ser desprezadas quando abordadas em caráter crítico-reflexivo.

Entretanto, é preciso estudar o passado para prever o futuro, como descreveu o filósofo chinês Confúcio, e uma contextualização histórica dos dois temas se faz necessária. Há pelo menos trinta anos, a descentralização nas decisões organizacionais é estudada na administração, como forma de manter a equipe motivada, coesa e criativa. Stephen Covey, em seu best-seller *Os Sete Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes*, pondera que “a maior parte da vida se desenrola em um contexto interdependente, não independente” (COVEY, 2004, p. 260), e os melhores processos ocorrem quando os acordos geram ganhos recíprocos. O autor também já problematizava a autocracia nas escolas, afirmando que “a competição, não a cooperação, está no centro do processo educacional” (COVEY, 2004, p. 258).

Em análise similar, o psicólogo Daniel Goleman descreve liderança como “arte de convencer as pessoas a trabalharem com vistas a um objetivo comum” (GOLEMAN, 1995, p. 168). Ele vai ainda mais longe, afirmando que “a chave para um alto QI de grupo é a harmonia existente entre os membros que o compõem” (GOLEMAN, 1995, p. 179), defendendo as redes de trabalho como fundamentais para a eficácia das organizações, bem como o relacionamento com diferentes pessoas para compor equipes específicas em *turning points* do processo.

Conforme as pesquisas em Liderança Compartilhada e Gestão Democrática foram se expandindo, o foco nas instituições de ensino, notadamente as escolas públicas, foi se tornando mais constante, e pesquisadores brasileiros foram encaminhando trabalhos fundamentais para a compreensão do assunto. Heloísa Lück, uma das principais autoridades na área, apontou a dificuldade de se trazer a discussão “da porta para dentro” ao definir educação como “um processo complexo e contínuo que demanda esforço conjunto de inúmeras pessoas, de diversos segmentos e contextos com diversas perspectivas de atuação” (LÜCK, 2009, p. 86). Ao mesmo

tempo, a autora aponta uma disputa de poder problemática na escola, ponto de partida para as ações discutidas na EMEI estudada. Diz ela:

Muitos diretores escolares se queixam de que em suas escolas ocorrem atitudes de inveja, ciúmes, desconfiança e fofoca, características de uma cultura negativa e totalmente destituída do caráter profissional e educativo que compete à escola e aos seus profissionais cultivarem.

(LÜCK, 2009, p. 118)

Dada tal realidade complexa, a democratização escolar passa por um processo básico: a corresponsabilização das decisões no espaço, a partir de valores, metas e ações definidas em comum acordo entre direção, alunos, gestores, pais, colaboradores e comunidade. Segundo Paro,

Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quando com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos.

(PARO, 2000, p. 17)

O mesmo autor destaca a necessidade de um contrato pedagógico implícito, onde os agentes se sintam igualmente responsáveis pelas regras comuns do “jogo” escolar. É a construção coletiva desse acordo, a partir de conselhos, projetos, assembleias e – em especial -, o cotidiano escolar, a principal função do gestor atual. Lück destaca que o diretor escolar deve promover:

- i) uma boa organização do trabalho;
- ii) concentração na aprendizagem e melhoria contínua;
- iii) prevenção contra as condições de dispersão e desconcentração em relação aos objetivos educacionais;
- iv) ambiente ordeiro e focado em objetivos;
- v) limpeza, segurança, tranquilidade;
- vi) relações interpessoais dinâmicas bi e multilaterais;
- vii) bom humor, entusiasmo, espírito de servir;
- viii) participação e envolvimento, dentre outros aspectos

(LÜCK, 2009, p. 85)

Em suma, a liderança, na visão trabalhada, consiste em

um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos organizacionais. Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender.

(LÜCK, 2014, p.35)

É a partir de tais bases que o presente trabalho se assenta.

