

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**GESTÃO DE QUALIDADE: O DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE**

**Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino**

**Belo Horizonte**

**2012**

**Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino**

Tese apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação - UFMG**

**2012**

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Ficha Catalogação

P279g  
T Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz.  
Gestão de qualidade : o desafio da contemporaneidade /  
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino. - UFMG/FaE, 2012.  
288 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Bibliografia : f. 255-272.

Apêndices : f. 273-288.

1. Educação -- Teses. 2. Escolas -- Organização e  
administração -- Teses. 3. Indicadores educacionais -- Teses. 4.  
Escolas públicas -- Teses.

I. Título. II. Fidalgo, Fernando Selmar Rocha . III.  
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.2

Agradeço a Deus por mais essa benção em minha vida

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todas as pessoas que me apoiaram nesse percurso de doutoramento.

Em especial, agradeço:

Ao Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo pela orientação atenta e cuidadosa e pela confiança depositada em meu trabalho, pelo incentivo constante e pelos laços de amizade construídos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Vitória Soares Aranha por acreditar em meu trabalho e ter me aceitado como sua orientanda no início do Doutorado.

Ao Prof. Dr. Antônio Julio de Menezes Neto pela atenção e contribuições no parecer do meu Projeto de pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira pela amizade, carinho, estímulo constante e pelo aval como Parecerista Externa, para a minha candidatura da Bolsa CAPES no Exterior.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daisy Moreira Cunha pela atenção, carinho e pelas contribuições significativas em minha Banca de Qualificação.

Ao Prof. Dr. José Alberto Correia e à Prof.<sup>a</sup> Dra Elisabete Ferreira pela co-orientação no Estágio de Doutoramento realizado na Universidade do Porto, via Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), pela acolhida, atenção e pelas generosas contribuições. A minha gratidão extensiva aos funcionários da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto pela recepção.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais pela partilha dos conhecimentos.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais pelo apoio constante e pela gentileza no encaminhamento de minhas demandas. À Rose, pela atenção e escuta gentil.

A todas as pessoas da Equipe do Curso de Especialização de Gestão Escolar - Escola de Gestores: Jacqueline, Daniela, Aline, Carolina, Marcela, Angélica e Jorge pela amizade que cresceu em nossa caminhada. Agradeço também a todas as colegas professoras de turma, aos professores assistentes e à Gláucia pelo companheirismo na docência. De modo especial, agradeço às cursistas gestoras que responderam aos instrumentos de pesquisa e pelo acolhimento que tive nas cidades onde foram realizadas as entrevistas.

Agradeço à equipe diretiva do CAED: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo, Dr. Prof. Wagner José Corradi Barbosa e Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Júnior e a todos os participantes da Equipe do CAED/UFMG, pela oportunidade de crescimento profissional e pelas amizades construídas. Agradeço o apoio constante da Nara, Inajara, Fernanda, Priscila e Rose.

Agradeço aos meus familiares, especialmente à minha mãe, presente em todos os momentos de minha vida, pelo carinho e apoio. Ao meu marido Luiz, pelo companheirismo e incentivo constante. À minha irmã, Virgínia pela presença amiga. Ao meu irmão, Ailton e à Lucimar, sua esposa, pelo auxílio na realização dos gráficos. Às minhas tias por estarem sempre por perto. À tia Elvira, pelo carinho e entusiasmo na leitura dos meus trabalhos. Aos sobrinhos Christiane e Felipe pelo carinho e estímulo.

Aos colegas do doutorado que participaram das minhas alegrias e dificuldades nessa caminhada na UFMG.

Aos amigos que me acolheram durante o período em que estive na cidade do Porto: Irmã Gertrudes, Irmã Inácia, Irmã Justa, Irmã Emília, Irmã Fernanda, Natália, Silvia e Aristeu, Heloísa, Sandra, Wilda, Marta Zanini, Marcelo, Sônia, Marta Croce, Ricardo, Mara e Marcelo.

A todos os amigos que compartilharam esses momentos de minha trajetória. Aos amigos da Igreja pelo incentivo e orações.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para o estágio doutoral.

## RESUMO

### **GESTÃO DE QUALIDADE: O DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE**

Este estudo analisou a gestão escolar na contemporaneidade e desvelou o “fazer” do dirigente escolar consubstanciado em ações, sentimentos e intencionalidade, que marcavam a sua relação complexa com o trabalho. A atuação do gestor escolar enredada pelos princípios legais e ancorada pelos novos requerimentos gestoriais e tecnológicos e, em consonância com as demandas dos organismos internacionais e multilaterais, delinearam o cenário em questão. A metodologia utilizada fundamentou-se na interlocução entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa dada a complexidade da investigação proposta. O desenho do perfil desses profissionais e as relações identificadas no âmbito da gestão a partir de questionários, tabulação de dados e análises permitiram uma melhor compreensão a partir de um estudo qualitativo centrado em entrevistas semiestruturadas. As análises deste estudo permitiram efetuar reflexões sobre duas regiões distintas e reconhecer suas características singulares. Assim, a distância geográfica dos campos pesquisados: o Estado de Minas Gerais – Brasil e a região do Porto – Portugal, possibilitaram a compreensão da ação gestora dos dirigentes de escolas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que constatávamos as contradições, também ficavam evidenciadas as similitudes no ato de gerir a instituição escola. Os achados da pesquisa destacaram que esse profissional tinha a sua trajetória de vida hibridizada com a profissão. O trabalho do gestor escolar apresentou-se, em essência, como um trabalho relacional, no qual os planos, ações e as formas de se relacionar também estavam imbricadas nas dinâmicas existentes em cada escola. Contrariamente ao que algumas pesquisas apregoam sobre o efeito gestor e mapeiam a sua culpabilização pelo não alcance das metas previstas, este estudo apontou a impossibilidade de determinar o efeito diretor, apenas pelo seu próprio desempenho. As análises deste estudo evidenciaram que as relações eram permeadas pelos significados da tradição, da confiança e do reconhecimento. A docência é parte importante na trajetória destes gestores. Os desafios enfrentados no trabalho por esses profissionais foram compreendidos numa conotação positiva, associada ao seu próprio crescimento.

## RESUMEN

### GESTIÓN DE LA CALIDAD: EL RETO DE LA CONTEMPORANEIDAD

Ese estudio analizó la gestión escolar en la contemporaneidad y desveló el hacer del líder de la escuela consubstanciando en acciones, sentimientos y intencionalidades, que he marcado su relación compleja con el trabajo. La actuación del gestor de la escuela enredada por los principios legales y anclada por los nuevos requerimientos de gestión y tecnológicos y, en consonancia con las demandas de los organismos internacionales y multilaterales diseñan el escenario en cuestión. La metodología utilizada en esa investigación fue el método cualitativo, con interlocución con la investigación cuantitativa con el intento de cubrir la complejidad de este estudio. La comprensión de la gestión de la escuela, anclada en el ámbito del trabajo del profesor, enredada en la perspectiva de calidad que se esperaba de la escuela fue el foco de este estudio. El diseño del perfil de estos profesionales e las relaciones realizadas, coleccionadas desde los cuestionarios, la tabulación de los datos e análisis permitirán una mejor comprensión con las entrevistas semiestructuradas hechas. Los análisis de este estudio permitirán efectuar reflexiones acerca de dos regiones distintas y reconocer sus características singulares. Así, la distancia geográfica de los campos investigados: el Estado de Minas Gerais – Brasil, y la región del Porto – Portugal, con sus respectivas singularidades distintas posibilitaron la comprensión de la acción de gestión de los líderes de las escuelas. En este sentido, al mismo tiempo que constatábamos las contradicciones también quedarán evidentes las similitudes del acto de gestión de la institución ‘escuela’. Los resultados de la investigación destacaron que ese profesional tenía su trayectoria la vida hibridizada con su profesión. El trabajo del gerente de la escuela he desvelado en su esencia un trabajo relacional, en el cual sus planos, sus acciones y sus formas de relacionarse también estaban imbricados con las dinámicas existentes en cada escuela. Contrariamente al que algunas investigaciones predicen acerca del efecto gerente y asignan su culpabilidad por no llegar a los objetivos previstos, este estudio indicó la imposibilidad de determinar el efecto director, solamente por su propio desempeño. Los análisis de este estudio evidenciaron que las relaciones estaban permeadas por los sentidos de tradición, autoridad, confianza y reconocimiento y que este profesional mayoritariamente profesor comprendía los retos en una connotación positiva, asociada a su propio crecimiento.

**Palabras-clave:** Gestión de la Escuela; Calidad Educativa; Escuela Pública; Retos; Organización de la Escuela; Educación Primaria.

## ABSTRACT

### QUALITY MANAGEMENT: THE CHALLENGE OF CONTEMPORARY

This study examined the school management in contemporary and unveiled the officer making the school embodied in actions, feelings and intentionality, which marked its complex relationship with the work. The performance of the school manager entangled by legal principles and anchored by the new requirements and technological gestoriais and in line with the demands of international and multilateral agencies outlined the scenario in question. The methodology used in this research was the qualitative method, quantitative research to dialogue with the prospect of embracing the complexity of this investigation. Understanding school management, anchored within the teaching profession, tangled with the prospect of quality expected of the school was the focus of this study. The design of the profile of these professionals and relations undertaken collected from questionnaires, tabulation and analysis of data allowed a better understanding with the semi structured interviews conducted. The analyzes of this study allowed make reflections on two distinct regions and to recognize their unique characteristics. Thus, the distance of the fields surveyed geography: the State of Minas Gerais - Brazil and the region of Porto - Portugal, with their respective distinct singularities provided an understanding of the action of the managing directors of schools. In this sense, while that found contradictions were also highlighted the similarities in the act of managing the school institution. The findings highlighted that this was your professional life trajectory hybridized with the profession. The work of the school manager introduced himself essentially a relational work in their plans, their actions and their ways of relating were also embedded in the dynamics in each school. Unlike what some research on the effect preach manager and map their guilt for not achieving the goals set, this study pointed out the impossibility of determining the effect director, just for his own performance. The analysis of this study showed that the relationships were permeated by the meanings of tradition, authority, trust and recognition and that mostly professional teacher understood the challenges in a positive connotation, associated with its own growth.

Keywords: school management - quality education - public schools - challenges - school organization - basic education.

**Figuras:**

Mapa de Minas Gerais com as 6 cidades escolhidas para as entrevistas – IDEB acima da nota 6 .....	42
---	----

**Gráficos:**

Gráfico - 1 ..... Minha escola é de qualidade?.....	66
Gráfico – 2 O índice do IDEB na escola.....	69
Gráfico – 3 As avaliações externas modificaram a rotina escolar?.....	70
Gráfico – 4 O clima escolar.....	74
Gráfico – 5 Os professores faltam muito e comprometem o desempenho da escola?.....	75
Gráfico – 6 Como é o processo pedagógico da escola?.....	76
Gráfico – 7 Como é o seu relacionamento com a comunidade escolar?.....	77
Gráfico – 8 Como é a forma de inserção do gestor?.....	79
Gráfico – 9 Como você se sente no seu papel de gestor?.....	80
Gráfico –10 Você pretende continua na direção escolar?.....	80
Gráfico – 11 Sobre a gestão escolar.....	81
Gráfico – 12 Gênero.....	101
Gráfico – 13 Estado Civil.....	105
Gráfico – 14 Você tem filhos?.....	107
Gráfico – 15 Idade.....	108
Gráfico – 16 Tempo de regência.....	109
Gráfico – 17 Atualmente você atua como regente?.....	110
Gráfico – 18 Se desempenha outra atividade na área educacional, em qual instituição? ..	111
Gráfico – 19 Modalidade de curso.....	112

Gráfico – 20 Região das escolas.....	114
Gráfico – 21 Como é a maioria dos professores?:.....	115
Gráfico – 22 Rede de Ensino.....	116
Gráfico – 23 Nível de formação.....	117
Gráfico – 24 Há quantos anos concluiu sua formação?.....	118
Gráfico – 25 Em que rede você fez essa formação?.....	119
Gráfico – 26 Qual a sua situação atual nesta escola?.....	120
Gráfico – 27 Como se dá o processo de escolha da (o) diretor (a)?.....	121
Gráfico – 28 Qual o nível salarial das famílias dos alunos?.....	128
Gráfico –29 Você participou na elaboração do PPP?.....	132
Gráfico – 30 Conselho/colegiado está funcionando regularmente?.....	134
Gráfico –31 Como você avalia a sua gestão da sua escola?.....	136
Gráfico – 32 Você participou de formação contínua nos últimos 5 anos?.....	148
Gráfico – 33 Você possui pós-graduação?.....	150
Gráfico – 34 A formação continuada dos professores desta instituição está associada a melhorias salariais/ao plano de carreira?.....	151
Gráfico – 35 Secretaria de Educação formulou e colocou em vigência um Plano de Cargos e Carreiras?.....	152
Gráfico – 36 Como são realizados os cursos de formação continuada?.....	153
Gráfico –37 Você considera que o Curso de Especialização em Gestão Escolar está contribuindo com a sua formação?.....	165
Gráfico –38 De que forma ocorre a sua formação?.....	167
Gráfico– 39 A escola ofereceu formação continuada em serviço, nos últimos cinco anos?.....	169
Gráfico –40 Quem oferece/ofereceu a formação?.....	170