3. METODOLOGIA

O estudo de caso feito com Cibele Racy, diretora aposentada da EMEI Nelson Mandela – cujo trabalho na escola foi realizado por 15 anos -, seguiu os passos de planejamento operacional listados por Freitas e Jabour (2011, p. 15):

1. Contato formal com a(s) organização(ões) a fim de obter a autorização para realização da pesquisa;
2. Explanação dos objetivos do estudo para as organizações;
3. Definição das pessoas a serem entrevistadas;
4. Definição de critérios para acesso à organização e aos documentos, quais são confidenciais e quais podem ser divulgados;
5. Coleta das evidências, por meio de diversas técnicas;
6. Devolução aos respondentes/organização para validação ou não das evidências coletadas

No projeto original, desenvolvido em 2019, seria usado também o roteiro de observação proposto por Lüdke e André (1986), composto por descrição dos sujeitos reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e comportamentos do observador. Entretanto, o fechamento de espaços públicos em 2020, incluindo instituições escolares, exigiu um

redirecionamento das estratégias para as que podiam ser feitas de forma remota. Assim, foi criado um questionário online respondido pela ex-diretora.

As respostas buscadas, como dito na introdução do artigo, visavam compreender as transformações nos alunos, depois da implantação do Projeto *Diretores por um dia*, em relação aos seguintes aspectos: motivação, disciplina, cuidado com a infraestrutura do ambiente escolar, troca de ideias, sugestões e melhorias com professores e gestores, participação dos familiares e participação da comunidade na escola.

A escolha pela investigação das modificações práticas no ambiente escolar, ao invés do processo de implantação do programa, bem como as variáveis que tiveram de ser adaptadas com ele, visou elucidar, mesmo que de maneira incipiente, os benefícios e questionamentos que a Gestão Democrática gera nas instituições, para além do simples exercício teórico de buscar soluções e salvações na educação brasileira, de maneira muitas vezes idealista.

Os resultados da pesquisa são expostos a seguir.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Em relação à motivação para as aulas, Cibele notou uma “participação ativa no cotidiano escolar”. Já o questionamento sobre a disciplina dos alunos foi, ele mesmo, questionado pela ex-diretora, que relatou o seguinte: “o que posso lhe afirmar é que a liberdade que lhes era conferida no dia foi sendo bem trabalhada e eles e elas souberam aproveitá-los muito bem”.

A transformação de atitude acerca da infraestrutura da escola passou por uma construção “do que era pessoal e do que era coletivo”, gerando “um enorme ganho para manutenção dos territórios e bens da escola”. Igualmente, “autonomia e criatividade ganharam força”, refletiu Racy sobre a troca de ideias das crianças com professores e gestores. Ela conta que “um dos objetivos iniciais do projeto era conferir confiabilidade a ousadia e criatividade infantil e dar visibilidade as suas competências”, sendo bem-sucedido na meta.

No tocante à participação dos pais e da comunidade, houve uma desconstrução na ideia de que “as famílias não tinham um olhar pedagógico para a escola”. “Todas as soluções foram super pertinentes e foram adotadas após aprovação pelo Conselho de Escola quando isso envolvia gastos”, continua.

Por fim, ela reflete finalmente: “um dos maiores ganhos do projeto foi desconstruir o autoritarismo que reveste a função do diretor escolar”.

Ao usar a palavra autoritarismo, o dedo está posto em uma ferida exposta da educação brasileira, que passa por uma discussão do quanto a indisciplina e, em menor grau, a violência escolar é uma contrarreação ao abuso de poder dos gestores.

Segundo Débora Pinto, em reportagem da Revista Educação (2016),

a construção de um espaço de autoridade absolutamente rígido, sem possibilidades para o acolhimento e o diálogo, cria uma situação que desfavorece o aluno tanto do ponto de vista da aprendizagem em si – iniciando pela diminuição do prazer de aprender – quanto pelo enfraquecimento da formação de valores, uma vez que apenas obedecer regras, sem ter a oportunidade de efetivamente compreendê-las e até questioná-las, afastaria o educando da compreensão de seus princípios geradores, que existem e são preservados em prol de um convívio coletivo propício a todos.

Em outras palavras, a impossibilidade de se fazer uma construção coletiva da escola e do ensino gera descontentamento, desinteresse e, como consequência maior, revolta dos alunos, que se abstém de seguir as regras por não reconhece-las. Assim, a desconstrução de uma gestão centralizadora e autocrática nas instituições de ensino abre espaço para uma convivência mais harmoniosa entre os agentes escolares, propiciando melhoria do aprendizado e inventividade no processo administrativo da escola, como revelado nas respostas do questionário.