Gráfico – 41 A proposta de formação continuada, nesta instituição contempla a necessidade dos professores?.....	171
Gráfico –42 O planejamento pedagógico é participativo?.....	173
Gráfico – 43 O Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado.....	175
Gráfico – 44 As reuniões pedagógicas são planejadas?.....	176
Gráfico – 45 Você possui computador em casa?.....	179
Gráfico – 46 Você possui acesso à internet?.....	180
Gráfico – 47 Você acessa o computador em quais locais?.....	180
Gráfico – 48 Quanto tempo você utiliza no acesso à internet?.....	181
Gráfico - 49 Você acessa o computador para quê?.....	182
Gráfico -50 Qual o seu tipo de acesso?.....	182
Gráfico -51 Quais as são instâncias você participa em sua comunidade?.....	185
Gráfico -52 O que você faz, no mínimo uma vez por semana, nas suas horas de lazer.....	188
Gráfico -53 Qual a sua renda individual?.....	189
Gráfico -54 Qual a renda familiar?.....	190
Gráfico -55 As questões salariais influenciaram na opção de estar na direção?.....	191
Gráfico -56 Ao todo, quantas horas você trabalha por semana?.....	192
Gráfico-57 Quantas horas de trabalho, semanalmente, você ultrapassa de sua jornada efetiva?.....	193
Gráfico -58 Você falta, eventualmente, ao trabalho?.....	194
Gráfico -59 Qual o número de faltas no ano?.....	195
Gráfico -60 Você justificou a(s) falta(s)?.....	195
Gráfico -61 Faltou ao trabalho por qual motivo?.....	196
Gráfico -62 A sua formação sustenta o seu trabalho na gestão escolar?.....	198

**Quadros**

Quadro – 1 Concepções de Gestão Escolar.....	97
--	----

**Tabelas**

Tabela -1 Cidades participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar.....	39
Tabela -2 Cidades onde foram realizadas as entrevistas.....	42
Tabela -3 IDEB do Estado de Minas Gerais.....	69
Tabela- 4 Tempo de docência.....	143
Tabela -5 Tempo de direção.....	144
Tabela -6 O que você faz, no mínimo uma vez por semana, nas suas horas de lazer?.....	188
Tabela -7 Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010).....	206

## LISTA DE SIGLAS

ANDAEP- Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas

ANDE - Associação Nacional de Dirigentes Escolares

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CA – Contrato de Autonomia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ - Custo-aluno qualidade

CEDUC- Centro de Educação Profissional do Sudoeste Mineiro

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

CLAD – Centro Latinoamericano de Administración para el desarrollo

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DVD - Disco Digital Versátil

DRU - Desvinculação de Receita da União

EaD – Educação a Distância

EP – Escola de Pais

FENPROF - Federação Nacional dos Professores

FMI- Fundo Monetário Internacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC-PT– Ministério da Educação e Ciência – Portugal

MSN - Microsoft Service Network - Rede Microsoft de Serviços.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR - Plano de Ações Articuladas

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de desenvolvimento da Educação

PDE – Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDT DF- Partido Democrático Trabalhista do Distrito Federal

PIB - Produto Interno Bruto

PLS - Projeto de Lei do Senado

PNE – Plano Nacional de Educação

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina

PROALFA - O Programa de Avaliação da Alfabetização

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PSDB – GO - Partido da Social Democracia Brasileira de Goiânia

RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

SEE - Secretaria de Estado de Educação

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SME - Secretaria Municipal de Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SPRC - Sindicato dos Professores da Região Centro

SRE - Superintendência Regional de Ensino

SUDECAP - Superintendência de Desenvolvimento da Capital

TCC - Trabalho de conclusão de curso

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

Capítulo 1 .....	19
Introdução.....	19
1.1. Justificativa.....	19
1.2. Escolas e gestão escolar: contexto de mudança.....	20
1.3. Objetivos e questões da pesquisa.....	31
1.4. Metodologia.....	33
1.4.1. Do projeto à realização da tese.....	33
1.4.2. Percurso metodológico.....	38
1.4.3. Estrutura da Tese.....	43
Capítulo 2- Gestão escolar e o desafio da qualidade.....	46
2.1. Mensuração da Educação – IDEB.....	46
2.1.1. Repercussões do IDEB na Educação.....	52
2.1.2. Uma lógica diferente seria possível?.....	57
2.2. Qualidade educacional.....	59
2.3. Perspectiva da qualidade nas escolas mineiras pesquisadas.....	66
2.4. Qualidades escondidas na escola.....	73
Capítulo 3- O perfil dos gestores educacionais.....	83
3.1. Etimologias dos termos: constituições históricas.....	83
3.1.1. O percurso da situação do termo da Administração à Gestão.....	85
3.1.2. A gestão escolar e premissas de atuação.....	94
3.1.3. A escola em cena e o perfil dos gestores escolares.....	99
3.1.4. O sujeito profissional.....	100
3.1.5. Tecendo relações sobre os perfis das gestoras.....	138

Capítulo 4- A formação das professoras gestoras.....	146
4.1. A modalidade de educação a distância: as gestoras em formação contínua .....	154
4.2. Quem paga a conta da formação continuada?.....	167
4.3. A formação ampla do gestor.....	168
4.4. Formação e mediação tecnológica.....	178
4.5. Formação gestora na e pela vida.....	184
4.6. Os vieses da formação gestora.....	198
Capítulo 5- Gestão escolar no contexto de Portugal e aproximações com a realidade das gestoras mineiras.....	204
5.1. Mudanças nos modelos de gestão.....	206
5.2 As avaliações .....	215
5.3 Mega-Agrupamentos de escolas.....	224
5.4 Liderança e criatividade.....	229
5.4.1 Os pais em formação.....	234
5.5 Aproximações dos gestores escolares em Portugal e das gestoras do Curso de Especialização em Gestão Escolar no Estado de Minas Gerais – Brasil.....	239
Considerações - Gestão escolar: os desafios da contemporaneidade... ..	246
7. Referências.....	255
8.Apêndices.....	273
8.1 Apêndice 1 Termo de consentimento livre e esclarecido.....	274
8.2 Apêndice 2 Instrumento 1 – Questionário número 1 - Infraestrutura escolar.....	276
8.3 Apêndice 3 Instrumento 2 – Questionário número 2.....	281
8.4 Apêndice 4 Instrumento 3 - Questionário número 3.....	286
8.5 Apêndice 5- Roteiro para a entrevista semiestruturada- Gestores.....	288

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

### 1.1 JUSTIFICATIVA

O panorama educacional brasileiro passou por diversas mudanças a partir da década de 80 do século passado. Desde então, a qualidade escolar tem sido questionada e avaliada de múltiplas formas. Cada vez mais o discurso de comparações e de *ranking* entre as escolas se efetiva de forma contundente. As escolhas das palavras traduzem o contexto de cada época e são ricas em significados e, com essa compreensão, constatamos as mudanças no discurso educacional. “A utilização de palavras como “qualidade”, “eficiência” ou “transparência” como marcas de performatividade no discurso político sobre avaliação pode ser entendida como um vocabulário e como uma gramática de práticas institucionais específicas.” (BRANDÃO & MAGALHÃES, 2011, p.65). Assim, as associações crescentes nos textos legais e no discurso cotidiano não são neutras e carregam uma intencionalidade ao entrelaçarem as palavras **qualidade** e **avaliação** como indissociáveis. Essa dinâmica de normas de eficácia e qualidade expressas nos moldes do mercado foi transportada para a educação.

Nesse sentido, o papel do diretor escolar também teve transformações significativas, expressas tanto em sua nomenclatura, como nas exigências de seu desempenho profissional. Dessa forma, Oliveira (2008, 2009), Correia (1999, 2007a e 2007b), Correia, Fidalgo e Fidalgo (2011), dentre outros, analisam os impactos da ação do gestor sobre a qualidade escolar.

Diante desse contexto, na condição de professora e pesquisadora, fiquei inquieta na busca por entender quem é o gestor na contemporaneidade e como ele engendra suas ações frente aos desafios do trabalho e das perspectivas da qualidade.

Nesse sentido, constata-se que, na contemporaneidade, as formas de inserção e de condução do projeto de gestão educacional são diferenciadas. Cada gestor escolar assume a sua tarefa, a partir de pressupostos diferentes, com o intuito de melhor desempenho. O cenário inicial que me possibilitou interrogar esse profissional da gestão escolar foi a minha participação em sua formação no Curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais. As evidências das multiplicidades de gestões escolares foram confirmadas ao longo do curso. E, assim, ao mesmo tempo em que me empenhava na profissão docente, também me instigava a conhecer os desafios dos gestores escolares na busca por uma formação que os ajudassem na concretização do seu trabalho.

Dessa forma, diante das múltiplas possibilidades de construções dos perfis de gestores na atualidade, me interessei por conhecer vários aspectos concernentes a esse universo. Quem é esse profissional que passou a gerir a escola? Quais são suas trajetórias de formação e profissional? Qual é a sua concepção de educação? Como enfrenta a associação da gestão e da qualidade da escola? Estas foram algumas das questões norteadoras no desenvolvimento do meu estudo.

Para isso, compreender a lógica de gestão que se estabeleceu nas escolas públicas do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais e os desafios para a qualidade, aspectos estes que interpelavam o trabalho frente às demandas de formação contínua, me impulsionaram a propor esse tema para a tese de Doutorado em Educação.

Ao ingressar no Doutorado, outras possibilidades se manifestaram conjuntamente com o meu orientador. Identificamos a perspectiva de fazer a análise de aproximações entre os gestores das escolas que eram consideradas de qualidade no Estado de Minas Gerais, com os gestores escolares das cidades da região do Porto, em Portugal. Salientamos que nossa escolha foi realizada a partir da compreensão de que Portugal também tem vivenciado conflitos nesses aspectos relacionados às lideranças escolares.

## **1.2. Escolas e gestão escolar: contexto de mudanças**

Oliveira (2003 a) esclareceu que desde o final dos anos 1970 e no início dos nos 1980, o Brasil foi marcado por pesquisas “na área de trabalho e educação, resultando em muitos estudos sobre a organização do trabalho docente e a gestão da escola.” (OLIVEIRA, 2003 a, p.15). Nesse contexto, os sindicatos dos professores das diversas redes públicas,

organizaram de forma bastante atuante vários momentos de manifestações do exercício docente colocando em proeminência a criatividade e a luta por uma escola melhor. Os professores foram para as ruas para protestarem sobre as condições do trabalho docente e da educação pública, e, ao mesmo tempo, fazerem reivindicações sobre o seu trabalho.

Arroyo (2004) ilustrou bem esse período como determinante para a conscientização de um ofício diferenciado, em que a arte de ensinar exigia o respeito necessário. Nesse patamar, os professores insatisfeitos com as suas condições de trabalho se organizaram para exigirem mudanças nas relações estabelecidas no âmbito das escolas. O clamor por uma educação democrática foi crescendo em dimensões que não podiam ser ignoradas pelo poder público e adquiriu a força de instituições e das organizações acadêmicas.

Nesse âmbito, o discurso da democratização da escola se instaurou e o campo educacional teve alterações significativas nos últimos vinte anos no Brasil. Assim, as mudanças manifestadas nas “[...] novas formas de uso da força de trabalho implicam reestruturação organizacional que expressam novas relações de poder, bem como a emergência de novas formas de conflitos e resistências por parte dos trabalhadores e das trabalhadoras”. (PEREIRA e FIDALGO, 2007, p.157).

As mudanças e as expectativas em torno do trabalho docente, profissão singular que resume em si a arte de ensinar, levaram os professores à necessidade de gerir os conflitos e as instigações que se avolumavam e se expressavam na concepção de que:

Os sujeitos da ação educativa são os alunos e os docentes; o enfoque, a aprendizagem do aluno; a utopia possível, a equidade, isto é, a inclusão universal e aprendizagem de todos os alunos, sem admissibilidade da exceção. O pressuposto essencial dessas proposições pode assim ser resumido: a escola faz a diferença! Ou em outras palavras, o contexto sociodemográfico ou existencial dos alunos influencia e condiciona o seu desempenho acadêmico, mas não o determina. Logo, há duas opções, há escolhas possíveis, mas desde que os dirigentes escolares, os docentes, os alunos e as famílias dos alunos detenham oportunidades para agir como protagonistas da ação educativa. (MARES GUIA, 2005, p. 15).

O autor, ao traçar o cenário de uma educação que faça a diferença na sua qualidade, não se esquivou de contrapor que essa ação educativa deveria ser uma opção a ser construída. Assim, a perspectiva do trabalho docente na contemporaneidade se evidenciou na gestão das situações escolares, que repercutiu nas manifestações das tramas da realidade

social. Nesse contexto, os questionamentos em torno da escola, do professor e do gestor se acirraram. As questões foram construídas no sentido de como deveria ser a prática desses profissionais frente aos desafios atuais para uma educação de qualidade.

Entre os vários desafios encontrados, um deles teve ampla projeção através da mudança radical que se estabeleceu a partir da implantação do processo de elegibilidade de gestores escolares. Para muitos educadores, esse processo foi determinante como um coroamento das ações empreendidas pelos profissionais da educação, no vislumbre da ampliação dos aspectos democráticos da gestão escolar.

A conquista do princípio constitucional da gestão democrática, em 1988, em estabelecimentos oficiais dos sistemas de ensino representou e continua representando um passo admirável para a vida democrática de nossos estabelecimentos e para os próprios sistemas de ensino. Ela implica a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos próprios docentes quanto aos objetivos da educação escolar (CURY, 2005, p.9).

As conquistas relacionadas à elegibilidade de diretores de escolas públicas almejaram avanços para a construção de uma gestão democrática. Ao mesmo tempo, essas mudanças levaram o professor a um novo posicionamento diante da escola. Assim, “o trabalho docente não é definido apenas como atividade de sala de aula, devendo compreender a gestão da escola” (OLIVEIRA, 2006 b, p.224).

Dessa maneira, as ações do professor frente à totalidade de seu trabalho se ampliaram ao romper com os limites da sala de aula. Contudo, não poderíamos deixar de considerar que a formação docente, historicamente, tem sido estruturada sob uma lógica organizacional que espelha o processo de divisão técnica e social do trabalho em nossa sociedade, produzindo representações sociais, que traduzem modelos e normas culturais através da reprodução de valores e costumes.

Nesse sentido, segundo Chrispino e Chrispino, (2008) a escola mantém uma postura *morfoestática*<sup>1</sup> e convive com uma sociedade de alunos numa postura *morfodinâmica*.<sup>2</sup> Essa falta de sintonia percebida pelos autores supracitados estabelece os conflitos escolares

---

<sup>1</sup> A escola tende a reproduzir os valores tradicionais e perpetuar ações consideradas como padrões.

<sup>2</sup> A sociedade modifica, incorpora e expurga valores e padrões num movimento sempre dinâmico.

e repercute nos baixos desempenhos educacionais. Desse modo, essas disparidades de posicionamentos opostos forjam o discurso hegemônico da necessidade de formação docente. O Ministro da Educação Fernando Haddad afirmou: “Precisamos formar 100 mil professores por ano” (HADDAD, 2008, p.1). Assim, a preocupação com a formação inicial e contínua adquiriu o peso significativo nos discursos educacionais.

Em contrapartida há uma tendência crescente dos professores passarem a ocupar, por meio de escolha livre e direta de seus pares e da comunidade, as funções antes designadas aos especialistas. Dessa forma, para entender o processo de elegibilidade de diretores escolares considerou-se interessante a análise da trajetória da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), pois além de ser capital de Minas Gerais, esse município teve uma atuação inovadora no que concerne à situação das escolas públicas, que tinham os cargos administrativos indicados pelo poder vigente.

A luta dos educadores da Rede Municipal acabou por levar a administração municipal a se comprometer com a democratização da educação e resultou no processo de eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas municipais, iniciado em 1989. (CASTRO, 1999, p.15).

Essa regulamentação alterou as concepções do trabalho docente e acarretou ao professor uma nova maneira de entender e praticar a educação, pois com essas mudanças, todos os professores, independente de sua formação, passaram a ser gestores em potencial e a desfrutar da oportunidade de uma gestão renovada a cada dois anos.

Concomitantemente, um novo perfil de professor começou a ser delineado em diversas redes de ensino, que passaram a compreender que seu trabalho não se restringia apenas à sala de aula, e por isso seria necessário um constante aprendizado e a construção de relações nos diversos segmentos da escola. As habilidades desse professor foram alteradas diante de suas responsabilidades no contexto em que estava inserido, e passa a ser premissa a ideia de que:

[...] o apelo à colaboração requer não somente uma maior implicação docente, mas a instauração de uma nova cultura profissional que seja menos individualista e marcada pelo isolacionismo e pela especialização. Requer ainda uma cultura que faça apelo a um maior coleguismo, a uma cooperação e entendimento entre os docentes a fim de concretizar o projeto social de promoção da escolarização das crianças e jovens. (BORGES, 2006, p.232).

As elegibilidades de diretores e vice-diretores foram apresentadas como uma solução para os problemas docentes numa perspectiva de escola democrática. No papel de gestor, o “[...] professor deve possuir as condições de propor ações e resolver os problemas de acordo com seu contexto”. (OLIVEIRA, 2006 a, p.221). E tornava-se cada vez mais visível que era preciso formar um gestor diferente para essa nova concepção democrática nas escolas.

O perfil do gestor foi se modificando a partir da proposta de educação do município. Desta maneira, o perfil de gestor esperado pela instituição mantenedora não era aquele caracterizado como o bom diretor:

[...] que procura resolver todos os problemas pela comunidade, mas o que consegue mais participação de todos. Assim, permitindo que toda a comunidade se envolva efetivamente na gestão administrativa e pedagógica da escola, fará a sua sucessão sem quebra de continuidade. (OLIVEIRA e MENICUCCI, 1992, p.7).

O enfoque dado para a democratização da escola vinculava-se em sintonia fina com a própria democratização do ensino, numa construção permanente de ambos. Dessa forma, o papel do gestor eleito também adquiria a forma de ação pela democratização do ensino principalmente em dois aspectos.

No primeiro, a garantia de uma escola que fosse inclusiva e que não retirasse o espaço de aprendizagem daqueles alunos que manifestavam dificuldades, tanto na dimensão pedagógica como na dimensão relacional. Outro aspecto importante era ter a concepção da escola como um espaço de pluralidade, no qual deveriam conviver harmonicamente as diferenças, fossem elas de crenças religiosas ou partidárias. Nesse sentido, estabeleceria um clima de solidariedade e ética, assim como de competência profissional. Um prisma de expectativas se abria frente às demandas para esse novo profissional que passava a assumir a gestão das escolas públicas. O papel do gestor passa a ser revestido pelos valores que traçavam a esperança da construção de uma escola coletiva, pautada no respeito mútuo e, principalmente, no trabalho compartilhado.

A dinâmica escolar apresentada por Oliveira (2006 b), que valorizava a educação numa perspectiva democrática ressoava na proposta da PBH. Com isso, esperava-se que os gestores educacionais eleitos pela comunidade tivessem também uma atuação diferenciada

e que refletissem os ideais de democracia refletidos no ideal de sujeitos flexíveis, emancipados e capazes de construir uma nova escola. Esses novos padrões de atuação passaram a forjar o perfil e a nova identidade do trabalhador docente e, conseqüentemente, do gestor escolar.

Entretanto, durante o processo de construção do espaço escolar democrático, em 1992, após duas eleições para diretores de escolas municipais na cidade de Belo Horizonte que ocorreram nos anos de 1989 e 1990, a PBH organizou um **Caderno Pedagógico** (1992) com o tema Eleições Diretas. Esse caderno serviu como detonador para refletir sobre o objetivo de reiterar a importância da conquista das eleições diretas, para a direção de escolas no processo de democratização da mesma. Percebeu-se que seria impensável qualquer tentativa de retornar ao processo antigo, baseado na indicação arbitrária e de cunho político. Contudo, esse caderno também trouxe reflexões sobre a condução desse processo nas duas últimas eleições e chamou a atenção para os descaminhos percorridos.

A finalidade desse caderno era lembrar as veredas que deveriam ser buscadas para alcançar a ação democrática. No entanto, o panorama apresentado deixou visíveis os sinais de um processo que não estava condizente com a proposta inicial de democratização. O caderno em questão deixou claro que era o momento de acertar os rumos e avançar na democratização das escolas.

Alguns problemas de condução do processo de elegibilidade ficaram evidentes nesse Caderno Pedagógico, pois retratavam novamente a função da direção da escola, tratando o fato *de estar* na direção como algo temporário e que necessitava ser sustentado pelo coletivo da escola, diferentemente da ideia *de ser* diretor como um processo pronto e definitivo. A direção eleita teria um papel construído no coletivo, em que se valorizasse a mediação e não o corporativismo. Nesse caderno ainda foi reafirmado que o papel da direção da escola deveria ser pautado na autoridade, na responsabilidade e que sua função de gerir estava validada em dois contextos que se interligavam, o caráter eletivo e o de nomeação. Dessa forma, a direção das escolas era eleita pela comunidade escolar, mas também receberia através do Prefeito essa função delegada, em forma de nomeação. Nesse sentido, a direção eleita deveria ter um compromisso com a comunidade que a elegeu, sem perder de vista o interesse maior da sociedade, representado pelos ideais da Prefeitura de

Belo Horizonte. Essa compreensão previa uma unidade de base comum para todas as escolas, ou seja, “[...] o interesse maior da sociedade, a garantia da universalidade do atendimento escolar e o direito de todos à cultura acadêmica, ao saber científico e à sabedoria ética que justificam a sua existência.” (OLIVEIRA e MENICUCCI, 1992, p.3).

A retificação das expectativas em relação ao papel a ser exercido na função de diretores e vice-diretores levou aos questionamentos sobre as relações que foram dinamizadas nesse processo. A mudança no enfoque do “ser” diretor ou “estar” diretor traduzia grande parte da ação do novo perfil de gestor. As tentativas de acerto foram muitas, contudo, era preciso rever os pontos problemáticos para avançar.

Ao refletir sobre os “perigos que rondam o processo eleitoral” (OLIVEIRA e MENICUCCI, 1992, p.4), a Prefeitura de Belo Horizonte compreendeu que era preciso refazer o caminho na busca pelo processo de democratização que deveria ser o ponto de partida, ressignificando as relações de administração na conjuntura democrática. Entre os perigos citados no Caderno Pedagógico estava o de tirar de cena o principal debate a ser instalado para a democratização de ensino e de passar a dar lugar “a uma luta interna no espaço educacional” (OLIVEIRA e MENICUCCI, 1992, p.5). Essas lutas podiam ser desencadeadas por autoafirmação em busca de poder, e por minimização dos problemas pedagógicos frente às convicções partidárias que se estabeleceram na escola, o que muitas vezes acabava por reduzi-la a um loteamento político. Entretanto, outro perigo rondava o espaço democrático da escola, e era considerado como problema mais grave. Esse problema maior estava expresso na possibilidade da ação gestora escolar sair da esfera da construção coletiva avançando para a esfera das agressões pessoais. Nesse sentido, a publicação feita por Oliveira e Menicucci (1992) trouxe um lembrete forte que afirma que:

É inadmissível, na sociedade e, especialmente na escola, a quebra de princípios fundamentais como ética, o respeito e a lealdade. A negação desses valores, tão comum nos dias de hoje, é nefasta para a construção de uma sociedade justa e democrática. (OLIVEIRA e MENICUCCI, 1992, p.5).

No entanto, apesar das recomendações, as análises dos percursos da elegibilidade do novo gestor das escolas municipais de Belo Horizonte, após mais de vinte anos dessa regulamentação, ainda apontam para uma dicotomia entre o que está sendo favorável, ou não, para a efetivação da escola democrática. O dilema a ser entendido, consistia em

repensar estratégias, para que esse processo de eleição não se perdesse em sua intencionalidade inicial, ou seja, a construção coletiva de uma escola democrática.