Seguindo o eixo da criação – pode-se refletir até sobre “autoralidade” neste caso -, a proposta de acolher a ousadia e as competências das crianças no tocante à educação cria amplas possibilidades de explorar recursos que, muitas vezes, se atenuam ou são substituídas por outras como adultos. David, Paixão e Silva (2015, p. 54), apontam em artigo da Revista Brasileira de Orientação Profissional os interesses e competências dos estudantes no ciclo português de 2º, 4º e 6º ano, conforme a tabela abaixo – na qual se apresentam as médias (M) e dispersões (DP) em cada aspecto.

Resultados Obtidos nos Interesses e nas Competências Percebidas por Ano de Escolaridade

Escala	2º ano (250)		4º ano (306)		6º ano (289)		F	P	Teste post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP			
Interesses									
Realista	3,69	0,90	3,35	0,88	3,15	0,83	26,651	<0,001	2 > 4 > 6
Investigador	4,23	0,67	4,13	0,59	3,84	0,58	29,824	<0,001	2 > 4 > 6
Artístico	4,36	0,66	4,29	0,57	3,93	0,64	38,837	<0,001	2 > 4 > 6
Social	4,47	0,57	4,17	0,64	3,97	0,63	44,580	<0,001	2 > 4 > 6
Empreendedor	3,78	0,79	3,86	0,66	3,66	0,59	6,771	0,001	2 < 4 > 6
Convencional	4,16	0,74	3,86	0,69	3,46	0,65	71,288	<0,001	2 > 4 > 6
Competências									
Realista	3,71	0,90	3,42	0,83	3,17	0,82	26,295	<0,001	2 > 4 > 6
Investigador	4,22	0,75	4,04	0,60	3,80	0,58	30,302	<0,001	2 > 4 > 6
Artístico	4,36	0,68	4,18	0,63	3,90	0,57	36,350	<0,001	2 > 4 > 6
Social	4,30	0,70	3,99	0,70	3,88	0,61	28,618	<0,001	2 > 4 > 6
Empreendedor	3,78	0,86	3,77	0,71	3,60	0,64	5,077	0,006	2 > 4 > 6
Convencional	4,16	0,78	3,86	0,69	3,57	0,66	45,161	<0,001	2 > 4 > 6

Nota: análise da variância (ANOVA), com teste post-hoc de Bonferroni.

É possível observar que as crianças menores têm afloradas aptidões artísticas (4,36), sociais (4,30) e investigativas (4,22) que, somadas às capacidades dos agentes escolares – professores, gestores e colaboradores -, podem “casar” de maneira profícua. Desconsiderar as crianças, ou trata-las como agente passivo, não só descaracteriza a educação contemporânea, como fere as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para qual o protagonismo é fundamental.

Por outro lado, o filósofo Wilhelm Dilthey colabora com a explicação de tais aptidões ao propor uma visão de ser-humano que, para além do caráter filosófico, traz à tona uma vocação natural para a ação. Segundo Waizbort (2011),

ao procurar caracterizar a especificidade das ciências do espírito, Dilthey assinalou que elas dependem de um nexos de vida, expressão e compreensão. Algo da vida é externalizado, levado à expressão e então compreendido. Quando essas três dimensões se concretizam, estamos nos domínios das ciências do espírito.

Assim, ao deixar as crianças livres para criar seus próprios nexos, e valorar a expressão em ações práticas, a EMEI Nelson Mandela permite o florescimento de uma participação – e cosmovisão -, ativa das crianças.

Tal participação ativa é descrita por Cibeles na resposta sobre a motivação, o que corrobora o argumento de Goleman (1995), segundo o qual a possibilidade de interferência nos revezes gera otimismo, o que indiretamente torna as equipes mais motivadas. Ver a escola “indo mal” por fatores nos quais não se pode ajudar leva a uma sensação de impotência que atrapalha o próprio desempenho escolar. Novamente, a interação e, mais, a corresponsabilidade nas decisões escolares produzem efeitos de interesse em todos os aspectos do ensino.

Neste sentido, é pertinente se aprofundar em um outro aspecto do protagonismo que já vem sendo discutido há alguns anos por autores como Luiz, Pino e Bergston (2019), e cujo projeto *Diretores por um dia* também exemplifica de maneira interessante: embora os conselhos de classe e assembleias escolares tenham sido passos importantes na democratização do ensino, e em muitas escolas sequer estejam completos, ambas as ferramentas seguem uma lógica de responsabilidade apenas parcial dos alunos. Há a escuta e a discussão, mas muitas vezes a palavra final ainda é centrada em uma única voz, a da gestora, o que torna incipiente qualquer tentativa de corresponsabilidade e divisão de poder sobre o processo escolar.