A nosso ver, uma gestão efetivamente comprometida com a democratização das relações no interior da escola deveria estar atenta à formação de seus dirigentes nesta perspectiva. Sabemos do caráter hierárquico característico da educação brasileira, além das fragilidades na formação dos profissionais da educação. Não será, pois, “da noite para o dia” que a escola se tornará democrática, nem tampouco a democracia será implantada por decreto. (MARQUES, 2006, p.517).

A elegibilidade do gestor municipal foi apreciada como um passo importantíssimo para livrar a escola do discurso e da ação dos dirigentes impostos provenientes das indicações políticas. Considerava-se que esses profissionais impostos, muitas vezes, optavam por atitudes cunhadas num autoritarismo descabido, ao ocupar os cargos de diretores e vice-diretores de escola, quando se viam diante de dilemas.

No caso de Belo Horizonte, a proposta de trabalho coletivo foi mais complexa. Respondeu a uma organização por ciclos de ensino fundamental e à mudança de organização e função de supervisão, para uma gestão pedagógica colegiada na escola articulada com o sistema educativo. A supervisão escolar ou coordenação pedagógica era composta pelo diretor ou vice-diretor, pelos supervisores e orientadores do turno e por um professor eleito por seus pares. Essa equipe foi responsável pela coordenação dos trabalhos e pela articulação com as instâncias da Secretaria de Educação e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape). (KRAWCZYK, 1999, p.20).

Na medida em que a autora apresenta a complexidade dos atores que estavam à frente do processo de gestão das escolas municipais de Belo Horizonte, é possível identificar a trama de relações que estava estabelecida e que deixa claro que as ações de gestão não ficaram restritas apenas aos diretores e vice-diretores, mas que também havia uma interlocução consubstanciada entre diferentes segmentos.

Na tentativa de se repensar a escola de uma forma mais ampla, observa-se que essas análises do processo de elegibilidade dos gestores escolares em Belo Horizonte tiveram duas consoantes importantes. Primeiramente, pode-se identificar o caráter de visibilidade da capital de um Estado próspero e atento às demandas das comunidades. O outro aspecto foi o estilo inovador de sua ação ao trazer para a escola a premissa de eleger seus gestores.

Assim, a eleição entre os pares de professores com a participação de toda a comunidade escolar instaurava um novo tempo de organização de escolas. Contudo, as ações entabuladas pelos professores levaram, em muitas escolas, à reprodução bem parecida com as eleições de políticos, em que o descrédito por esse processo era evidente, deixando lacunas na ética da avaliação da escola de forma ampla. (RIOS, 2007).

Nesse sentido, a dicotomia entre o que era esperado e o que ocorria de fato na elegibilidade educacional possibilitava questionamentos diversos. Por um lado, acreditava-se que não havia como desconsiderar a possibilidade de eleição numa perspectiva mais coletiva e democrática, na qual a escola poderia contribuir na construção de uma sociedade mais justa. Mas, por outro lado, as sequelas do processo de eleição caracterizado de forma pouco democrática e desvirtuada ficaram fortes.

Nesse aspecto, Aranha (2005, p.80) nos esclareceu que há “a linha divisória entre uma mudança real e fictícia” nas escolas e que dela é que dependerá como as relações estão engendradas. E assim, como se processa as relações no interior das escolas com suas comunidades levando em conta a:

[...] questão do diálogo, do clima de troca e cumplicidade se fazem importante numa escola radicalmente democrática. Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas, reconhecê-los também como gestores ou cogestores do seu trabalho. (ARANHA, 2005, p.80).

Implica, portanto, que a escola necessita de tempo para discutir o processo democrático a partir do respeito ao outro e do comprometimento de todos, pois são esses princípios que poderão fortalecê-la como **escola pública**, e, portanto, significativa para **todos**.

Diante dos impasses da formação e das exigências do seu trabalho, o professor foi instigado a buscar uma formação contínua que possibilitasse ações coerentes com os desafios de sua profissão, pois: “O diretor tem de se qualificar. Não dá mais para usar só o bom senso ou lábia para chegar ao cargo”. (CURY, 2008, p.50).

A conjuntura que previa a elegibilidade dos gestores, também esperava desse professor que ele pudesse gerir a escola com um olhar diferenciado, opinar e agir em favor de uma

escola mais democrática. O educador, nessa nova perspectiva, era visto como um sujeito capaz de romper com as práticas reprodutivistas do fazer pedagógico e de buscar conhecimentos baseados na [...] convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas decorrerá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de construção da autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2002, p. 275). Desta maneira, pensar a autonomia das escolas estava indissociada do desenvolvimento educativo de todos os segmentos da escola e no qual passa a estar presente o emaranhado da perspectiva de qualidade.

[...] o sentido atribuído ao conceito de 'qualidade' provém das necessidades e desejos, tanto dos sujeitos em forma individual quanto dos diferentes grupos ou setores sociais. Dessa forma, nas últimas décadas generalizou-se nos fóruns nacionais e internacionais o interesse pela 'qualidade' como um atributo necessário da educação para favorecer as possibilidades de desenvolvimento econômico. (BIANCHETTI, 2008, p. 239)

A qualidade educacional que se esperava para a escola passou a se fundamentar na conotação assertiva do papel dos diretores na condução da mesma, de forma que o perfil gestorial empreendido não somente pelo diretor, mas também pelos professores tornou-se um importante valor a ser desenvolvido.

A qualidade na educação poderia, então, ser alcançada de múltiplas formas, contudo, dentre tantas cobranças relativas à qualidade, duas se sobrepuseram e adquiriram tom de hegemonia. A primeira, baseada na análise linear e simplista alicerçada no desempenho dos alunos nas provas sistêmicas; e a outra, pautada na capacidade de gerir a escola pela direção eleita. Essas duas cobranças passaram a serem alvos de questionamentos em relação aos seus meios e fins, que poderiam levar, inclusive, à perda do cargo pelo gestor.

É por isso, que a aproximação entre gestão democrática e qualidade nas escolas apareceria como um dos principais desafios a serem alcançados. Outras realidades partilhavam da mesma ênfase na democratização através da eleição escolar e esboçavam diferentes formas de inserção e atuação de gestores escolares. Um dos aspectos que pode ser citado é a formação em serviço, que se tornava um ícone importante para fazer frente às demandas de qualidade na conjuntura descrita.

Nessa polifonia da gestão escolar, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que fazia parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC<sup>3</sup> estabeleceu parcerias com uma rede de universidades públicas, para qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir da oferta de cursos de formação a distância. Essa iniciativa surgiu em 2005, a partir da necessidade de construção de processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e em modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino.

Em 2006, essa formação tomaria uma nova roupagem, dando início ao Curso de Pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar. Esse curso foi oferecido na modalidade de Educação a Distância - EaD, com uma carga horária de 400 horas e que estava voltado para a formação continuada de dirigentes da educação básica, sobretudo, para a equipe gestora da escola, composta pelo diretor e vice-diretor. O objetivo do curso também estava voltado para a qualidade do ensino, na medida em que priorizava o atendimento dos municípios e escolas com baixo IDEB<sup>4</sup>.

A minha participação enquanto professora do curso me possibilitou acompanhar as expectativas e dilemas desses profissionais, e mais tarde foram relevantes na definição do meu objeto de pesquisa. Dessa forma, com o olhar voltado para a gestão, algumas questões me chamaram a atenção: qual seria o perfil desse profissional? Quais deveriam ser suas áreas de atuação? Quais suas concepções de educação? Qual a sua formação?

Desenvolver esse tema da gestão escolar em associação com a qualidade de ensino no meu Doutorado em Educação me possibilitou entender as lacunas da literatura quanto à perspectiva da educação democrática.

---

<sup>3</sup> MEC Ministério da Educação

<sup>4</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

### 1.3. OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA

A gestão e qualidade da escola foram demarcadas em diferentes momentos históricos e, conseqüentemente, abalizadas por um panorama de expectativas diversas. No contexto atual, a associação da qualidade da escola estava atrelada a dois aspectos importantes: ao resultado dos desempenhos escolares dos alunos nas avaliações sistêmicas e à formação contínua do gestor educacional. Diante do exposto, a hipótese levantada nesse estudo foi de que as formas de gestão diferenciadas poderiam contribuir para melhorar a qualidade na educação.

As questões dessa pesquisa propuseram compreender os novos gestores da escola pública do Estado de Minas Gerais e como estavam estabelecidas as dinâmicas da administração. Outro aspecto que questionamos foram os diferentes mecanismos utilizados para determinar quem eram os gestores na contemporaneidade e suas implicações no clima organizacional das escolas. Também foram focos de análises as repercussões da formação em serviço desses gestores educacionais. Para ampliar o nosso olhar buscamos analisar as estratégias de ação dos gestores educacionais no âmbito da qualidade, sendo o público alvo, os gestores mineiros e os portugueses, circunscritos na região do Porto, Portugal. Essa pesquisa propôs, então, fazer uma análise entre as ações e dilemas das gestões educacionais no Estado de Minas Gerais e da Região do Porto, em Portugal pela aproximação dos desafios no contexto de trabalho, visando compreender como se estabeleciam os processos de democratização nas escolas e como eram processados os enfrentamentos acerca das cobranças no desempenho da gestão escolar.

A problematização dessa pesquisa se ancorou, então, na análise do perfil, das ações e dos desafios dos gestores escolares de Minas Gerais e do Porto, tendo em vista os novos requerimentos gestoriais e tecnológicos e a complexidade atual dos cargos de direção da escola básica que está submetida às avaliações externas em consonância com as demandas dos organismos internacionais ou multilaterais. Para entender as singularidades desses profissionais foram traçadas as aproximações e as contradições da profissão, diante da diversidade de formas de acesso ao cargo, formação, concepções de educação e dinâmicas de atuação.

Assim, a população inicial desse estudo enfocou os alunos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores, da Universidade Federal de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: três questionários, que buscaram traçar o perfil desses gestores e seus dilemas frente às demandas hodiernas; e, duas atividades de acompanhamento do curso, que foram os fóruns e os diários de bordo utilizados na coleta de dados para as análises realizadas.

Em um segundo momento, buscamos identificar através dos questionários preenchidos os gestores que declararam que suas escolas eram de qualidade. Nesse caminho, selecionamos seis dessas escolas definidas como de qualidade, que foram visitadas com o intuito de identificar as práticas inovadoras. Nesse sentido, procuramos compreender quais têm sido os desafios dos gestores escolares frente às cobranças de qualidade da escola. No terceiro momento, a realização das visitas às instituições e as entrevistas com os diretores portugueses possibilitaram compreender a lógica de gestão adotada. E, finalmente, foram tecidas análises sobre as diferenças e as aproximações nas formas de atuação dos gestores escolares do Estado de Minas Gerais e da região de Porto em Portugal.

As concepções de qualidade escolar expressas nesse estudo extrapolaram as medidas impostas pelos organismos internacionais e puderam revelar outros aspectos contundentes na ação gestora. A oportunidade de conhecer outra realidade diferente do Brasil possibilitou a convivência e um olhar mais maduro sobre a dinâmica das relações humanas presente nos cotidianos escolares, como também permitiu a reflexão sobre a educação, a gestão e a formação contínua.

## **1.4. METODOLOGIA**

A metodologia utilizada fundamentou-se na interlocução entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa<sup>5</sup> dada a complexidade da investigação proposta. O desenho do perfil desses profissionais e as relações identificadas no âmbito da gestão a partir de questionários, tabulação de dados e análises permitiram uma melhor compreensão a partir de um estudo qualitativo centrado em entrevistas semiestruturadas. Nesse aspecto, o campo das pesquisas na atualidade compreende que “um problema convida a conciliar abordagens preocupadas com a complexidade do real, sem perder o contato com os aportes anteriores.” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.43). Portanto, o método misto, a associação entre o método quantitativo e qualitativo vem, na última década, tornando-se mais utilizado por permitir ao pesquisador “criar projetos compreensíveis a partir de dados e análises complexas.” (CRESWELL, 2007, p.211).

A pesquisa partiu de dois conjuntos de eixos teórico-metodológicos: os analíticos, que retrataram o cerne das preocupações com a apreensão do objeto de pesquisa, e os operacionais, nos quais foram apresentadas as estratégias de ação através de algumas referências para a execução do trabalho, estabelecendo tempos e espaços necessários a cada atividade.

A interlocução entre os dois eixos permitiu delinear o aspecto macro e o aspecto micro da gestão escolar na atualidade e os desafios de uma educação de qualidade.

### **1.4.1. Do projeto de doutorado à realização da tese**

A realização da pesquisa se pautou por cinco eixos organizacionais e cinco eixos analíticos estabelecidos no projeto de doutorado. Os eixos operacionais foram estruturados em cinco eixos sucessivos, complementares e inter-relacionados.

---

<sup>5</sup> Uma pesquisa quantitativa pode direcionar o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa. (MINAYO, 1993)

O **primeiro eixo operacional** foi o cumprimento de créditos e o desenvolvimento teórico-metodológico. No primeiro ano, cursei as disciplinas necessárias ao Doutorado em Educação e o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas desenvolvidas entre 2007 e 2012. Foi realizado o levantamento bibliográfico em livros, artigos e em anais de congressos que tratavam dos temas e que dialogavam com a gestão escolar e a qualidade educacional. A gestão foi estudada considerando as perspectivas: democrática, política, do direito, administrativa, financeira e relacional. A qualidade escolar também foi estudada no seu foco histórico e sociocultural. Ocorreu nesse momento a reelaboração do projeto de pesquisa, que foi aprovado pelo Colegiado e pelo Conselho de Ética.

A continuidade dos trabalhos no segundo ano do Doutorado possibilitou um aprofundamento dos temas explicitados e a possibilidade de participações em congressos.

O terceiro e o quarto ano da pesquisa também foram marcados pela continuidade do trabalho, com o levantamento bibliográfico dos temas atualizados, participação em congressos de pesquisadores da área para expor os resultados parciais e para estabelecer interlocuções diversas sobre a temática. Concomitantemente, foram construídas a análise e cruzamento de dados acerca dos resultados finais e a preparação do relatório final da tese.

No **segundo eixo operacional**, o foco foi a preparação do campo de pesquisa e dos instrumentos de coletas de dados. Buscamos desenvolver novos instrumentos com a utilização de recursos virtuais para a inserção e preenchimento dos questionários, sobretudo, através da utilização da plataforma do Curso de Especialização de Gestão Escolar.

No **terceiro eixo operacional** foi desenvolvida a coleta de dados. A priori, foi prevista a realização em duas etapas: a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas. Assim, os três questionários, que contemplaram as questões elucidadas nos eixos analíticos foram disponibilizados a todos os alunos do Curso de Especialização de Gestão Escolar, para serem respondidos pela plataforma do mesmo. Também foi utilizado o endereço eletrônico para dirimir as possíveis dúvidas dos entrevistados.

As respostas a esses questionários aconteceram em períodos diferentes e, portanto, alcançaram número de respostas também distintos. O primeiro questionário trouxe as questões referentes à localização da escola, à sua organização, aos seus aspectos físicos e

materiais. O segundo questionário se pautou por conhecer a realidade do trabalho realizado e as relações entabuladas. O terceiro questionário buscou conhecer a qualidade da escola em questão, as possibilidades de um trabalho inovador, a gestão frente aos desafios dos tempos contemporâneos. A tabulação e as análises dessa riqueza de dados favoreceram um panorama da gestão escolar no Estado de Minas Gerais. Depois, com o intuito de focar a gestão escolar e a qualidade fizemos a releitura dos questionários com o intuito de cruzar esses dois aspectos. Ressaltamos que as questões abertas dos questionários foram fontes importantes para aprofundar as análises realizadas.

O passo seguinte foi delimitarmos os critérios para as escolas nas quais seriam realizadas as entrevistas com seus gestores. O detalhamento desse processo foi descrito no percurso metodológico.

As análises desses trajetos associaram a realidade dos gestores mineiros à literatura levantada para nosso estudo. Assim, após analisar a gestão de qualidade no Estado de Minas Gerais e de compreender os perfis, os desafios e as estratégias de atuação dos gestores educacionais foi possível adentrar em outra realidade e fazer um estudo reflexivo da interseção da gestão e qualidade escolar na região de Porto, Portugal.

O plano de trabalho delineado para o Estágio de Doutorado, o Doutorado Sanduíche, com Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - previa seis entrevistas aos gestores escolares. Foram cumpridas as entrevistas previstas com a rigorosidade metodológica e também realizada a visita em dez escolas da região do Porto, que possibilitaram a vivência nos seus cotidianos e a minha participação ativa, como pesquisadora, nas dinâmicas escolares. Esse percurso proporcionou um acervo de dados coletados e registrados no diário de bordo, que ultrapassaram aos objetivos desse estudo.

O **quarto eixo operacional** tratou da análise dos dados. Vale salientar que esse movimento começou no segundo ano do Doutorado em Educação, a partir dos dados obtidos pelos questionários aplicados, e se estendeu até ao terceiro ano e meio, a partir das entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal. Por último, o **quinto eixo operacional**, que previa a apresentação dos resultados e a redação do relatório final. Assim, no segundo ano e meio do Curso de Doutorado em Educação, a defesa na banca de Qualificação norteou os rumos da pesquisa e contribuiu para redimensionar o trabalho. Nos dois últimos semestres

da pesquisa, privilegamos o debate sobre os resultados parciais e finais, como forma de aperfeiçoamento da análise para a redação final do relatório, a partir de participação em Congressos e a defesa pública da tese.

Toda a dinâmica acima descrita sobre o desenvolvimento dos eixos operacionais foi amalgamada com os eixos analíticos que serão apresentados em seguida. Os eixos analíticos faziam parte do projeto inicial e foram os norteadores para a elaboração das análises empreendidas.

O **primeiro eixo de análise** teve como ponto de reflexão o perfil dos gestores educacionais. Dessa forma, procuramos compreender: Quem era esse gestor? Como se dava a inserção desse profissional no cargo? Nessa tessitura, previa-se entender os aspectos sociais que emolduraram e possibilitaram as múltiplas interações cotidianas que constituíam o dia a dia da gestão escolar.

Com essa perspectiva, buscamos entender a gestão escolar na atualidade, tanto em relação aos aspectos contratuais, condições salariais, planos de carreira e requerimentos gestoriais, quanto aos aspectos da gestão do trabalho.

O **segundo eixo de análise** teve como foco a formação dos professores/gestores. A sociedade atual demanda dos gestores educacionais, para o exercício pleno de sua profissão, o desenvolvimento de competências de gestão, integração e produção do conhecimento. Ser gestor envolve mais do que conhecimento sobre teorias pedagógicas, conteúdos curriculares específicos, gestão de pessoas e gestão financeira, pois implica em uma quantidade crescente de conhecimentos que se produzem no imbricamento das dimensões ética, social, cultural e intelectual. Com esses entendimentos procuramos compreender: Quais condições de trabalho garantiam o processo de qualificação e profissionalização dos gestores? Quais as relações dos gestores com os processos de produção do conhecimento?

O **terceiro eixo de análise** focalizou a reflexão sobre as condições materiais de vida e de trabalho dos professores/gestores e foi tratado com um olhar especial. A partir do pressuposto que se considerou que a materialidade espacial e temporal da escola condiciona, define e torna possível a prática da gestão escolar, procuramos entender as relações existentes no âmbito escolar. O tempo e o espaço são as condições centrais da

materialidade do trabalho desses profissionais que são responsáveis pela administração geral da escola. Algumas questões orientaram a reflexão: Quais tempos, remunerados ou não, dispunham os gestores educacionais para o desenvolvimento de seu trabalho? Em quais espaços físicos e condições realizavam sua atividade? Que espaços e tempos dispunham para seu próprio desenvolvimento profissional, social, político e cultural?

Os processos reais de trabalho se constituem a partir da negociação entre os sujeitos nos diferentes locais de trabalho. Algumas questões sobre o processo de trabalho dos gestores escolares foram buscadas para serem respondidas, tais como: Em que condições materiais se desenvolviam? Quais ritmos e tempos eram impostos ao processo de trabalho? Quais as reais possibilidades de interação dos gestores com os professores, alunos, comunidade escolar e seus outros colegas de gestão? Que participação os gestores tinham com a comunidade circunvizinha à escola? Quais tarefas extraescolares e/ou administrativas tinham sido agregadas ao seu processo de trabalho? Que tipo de tarefas, para além da gestão, eram desenvolvidas por esses profissionais?

Nosso olhar também se centrou no **quarto eixo de análise**, que tratou das mediações tecnológicas. Cada vez mais as tecnologias da informação e comunicação estão mediando o trabalho dos gestores educacionais, embora as formas utilizadas nem sempre tenham sido adequadas. Nesse âmbito, as questões que nortearam foram: Com que finalidades e em que extensão as tecnologias estavam sendo utilizadas na educação? Que conhecimentos, habilidades e disposições subjetivas eram exigidas desse profissional?

O **quinto eixo de análise** evidenciou o aspecto da qualidade educacional. O discurso insistente de qualidade tem sido demarcado de várias formas sobre o trabalho realizado nas escolas com repercussões na gestão escolar. Dois aspectos dessa qualidade se destacavam no cotidiano exercido pelo gestor educacional, que passava a ser visto como trabalho monitorado. Um deles foram as avaliações sistêmicas, que traçavam o desempenho dos alunos e fixavam os índices por escola com perspectivas de metas a serem cumpridas. A escola de metas estabelece *ranking* e demarca uma nova mentalidade de ação, em que o gestor passou a ser o principal autor/ator.

Outro aspecto de cobrança de qualidade do trabalho do gestor se referiu à habilidade da gestão de pessoas e da gestão financeira capaz de criar e manter um clima organizacional

favorável. Diante desses fatos, os questionamentos buscados foram entender: Quais as ações que os gestores buscavam empreender para alcançar as metas estabelecidas? Quais as estratégias usadas na condução da gestão de pessoas? Como os gestores articulavam a gestão financeira?

Os eixos de análises se entrelaçaram e configuraram as reflexões. Dessa maneira, esses eixos estabelecidos previamente foram importantes para definir direcionamento de o nosso agir sobre o campo pesquisado e sobre os dados coletados. No entanto, no decorrer da pesquisa a associação desses eixos permitiram mixagens e análises que se complementavam.

Dessa forma, aglutinamos nossas reflexões nos capítulos da tese, sem denominar cada eixo previamente definido, mas contemplando todos os aspectos suscitados nos questionamentos. O nosso propósito de compreender a gestão escolar, nos seus diferentes requerimentos e de tecer as análises dos diversos dados coletados nos permitiu transitar constantemente nessa complexidade do “fazer” do gestor.

#### **1.4.2 Percurso metodológico**

O percurso metodológico teve como primeiro foco determinar quem seriam os gestores selecionados para a realização da pesquisa. Assim, a escolha dos alunos do Curso de Especialização de Gestão Escolar da UFMG como população alvo permitiu delinear um panorama da gestão escolar mineira. Os alunos foram agrupados em doze polos. Essa organização se deu pela proximidade das cidades e pelas facilidades de instalações de um espaço para as reuniões necessárias.

Inicialmente, o Curso de Especialização de Gestão Escolar da UFMG iniciou com quatrocentos alunos e participantes de cem cidades mineiras representadas no quadro abaixo:

1. Águas Vermelhas	21. Caxambu	41. Igarapé	61. Mirabela	81. Ribeirão das Neves
2. Alfenas	22. Congonhas	42. Indaiabira	62. Monte Belo	82. Santa Luzia
3. Almenara	23. Contagem	43. Inimutaba	63. Monte Carmelo	83. Santos Dumont
4. Araújos	24. Coromandel	44. Ipatinga	64. Montes Claros	84. São Gonçalo do Para
5. Araxá	25. Coronel Fabriciano	45. Itabira	65. Nova Lima	85. São João da Ponte
6. Arcos	26. Córrego Dantas	46. Janaúba	66. Nova Serrana	86. São João do Manhuaçu
7. Arinos	27. Curvelo	47. Januária	67. Olhos d'água	87. São João do Pacuí
8. Augusto de Lima	28. Diamantina	48. Japonvar	68. Oliveira	88. São Jose da Lapa
9. Barão de Cocais	29. Divinópolis	49. Lagoa da Prata	69. Ouro Preto	89. São Romão
10. Barbacena	30. Felisburgo	50. Lagoa Dourada	70. Padre Paraíso	90. Sarzedo
11. Belo Horizonte	31. Felixlândia	51. Lagoa Santa	71. Pains	91. Taquaraçu de Minas
12. Belo Oriente	32. Fernandes Tourinho	52. Lavras	72. Paiva	92. Teixeiras
13. Betim	33. Formiga	53. Lontra	73. Paracatu	93. Tombos
14. Bom Despacho	34. Frutal	54. Manga	74. Paraguaçu	94. Três Corações
15. Brasília de Minas	35. Grão Mogol	55. Manhumirim	75. Passa Tempo	95. Três Marias
16. Buenópolis	36. Iapu	56. Mantena	76. Patos de Minas	96. Tumiritinga
17. Cambuquira	37. Ibertioga	57. Marilac	77. Perdões	97. Turmalina
18. Capitão Enéas	38. Ibiá	58. Martinho Campos	78. Periquito	98. Unaí
19. Caratinga	39. Ibrité	59. Matias Barbosa	79. Piraúba	99. Verdelândia
20. Carlos Chagas	40. Icaraí de Minas	60. Mercês	80. Pres Kubitschek	100. Viçosa

Tabela – 1 Cidades que participaram do Curso de Especialização em Gestão Escolar  
Fonte: Organizado pela autora – 2010.