Servindo como visão arejada ao modelo – até então fundamental - das assembleias, há a sociocracia escolar, que busca pautar as decisões pelo consenso

ao invés do “50 por cento mais 1”. Nela, todos precisam intervir nas decisões, a partir de rodadas (às vezes longas) de discussão, negociação e adaptação, até todos estarem satisfeitos com a escolha tomada.

Se o projeto analisado não chega a ser sociocrático, pois ainda há um representante “da vez”, ele é baseado em princípios flexíveis de poder, no qual todos tem seu momento de liderar, e mesmo as decisões mais complexas – como as financeiras -, vão para a mesa de discussão. Fica claro, como visto no preconceito desconstruído em relação aos pais e à comunidade, que muitas vezes falta apenas espaço para expor as ideias, e parte do processo é dar aos participantes a confiança de falar sem ser repreendido ou julgado - há muito interesse em fazer da liberdade um bom uso, como a própria Cibele descreve.

Por fim, os resultados do estudo em relação ao espaço físico voltam a discutir a importância do contrato pedagógico estabelecido entre todos os agentes escolares. Vê-se que a então diretora da EMEI Nelson Mandela deu muita importância à *construção* das noções individuais e coletivas – construção que, como o próprio nome diz, não vem pronta nem é feita rapidamente, mas em um processo conjunto. A partir do momento em que as regras estavam postas, não de baixo para cima, mas circularmente, se tornou mais fácil agir com base nelas.

Para Julio Groppa Aquino,

“É na medida em que todos se sentem co-responsáveis pelo
"código" de regras comuns que se pode ter parceria,
solidariedade, um projeto conjunto e contínuo - o que, no caso
do trabalho pedagógico, é mais do que necessidade, é uma
exigência”

(AQUINO, 1998, p. 203)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar na gestão de uma grande empresa sem elaborar muito as ideias, apenas descrevendo o que vêm à mente, não é incomum escutar relatos de telefones tocando, assinaturas de contrato, viagens e almoços de negócio. É uma construção bastante comum na mídia, que tem seu fundo de verdade, mas não deixa de ser também uma fantasia. No entanto, ao se fazer o mesmo exercício com a sala de um gestor escolar, as imagens mudam: papéis amontoados, livros empoeirados, secretárias falando ao telefone com parentes distantes. Acima de tudo, o que se

imagina é o primeiro em contato com o mundo, e o segundo preso em um recinto fechado.

Durante muito tempo, a gestão escolar, de fato, atuou como um suporte administrativo para as ações dos agentes “reais” da escola, com uma separação pouco exitosa de ensino e direção. Não raras vezes, professores e coordenadores precisavam “convencer” o responsável pelo dinheiro, ou pela caneta, das ações escolhidas para o ano letivo. Já não é mais assim. Heloísa Lück alerta que na escola contemporânea

Não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

(LÜCK, 2009, p. 23)

Essa nova visão de gestão, entretanto, provocou um efeito indireto nos gestores: agora fora da sala e trabalhando em equipe, houve a necessidade de se aprimorar fala e escuta. A Gestão Democrática, por meio das leis, conselhos, assembleias, projetos e modelos, nada mais é do que o mecanismo de fala e escuta da instituição escolar.

Em uma sociedade com cada vez mais desafios tecnológico-educacionais - do Ensino à Distância ao Ensino de Jovens e Adultos, do entendimento e desenvolvimento da Educação Inclusiva em uma amplitude jamais imaginada anteriormente a discussões sobre o modelo de *homeschooling* -, a escola precisa se reformar por inteiro, não olhando apenas o aspecto pedagógico. Sendo assim, ela carece, acima de tudo, de exemplos.

O trabalho desenvolvido por Cibele Racy, além de ser uma ilustração bem-sucedida dessas transformações, levou o mecanismo da gestão moderna a outro patamar, pois se criou um ambiente livre, criativo e colaborativo em torno da ideia de gerir a escola, mesmo com crianças cuja comunicação, pela fase de desenvolvimento, é tão singular. Para isso, a paciência com o processo foi essencial, assim como a visão de cuidado com o que é de todos.

Os resultados foram coerentes com as teorias: com maior voz ativa, a motivação aumentou, a participação ficou mais ativa, o espaço mais bem tratado, a equipe mais unida e a aprendizagem mais eficaz. Entretanto, há um outro ponto a ser colocado antes do ponto final.