Houve uma pequena evasão de 6% do total dos alunos e 203 alunos defenderam em janeiro de 2011, ficando os demais alunos para o término do curso em julho do mesmo ano. Na pesquisa realizada foram aplicados três questionários distintos aos alunos do curso. O primeiro questionário<sup>6</sup> constou como uma atividade no início do curso, que teve o foco nas condições físicas e nos recursos materiais das escolas.

Já os questionários dois<sup>7</sup> e três<sup>8</sup> foram considerados atividades extras com créditos complementares. A associação dos questionários ao curso e com créditos pelo cumprimento da atividade possibilitou maior participação dos alunos, o que contribuiu para a análise do panorama da gestão escolar mineira. Esses dois últimos questionários pautaram suas questões em compreender a dinâmica da gestão escolar na contemporaneidade e traçar o seu perfil.

<sup>6</sup> Questionário 1 está disponível no Apêndice.

<sup>7</sup> Questionário 2 está disponível no Apêndice.

<sup>8</sup> Questionário 3 está disponível no Apêndice.

Vale ressaltar que os dados relativos aos questionários 2 e 3 foram coletados no período do mês de setembro a novembro de 2010, na própria Plataforma do Moodle do Curso de Especialização de Gestão Escolar da UFMG. Subsequentemente, esses dados foram transcritos para o endereço: <<http://www.encuestafacil.com>>, para melhor dimensionar o trabalho de análise. Contudo, ao sistematizar as informações, o site produziu um resultado sem as respostas deixadas em branco. Assim, novamente esses dados foram tabulados de forma fidedigna para garantir a coerência das análises.

No trabalho de organização dos dados dos questionários de número 1, que traçou o perfil das escolas, suas condições físicas e seus recursos materiais fizemos a seleção de apenas um questionário por escola para evitar sua duplicidade. Ressaltamos que a duplicidade foi possível de ser detectada, pois por haver perguntas alusivas à escola, os alunos, apesar de cada um ter lançado seu questionário na Plataforma do Curso, suas respostas não se diferenciavam.

Nessa lógica, dos 315 questionários postados na Plataforma em cumprimento da atividade proposta, limitamos as análises aos 143 questionários, que representaram todas as escolas participantes. O mapeamento das escolas permitiu contemplar 73 cidades do estado de Minas Gerais. Salientamos que a cidade de Belo Horizonte participou em três polos distintos, portanto, determinando o total de 75 municípios.

As cidades que responderam aos questionários de cada polo foram: **Turma 1** - Divinópolis - Nova Serrana – Formiga – Oliveira – Perdões - São Gonçalo do Pará – Pains – Arcos - Córrego Danta e Lagoa da Prata – **Turma 2** –Betim – **Turma 3** - Ibitité – Contagem- Igarapé - São Jose da Lapa - **Turma 4** - Belo Oriente- Iapu- Ipatinga- Marilac- Coronel Fabriciano- Caratinga- Periquito- Mantena- Carlos Chagas – **Turma 5** - Betim – Itabira- Felixlândia- Belo Horizonte – Congonhas - Barão de Cocais – Congonhas - **Turma 6** - Ibitité- Ribeirão das Neves -Lagoa Santa - Belo Horizonte- Matias Barbosa- Curvelo - Rio Acima - Três Marias. **Turma 7** - Bom Despacho- Ibertioga - Martinho Campos -Santa Luzia - Ribeirão das Neves – Buenópolis - Taquaraçu de Minas - Belo Horizonte. **Turma 8** - Grão Mogol- São João do Pacuí- Montes Claros- Januária- Mirabela – Manga - São Romão- Icarai de Minas - Olhos D`Água- Lontra - Capitão Enéas. **Turma 9** - Três Corações- Lavras - Caxambu - Alfenas. **Turma 10** - Padre Paraíso- Almenara – Indaiabira

– Felisburgo. **Turma 11** - Frutal – Paracatu - Patos de Minas –Ibiá –Coromandel. **Turma 12** - Matias Barbosa- Viçosa- Teixeiras - Santos Dumont.

No questionário número dois, foi analisado o total dos 260 respondidos, o que representou 68% dos alunos dentre os 377 participantes do curso, devido a 23 desistências. Consideramos expressivo esse número de questionários, pois eles representaram uma porcentagem maior do que a totalidade dos que concluíram o curso no mês de janeiro de 2011.

No questionário número três, o total de participações foi de 254 alunos, que representou 67% dos alunos do curso. Vale salientar que ao consideramos os 203 que terminaram o curso no mês de janeiro de 2011, esse valor ultrapassa a totalidade.

A continuidade do percurso metodológico se expressou pela escolha das escolas a serem entrevistadas. Dessa forma, a primeira decisão foi recorrer à questão do questionário que teve a seguinte pergunta: “Minha escola é considerada de qualidade?”. O propósito era identificarmos nos questionários dos gestores aqueles que denominariam sua escola como uma escola de qualidade.

Essa questão também pedia para justificar se a escola era de qualidade. As respostas dadas mostraram múltiplas qualidades que são diferentes da qualidade imposta pela nota do IDEB.

Cada escola que afirmou que teve o seu IDEB acima da média foi consultada através do site do INEP<sup>9</sup>. Elaboramos uma lista com todas as escolas separadas pelas suas respectivas turmas e comparamos os dados o IDEB.

Novamente, optamos por escolher entre as selecionadas as seis escolas em que seriam realizadas as entrevistas utilizando de dois critérios, a saber: a nota do IDEB e a sua localização dentro dos polos. Em relação à nota do IDEB, fizemos o corte do valor 6, que se refere ao padrão de qualidade de ensino no âmbito internacional e por ser considerado o valor meta da nação até 2022.

---

<sup>9</sup> <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>

As seis escolas escolhidas ficaram determinadas pelos seguintes polos: 1; 2; 3; 4; 5; 6, nos demais polos, nenhuma escola atingiu o valor 6 do IDEB. O quadro abaixo relacionou as cidades das respectivas escolas escolhidas para a entrevista com suas gestoras.

Cidade	IDEB	Escolas
Arcos	8.0	Municipal
Belo Horizonte	6.1	Municipal
Betim	6.4	Municipal
Caratinga	6.5	Municipal
Contagem	8.0	Municipal
Rio Acima	6.1	Municipal

Tabela 2 - Cidades onde foram realizadas as entrevistas

Fonte: Organização da autora - 2010

A representação gráfica do Mapa de Minas Gerais apresenta a localização das seis cidades escolhidas para as entrevistas. A Legenda apresenta a distância de cada cidade com a capital mineira.

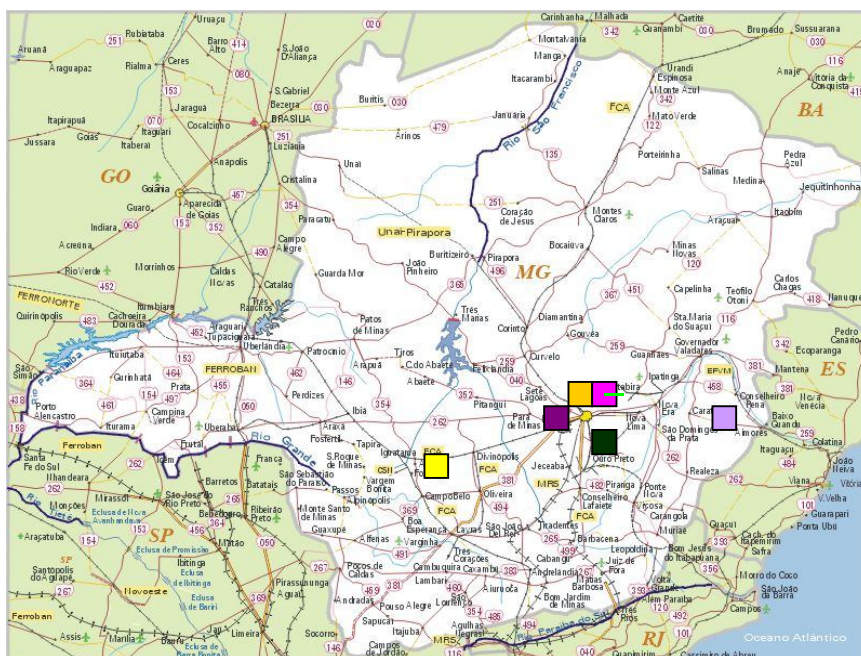








Figura 1- Mapa - Cidades com o IDEB acima de 6- Selecionadas para a realização da entrevista.

Fonte: Organização da autora – 2010.

#### Legenda

-  Arcos - 210 km
-  Belo Horizonte - 0
-  Betim - 26 km.
-  Caratinga - 227 km
-  Contagem - 21 km.
-  Rio Acima - 39 km.

Foram observados todos os cuidados metodológicos necessários às entrevistas que foram previamente agendadas. Assim, a garantia do caráter de anonimato das participantes, o preenchimento do termo de livre esclarecimento, a gravação digital e sua transcrição precisa para o uso da pesquisa em questão foram aspectos atentamente considerados.

Nessa lógica, para garantir o anonimato dos participantes, apresentamos os fragmentos dos questionários, fóruns, diários de bordo e entrevistas das gestoras participantes do Curso de Especialização de Gestão Escolar da UFMG, apenas pelo codinome de gestora e nos referenciamos aos anos 2010 e 2011. A data do ano de 2010 referiu-se aos dados coletados nos questionários, nos fóruns e no diário de bordo, e, 2011, referiu-se aos fragmentos das entrevistas.

Essa mesma lógica de preservação da identidade dos sujeitos pesquisados foi adotada para as entrevistas realizadas em Portugal. Assim, para denominarmos os participantes do estudo optamos por colocar apenas o codinome do diretor e o ano de 2012, em que foram realizadas as entrevistas.

### **1.4.3. Estrutura da Tese**

Esta tese está organizada em quatro capítulos que são precedidos por esta introdução e sucedida pelas considerações finais. As análises abrangeram dois campos distintos: as gestoras do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Estado de Minas

Gerais e os diretores portugueses sobre os desafios desses profissionais frente à qualidade educacional. Cientes das peculiaridades de cada campo pesquisado e dos instrumentos diferenciados utilizados para cada investigação, a nossa opção foi apresentar a lógica da qualidade educacional brasileira e as reflexões empreendidas a partir dos dados coletados com as gestoras do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Estado de Minas Gerais, num primeiro momento. Essa opção se justifica pela quantidade de dados coletados com essa população alvo específica.

A reflexão sobre os gestores portugueses ficaram concentrados em um capítulo desta tese, com o intuito de demarcar as suas singularidades diante do mesmo desafio da qualidade educacional. Entretanto, as aproximações são muitas no cotidiano de trabalho desses gestores portugueses e mineiros. Assim, dedicamos uma parte para analisarmos as similaridades desses profissionais de locais e culturas díspares, mas irmanados com os desafios de qualidade nas escolas.

O primeiro capítulo analisou as concepções de qualidade que historicamente permeiam o campo educacional. As várias perspectivas de qualidade foram analisadas e constatadas frente à dimensão unitária de associar a qualidade educacional aos índices do IDEB. Nesse capítulo, apresentamos também a análise das gestões nas escolas mineiras a partir do trabalho de investigação, nos quais os aspectos sobre os diversos âmbitos da qualidade educacional ficaram ressaltados.

O segundo capítulo discutiu sobre o perfil dos gestores educacionais. A reflexão sobre a etimologia dos termos referentes aos dirigentes escolares e suas repercussões no contexto do trabalho permitiram refletir sobre esse profissional nos diferentes contextos históricos. A compreensão de quem era esse gestor nos possibilitou detalhar as especificações do seu perfil profissional.