Quando se procura no dicionário o verbete *gestar*, há duas definições: a primeira, “pôr em gestação”, é comum, e muito utilizada com mulheres esperando um filho. A segunda, “proceder à criação de algo”, fica quase sempre esquecida entre as páginas. É dela que se tira um último aprendizado: de fato, a gestão escolar tem suas particularidades em relação aos grandes negócios, pois é feita à mão, como as criações artísticas – ou mesmo a gestação de uma vida.

Isso tem grande importância ao se pensar na trajetória que levou ao *Diretores por um dia*. Dos Parques Infantis criados por Mário de Andrade, à mudança de nome feita pela EMEI, de Guia Lopes a Nelson Mandela – mudança essa que envolveu todo Bairro do Limão, onde se localiza -, culminando na experiência de compartilhar as decisões com as crianças, nunca a escolha foi pelo mecânico, mas pelo humano; nunca a escolha foi pelo produto, mas pelo processo. A educação, acima de tudo, gesta pessoas, que depois nascem para sociedade, com seus empregos, suas relações e seus interesses. Nenhum manual pode substituir a escolha, dentro da escola, da gestação pela gestão.

Aquino aponta para isso quando, ao discutir as cinco regras do trabalho docente, escolhe terminar com os dois valores básicos: a competência e o prazer. Diz ele:

A última regra ética, e com a qual encerramos nosso percurso, é a idéia de que dois são os valores básicos que devem presidir nossa ação em sala de aula: a competência e o prazer. Quando podemos (ou conseguimos) exercer esse ofício extraordinário é a docência com competência e prazer - e, por extensão, com generosidade -, isso se traduz também na maneira com que o aluno exercita o seu lugar. O resto é sorte. E por falar nisso, boa sorte a todos!

(AQUINO, 1998, p. 204)

Ponto final.

6. REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n.2, 1998.
- ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de Escola: Coletivos Instituintes da Escola Cidadã [S.l.]. Disponível em: <http://maisprofessores.blogspot.com/2013/04/conselhos-de-escola-coletivos.html>. Acesso em: 15/09/2020
- COVEY, Stephen R. Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2004.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2015). Interesses e competências percebidas na infância: Um estudo com crianças do ensino básico. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16(1), 49-58.
- DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. In: LUCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DEPARTAMENTO DE CULTURA. Divisão de ensino e recreio. Legislação dos parques infantis, 1936.
- _____. Divisão de ensino e recreio. Regimento interno dos parques infantis. s/d. (relacionado ao ato 1.146 de 4/7/1937)
- FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007b
- FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. Estudo & Debate, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- HOSHINO, Camila. Emei Nelson Mandela: educação pública que respeita as diferenças, 2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/emei-nelson-mandela-educacao-publica/>. Acesso em: 15/09/2020.
- JACOB, Bruno Dias. Estudo de Caso: Diretores por um dia, 2020. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1b0G7RESQ14BE1XdGi__wObu6udYiKm6kBvM9RLN-wAQ/edit#responses%20%E2%80%93%20acessado%20em%2015/09/2020. Acesso em: 20/09/2020
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. Goiás: Alternativa, 1996.

_____. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. A explicitação do significado de liderança. In: LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes, 2010. Série: Cadernos de Gestão.

_____. Liderança em gestão escolar. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série cadernos de Gestão; 4)

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica Universitária, 1986

LUIZ, Maria Cecília; PINO, Nádia Perez; BENGTON, Clarissa. O “novo” nos programas para a juventude da Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Cad. Cedes, Campinas, v. 40, n. 110, p. 4-13, jan./mar., 2020

Michaelis. Democracia [S.l.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/democracia/>. Acesso em: 15/09/2020

_____. Gestar [S.l.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gestar/>. Acesso em: 15/09/2020

PARO, V H Qualidade de Ensino: A Contribuição dos Pais. São Paulo: Xamã, 2000

PINTO, Débora. A construção da autoridade, 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/01/12/a-construcao-da-autoridade/>. Acesso em: 15/09/2020

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

WAIZBORT, Leopoldo. WILHELM DILTHEY EM NOVAS TRADUÇÕES. Sociol. Antropol. [online]. 2011, vol.1, n.2 [cited 2020-12-22], pp.237-247.

Contatos: bruj1961@gmail.com, italofrancisco.curcio@mackenzie.br