O terceiro capítulo abordou as diversas perspectivas de formação engendradas pelos gestores escolares para subsidiar o seu trabalho profissional. A análise realizada permitiu compreender que as formações buscadas pelos gestores ultrapassavam a formação acadêmica. Assim, a constituição das gestoras amalgamava os laços de formação pessoal e profissional e se inseria no seu viver. A dimensão da forma(ação) ficou bastante evidente, principalmente devido ao momento do curso, que favoreceu a conscientização profissional.

O quinto capítulo refletiu sobre o panorama educacional na região do Porto – Portugal. Ao trazer um cenário diferente, o aporte teórico também foi revisitado e incluiu outros autores na interlocução. O campo de pesquisa português possibilitou a análise das vozes dos gestores sobre a realidade vivenciada. Para esses pesquisados, os desafios da gestão também estavam postos e foram elucidadas diferentes perspectivas de qualidade ausentes das normatizações legais. Nesse capítulo, ainda tecemos aproximações entre as realidades da gestão escolar nas regiões estudadas.

Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre a investigação realizada, nas quais destacamos os principais achados da pesquisa.

## CAPÍTULO 2-

### A GESTÃO ESCOLAR E O DESAFIO DA QUALIDADE

O discurso de qualidade nas escolas passou a ser proferido nos mais diversos espaços da sociedade. Essa meta de qualidade está posta como um desafio para os gestores escolares, que passaram a ser cobrados pelo desempenho dos alunos. A qualidade escolar como meta do trabalho gestor não é apenas uma especificidade brasileira, referendada pelos textos legais, mas constitui um desafio constante para todos na atualidade, independente do país.

Compreender como essa questão tem repercutido no cotidiano escolar foi o ponto de partida desse estudo. A reflexão realizada parte dos parâmetros de qualidade exigidos no âmbito nacional brasileiro; e de como essa dimensão tomava vida nas falas das gestoras do Curso de Especialização em Gestão Escolar no Estado de Minas Gerais. As reflexões tecidas trouxeram os anseios, as preocupações com a dinâmica das escolas, mas também a alegria pelo trabalho realizado e os matizes de diversas formas de compreensão da qualidade escolar. As gestoras pesquisadas deixaram entrever outras lógicas de qualidade educacional que perpassava o cotidiano das escolas.

#### **2.1. Mensuração da educação - IDEB**

As mudanças ocorridas no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, demarcaram o enfraquecimento do Estado Nação, o que se repercutiu nas políticas sociais, como apontado por Gouveia (2008), Frigoto (2009) e Sander (2007). As políticas públicas voltadas para a educação apresentaram simetria às políticas de Estado, ao se pautarem pela descentralização e pela regulação.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência esta observada também nas reformas que ocorrem em diversos países na América e na Europa. (ANDERSON, 2002 citado por OLIVEIRA, 2009, p. 201)

As afirmações dos autores explicitaram as situações de transformação na política educacional brasileira, em que as transferências de responsabilização pelo fracasso ou êxito educacional são imputadas a cada escola. Nesse novo modelo de políticas públicas, as evidências na mudança de nomenclatura – de direção escolar para gestão escolar – não são neutras e estão ancoradas nas concepções sobre a perspectiva da modernização.

O modelo gerencial tem como inspiração as transformações organizacionais ocorridas no setor privado, as quais têm alterado a forma burocrática-piramidal de administração, flexibilizando a gestão, diminuindo os níveis hierárquicos e, por conseguinte, aumentando a autonomia de decisão dos gerentes – daí o nome gerencial. Com estas mudanças, saiu-se de uma estrutura baseada em normas centralizadas para outra ancorada na responsabilização dos administradores, avaliados pelos resultados efetivamente produzidos. Este novo modelo busca responder mais rapidamente às grandes mudanças ambientais que acontecem na economia e na sociedade contemporâneas. (CLAD, 1998, p. 6)

Bresser Pereira, na posição de presidente do Conselho Científico do Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), ao elaborar o documento: “Uma nova gestão pública para a América Latina”, em 1998, defendeu o modelo gerencial. Esse modelo, ao ser implementado nas diversas instituições públicas, se espelhou na adesão da lógica das empresas privadas. Com essa concepção gerencial, as palavras controle, avaliação, mensuração de resultados e responsabilização de ações com metas passaram a ser determinantes. “A administração pública gerencial utiliza-se do controle *a posteriori* dos resultados como um instrumento técnico capaz de fazer as organizações aprenderem com seus erros e, a partir disso, elaborarem suas estratégias futuras” (CLAD, 1998, p. 11).

Assim, a política educacional, ao comungar com a ideologia de descentralização, respaldava a figura do Estado regulador e avaliador. Para manter a regulação

descentralizada, a avaliação sistêmica elaborada fora da escola cumpria bem esse papel. Dessa forma, na educação a política de descentralização era estabelecida a partir da adoção da “institucionalização do sistema de avaliação em larga escala”. (FERREIRA, 2009, p. 257).

Nesse cenário, a partir de 2007, com a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o Ministério da Educação elaborou os objetivos a serem cumpridos. Dentre eles, a necessidade de agir de forma a permitir a organicidade nas políticas públicas educacionais. O PDE foi lançado pelo Governo Lula com o objetivo de alinhar várias políticas educacionais que estavam fragmentadas e sem conexão. Assim, a formatação do PDE:

[...] compreende mais de quarenta programas de avaliações de rendimentos dos alunos – Prova Brasil (IDEB) – capacitação de docentes, adoção de piso salarial para professores, FUNDEB, o planejamento de Ações Articuladas (PAR), melhoria das condições de infraestruturas das unidades de ensino e outras com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no País. (FERREIRA, 2009, p. 261).

Outro aspecto salientado no PDE foi o de oferecer visibilidade ao processo educativo, tendo como meta “[...] mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola e realizar uma grande prestação de contas”. (BRASIL, 2007b, s/p). Para mostrar a escola nas suas entranhas era preciso pautá-la em números fidedignos, pela mensuração, para que se pudessem apontar mudanças a serem efetivadas na busca pela qualidade educacional. E, mais do que isso, era preciso instigar a participação de toda a sociedade num processo educacional de qualidade.

Como a palavra qualidade tem subjacentes a ela, vários valores, foi necessário mapear a que tipo de qualidade se relacionava. Assim, nos moldes da gestão, a qualidade passava a ser pautada pelas avaliações que configuravam o controle, a mensuração e as projeções para a eficácia.

As avaliações externas, então, tomaram vulto e corroboraram com a lógica internacional do controle. Assim, se a educação brasileira sob a lente das diversas avaliações externas configurava o fracasso pelos índices encontrados, por outro lado, crescia a

responsabilização de cada instituição, para vencer os desafios de melhoria do seu desempenho.

As avaliações externas ou sistêmicas apontavam os baixos rendimentos dos alunos nas provas específicas de Português e de Matemática. Contudo, esses resultados eram pouco expressivos, para a composição do quadro da realidade brasileira no âmbito da educação. Os índices de reprovação deixavam encobertos dados importantes do desempenho escolar. Paralelamente, os números da evasão escolar também apresentavam crescimento. Dessa forma, para questionar a qualidade da educação, tornaram-se necessários outros instrumentos de mensuração. Para atender a esse propósito, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou uma fórmula para melhor entender a conjuntura educacional, que passou a ser designada pelo IDEB.

O IDEB possui a propriedade de conjugar a trilogia dos aspectos que interferiam na educação, que eram as notas das provas sistêmicas, a reprovação e a evasão. A obrigatoriedade de utilizar a análise dessa trilogia configurava uma ação pioneira de expressar “[...] num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (MEC, 2007a, s/p).

Assim, a elaboração do IDEB teve uma intencionalidade pedagógica de produzir dados analíticos, o “[...] indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#)<sup>10</sup>, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o [SAEB](#)<sup>11</sup> – para as unidades da federação e para o país, e a [Prova Brasil](#)<sup>12</sup> – para os municípios”. (MEC, 2007a, s/p).

A divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando à melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo. A avaliação poderia, no limite, produzir efeitos contrários aos pretendidos. O PDE partiu do diagnóstico de que a “indústria da aprovação automática” é tão pernicioso quanto à “indústria da repetência”. Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador

---

<sup>10</sup> Censo Escolar – [www.inep.gov.br/basica/censo](http://www.inep.gov.br/basica/censo)

<sup>11</sup> SAEB - [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)

<sup>12</sup> Prova Brasil [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article)

de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (MEC, 2007a, p. 21)

O IDEB agrega o enfoque pedagógico na possibilidade de verificar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática; porém, avança em disponibilizar resultados sintéticos das avaliações em larga escala do INEP, que permitia traçar metas de qualidade educacional para o sistema. Além disso, também possui características importantes, visto que os índices mensurados possibilitam fazer a aferição do desempenho de cada local, ou seja, da instituição escolar. Ao mesmo tempo, o IDEB faz a projeção desses índices para cada instituição, ao traçar o plano de metas de resultados a serem alcançados pelas mesmas.

Outro aspecto da concepção do IDEB é possibilitar a ampla divulgação dos índices alcançados pelas escolas e instigar a comunidade escolar a repensar e atuar para a modificação e melhoria do resultado. Essa postura de participação ativa das comunidades expressa o modelo gerencial das políticas públicas da última década. “A ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990”. (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Nesse modelo gerencial, o objetivo de envolver e comprometer toda a sociedade para a conquista da melhoria da educação brasileira, já estava definido como fundamental e se intensificava. A partir dos pressupostos de participação de todos pela educação, os níveis de cobrança estabelecidos pelas políticas públicas educacionais precisavam da adesão dos Estados e Municípios para melhorarem os seus resultados educacionais frente ao panorama desenhado. Assim, o MEC constituiu pelo Decreto nº 6094/2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR), com o intuito de melhorar a qualidade da educação e dar visibilidade à política empreendida. O PAR propôs:

[...] novo regime de colaboração entre os entes federativos. (...) de caráter plurianual construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseado em diagnóstico e caráter participativo e elaborado a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e

avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. (FERREIRA, 2009, p. 262)

A adesão ao PAR efetivou-se entre os Estados e Municípios através de um termo de Compromisso Todos pela Educação “[...] que atingiu os 26 estados, o Distrito Federal, além de 5,3 mil municípios aderiram ao Plano de Metas. (...) A proposta do MEC é que o Brasil, nos próximos quinze anos, alcance a nota seis no IDEB”. (FERREIRA, 2009, p. 262).

Ainda segundo Ferreira (2009, p.262), o índice do desempenho educacional mensurado pela educação básica brasileira teve média aproximada de quatro pontos numa escala que vai de zero a dez – “o IDEB é o indicador para verificação de cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso”.

O IDEB passou, então, a ser conhecido e discutido pela sociedade brasileira que, utilizando os recursos midiáticos, divulgava, explicava e convocava para a adesão e participação efetiva frente aos baixos resultados, alcançados pelo desempenho educacional. O IDEB passou a reger as orientações educacionais, a pautar as ações no âmbito escolar e fora dele. De forma analógica, o IDEB, pela sua visibilidade, pela discrepância dos valores obtidos e pelo alcance das metas a serem atingidas, posiciona-se como sacrossanto. O termo sacrossanto remete ao todo poderoso, aquele capaz de “salvar” e mudar a situação vigente para outra muito melhor, independentemente de outros fatores. Nesse sentido, o IDEB caminha junto ao ideário que considera que:

O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de «medição» e qualidade. (OLIVEIRA, 2009, p. 206)

Oliveira (2009) expressou a contradição do discurso político, que se associava ingenuamente à linearidade de que a participação efetiva de toda a comunidade escolar

pudesse, por si só, fazer mudanças significativas nos desempenhos escolares. Esses aspectos de cobrança da mensuração dos resultados do IDEB, estabelecidos sobre a realidade das escolas públicas brasileiras, têm acirrado ainda mais o seu cotidiano e vêm apresentando sérias repercussões.

### 2.1.1. Repercussões do IDEB na e Educação

A política pública educacional brasileira tem utilizado a mídia desde meados do ano 2008 para esclarecer a sociedade sobre o índice do IDEB e, ao mesmo tempo, convocado a participação de todos para a mudança na melhoria dos desempenhos escolares. A forma acirrada de dar visibilidade a uma educação longe dos patamares a serem alcançados, fez com que a velha cantilena de formação para os professores, com vista à melhoria do desempenho escolar, tivesse aumentado o seu tom.

Os reclames mais recentes, ao final de 2007, se dão no contexto do Plano de Aceleração (PAC)<sup>13</sup>, cuja meta é o crescimento do produto interno bruto (PIB)<sup>14</sup> em aproximadamente 5% ao ano. O pesquisador Celso Pastores cunhou a expressão *apagão educacional* para se referir ao déficit de trabalhadores qualificados demandados nessa conjuntura. O Senador Cristovam Buarque, ex-ministro da Educação, sugeriu uma comissão de inquérito parlamentar (CPI)<sup>15</sup> do «apagão». A própria metáfora impactante de «apagão educacional» dá a entender algo conjuntural e momentâneo, que pode ser corrigido rapidamente, talvez por um novo programa emergencial ou por um «gato ou gambiarra» para consertar o estrago. (FRIGOTTO, 2009, p. 74-75)

A expressão cunhada de **apagão educacional**, que apresentou a situação crítica da educação brasileira que apontava para necessidade de uma melhor formação docente, foi um aspecto importante na realidade que repercute nas escolas. A formação do profissional de hoje não pode estar restrita à sua formação inicial, pelo contrário, a formação precisa ser

---

<sup>13</sup> PAC - Plano de Ações Articuladas.

<sup>14</sup> PIB - Produto interno bruto.

<sup>15</sup> CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito.

efetivada tanto no nível acadêmico, como na construção do próprio trabalho pelo grupo que exerce. (PASCHOALINO, 2009).

As políticas públicas educacionais têm se respaldado nesse discurso de formação docente visando à mobilização dos gestores para traçarem programas que alcancem as metas propostas, principalmente as relacionadas ao IDEB.

[...] essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de «pedagogia de resultados». Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas «pedagogia das competências» e da «qualidade total». Esta, assim como nas empresas visa obter a satisfação total dos clientes e, para isso induz os trabalhadores a vestirem a camisa da empresa, competindo acirradamente para obter ganhos crescentes de produtividade, interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2007, s/p).

Saviani (2007), ao fazer a leitura da organização escolar no modelo de gestão, afirmou as concepções de mercado capitalista e a transformação da educação como produto. A ênfase dada à melhoria da educação frente às metas a serem alcançadas pelo IDEB se delineava numa cobrança mútua entre a escola e a sociedade. Essa relação conflituosa entre escola e sociedade não era nova e expressava a crise da escola, em grande parte pela falta de uma política pública efetiva (OLIVEIRA, 2009).

Na tentativa de melhorar o desempenho das escolas pautadas nos índices obtidos pelo IDEB várias políticas públicas educacionais, nos diversos âmbitos da federação, estavam em curso e privilegiavam a meritocracia. Na meritocracia eram valorizados os bons, aqueles que atingissem as exigências determinadas e que, portanto, deviam ser premiados. No sentido oposto, eram punidos os maus, aqueles que ficavam às margens sem se aproximarem das metas propostas. As determinações estanques entre os bons e os maus no desempenho educacional, como se tudo dependesse do interesse e comprometimento, negligenciavam as relações estruturantes da organização social. Dessa maneira, sem aprofundar as questões da sociedade atual, os aspectos educacionais se sobrepunham e

prevalecia a confirmação, de forma visível, do esforço individual para a educação de qualidade.

Nesse sentido, o IDEB, na sua posição de sacrossanto, passava a determinar uma política de premiação e punição com a proposta de reconhecer o trabalho dos professores. A bonificação salarial para os professores, pelo alcance das metas do IDEB, se traduzia ao mesmo tempo em prêmio e em punição. Era preciso premiar aqueles que se destacaram positivamente. Por outro lado, traduzia-se na punição dos professores que, por mais que se esforçassem, não viam alcançados os resultados das metas do IDEB. Essa lógica de premiação e punição é perversa, já que a melhoria da educação e o alcance das metas do IDEB não dependem apenas dos professores, pois os aspectos conjunturais da sociedade não tiveram mudanças efetivas. Contudo, essa lógica da meritocracia vem crescendo em adeptos que passaram, inclusive, a defendê-la.

A Comissão de Educação Cultura e Esporte (CE)<sup>16</sup> do Senado aprovou nesta terça-feira (10) o substitutivo ao projeto de lei que cria o 14º salário para profissionais da educação básica da rede pública. O projeto, de autoria do senador Cristovam Buarque (PDT-DF)<sup>17</sup>, com substitutivo do senador Marconi Perillo (PSDB-GO)<sup>18</sup>, segue agora para a Comissão de Assuntos Econômicos e em seguida tem votação terminativa na Comissão de Assuntos Sociais. Depois, o projeto ainda segue para votação na Câmara dos Deputados. De acordo com o PLS<sup>19</sup> 319/08, para ter direito ao 14º salário em dezembro, os professores terão que elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola onde trabalham em pelo menos 50%. O benefício também será concedido se a escola alcançar IDEB igual ou maior que sete. O projeto estabelece ainda que o pagamento do 14º salário deverá ocorrer até o final do semestre subsequente ao da publicação dos resultados do IDEB. Se a instituição de ensino obtiver bons resultados, todos os professores receberão o benefício. A expectativa é de que as faltas injustificáveis dos docentes diminuam e que eles se dediquem mais ao ensino dos alunos. (JORNAL GLOBO, 2009, s/p)

O 14º salário, reivindicação antiga por parte dos professores, que compunha um dos itens de valorização do magistério, passava a ser ligado ao desempenho e, conseqüentemente, aos moldes da meritocracia, que passavam a se separar em duas

---

<sup>16</sup> CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte

<sup>17</sup> PDT- DF- Partido Democrático Trabalhista do Distrito Federal.

<sup>18</sup> PSDB – GO - Partido da Social Democracia Brasileira de Goiânia.

<sup>19</sup> PLS - Projeto de Lei do Senado

instâncias distintas: os bons e maus profissionais da educação. Apesar desse projeto de lei ainda depender de tramitações para sua efetivação, a lógica meritocrática ficava cada vez mais evidente nos discursos políticos que tomavam espaço na sociedade como verdades inabaláveis.

Outro aspecto, que esse projeto de lei destacava era a diminuição do número de faltas dos docentes, ditas como injustificáveis. Porém, através dos estudos realizados sobre o alto índice de absenteísmo docente, se verificou que este não é resultante de faltas injustificáveis, mas de licenças médicas, evidenciando o adoecimento dos professores (PASCHOALINO, 2009; FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, entre outros).

Os diferentes níveis de adoecimento do professor, que começava com um mal-estar inespecífico e se avolumava em adoecimentos físicos e psicológicos refletiu um crescente aumento no absenteísmo.

Entretanto, outros aspectos se sobrepunham, pois os estudos sobre o absenteísmo esquadrihavam um aspecto dramático da profissão docente que adoecia e se ausentava do seu trabalho, provocando um mal-estar em toda a comunidade escolar. Porém, o absenteísmo não revelava o quadro do adoecimento do professor, que se encontrava mascarado e camuflado no presenteísmo<sup>20</sup> docente. (PASCHOALINO, 2009).

Ao repensar as dificuldades do trabalho do professor e a intensificação das cobranças dos resultados no desempenho educacional, o presenteísmo docente desvelava essa ingênuas análise sobre o adoecimento do professor focada apenas no absenteísmo docente. O presenteísmo demonstra que o sofrimento e o adoecimento do professor estavam além dos registros de licenças médicas.

Em contraposição aos que propunham as políticas públicas de premiação pelo mérito do esforço para alcançar a melhoria da educação por meio do presenteísmo, os professores extrapolavam a dimensão econômica do fato, pois não perderiam os seus rendimentos salariais por faltarem devido a problemas de saúde. No entanto, mantinham suas atividades docentes, mesmo doentes, com o intuito de se sentirem úteis, cumprindo a sua missão de educar. Isso ocorria porque a formação do docente estava impregnada de valores que

---

<sup>20</sup> Termo utilizado por Paschoalino (2009) para designar o professor que se mantém presente no trabalho, mesmo quando se encontra doente.

sustentavam o imaginário do “ser professor”. Ele carregava o estigma de ser o profissional da doação e da dedicação para se solidarizar com os outros, exercendo o cuidado com o desenvolvimento de seus alunos. (PASCHOALINO, 2009).

[...] na dimensão do presenteísmo, a esperança de que poderia ser diferente sua ação pedagógica, o professor se esforça ao limite e não dá ouvidos aos reclames de seu corpo, que vai gritando com dor de cabeça e de estômago, com as doenças psicossomáticas. E até mesmo com doenças mais sérias. As culpas corroem o ser humano por dentro e com os professores não foi diferente. Esse profissional que depositou seus ideais mais nobres na educação vê seu castelo de areia ir ao chão. (PASCHOALINO, 2009, p. 131-132)

As conjunções dessas realidades do presenteísmo docente e das cobranças regularizadas por prêmios para diminuição das faltas dos professores apresentam um reflexo crescente no adoecimento deste profissional.

Outro aspecto contraditório identificado no interior das escolas a partir das expectativas do IDEB, era a determinação do currículo a ser escolhido. O currículo escolar endógeno passava a ser valorizado, em detrimento de uma formação que visasse à cooperação e emancipação humana. Em contramão a essa tendência, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) traziam a perspectiva da formação ampla do ser humano, que perpassava pelos temas transversais. Por outro lado, a avaliação sistêmica dos alunos privilegiava um currículo que valorizava apenas duas áreas do conhecimento: o Português e a Matemática.

Nesse sentido, as cobranças de desempenho nessas duas disciplinas, a partir do IDEB, cresceram e comprometeram a formação mais ampla dos alunos.

As interferências sucessivas de diferentes fontes legislativas sobre o currículo da educação básica também cooperaram para a desarticulação de um projeto pedagógico mais consistente, com metas a atingir em termos de conhecimentos e valores, rebatendo sobre os processos formativos de professores que são acrescidos de mil e uma facetas, fragmentando ainda mais esse processo de profissionalização. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 257).

As autoras, ao fazerem o estudo sobre os professores no Brasil e identificarem os impasses e os desafios da docência diante das múltiplas solicitações curriculares, descreveram a fragilidade dos mesmos, tanto na formação do próprio professor, quanto na escolha para o trabalho com o aluno.

As repercussões do IDEB no interior das escolas refletiam os dilemas antigos da educação, que volta e meia se reestruturavam e possibilitavam novos questionamentos. Esses dilemas, apesar de serem debatidos e conhecidos, ainda não se efetivam em políticas públicas de valorização do docente e da qualidade educacional.

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, *rankings* e escolas, e tantos, outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. O que cada vez mais temos experimentado são modelos e mais modelos de gestão, e o que não vemos melhorar é a educação. Algo parece não se encaixar nesses discursos gerencialistas. (HYPÓLITO, 2008, p. 77).

O mesmo autor, ao refletir sobre o modelo gerencialista e suas repercussões sobre a qualidade na educação, identificou que a lógica hegemônica prevista não conseguiu obter as articulações necessárias para a mudança. Neste contexto, as reflexões sobre a educação, que se acercam de afirmações baseadas numa visão linear de causa e efeito, tinham sido apenas de âmbito de denúncia, sem que fossem efetivadas mudanças no cenário educacional. Será que outra lógica poderia alcançar os resultados sonhados?

### **2.1.2. Uma lógica diferente seria possível?**

A educação brasileira não pode ser analisada de forma simplista, pois os vários aspectos que se entrecruzam nos apresentam um panorama complexo. Nesse sentido, num movimento dialético, buscamos na própria legislação existente, ações para uma lógica diferente.

A política pública educacional implementada pelo IDEB traz em seu arcabouço a perspectiva de discriminação positiva. Consequentemente possibilitou o questionamento de

outra lógica que se interpunha na dimensão curricular: a discriminação positiva baseada nos princípios da hermenêutica diatópica<sup>21</sup>, capaz de repensar uma educação diferente, um currículo fundamentado na ótica do respeito, da participação cognitiva e afetiva, da interação, e que privilegiasse o conhecimento que emancipasse. Os resultados do IDEB em relação à discriminação positiva poderiam servir para atender às especificidades de cada instituição escolar. Assim, a discriminação positiva alegava que as pessoas e os grupos sociais deveriam ter os direitos diferenciados e nessa perspectiva: “[...] ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (SANTOS, 2003, p. 56).

As múltiplas desigualdades sociais e econômicas que permeavam o nosso imenso país precisavam ser consideradas na política pública educacional. Dessa forma, a discriminação positiva prevista no PDE para a interpelação e do *ranking* determinado pelo IDEB, estabelecia:

[...] o Poder Público, com base no IDEB, atue nas escolas mais fragilizadas. Trata-se do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), antiga ação do Ministério da Educação que, de abrangência restrita, ganhou escala nacional. O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar. (MEC, 2007b, p. 25).

A proposta do poder público de intervir e ajudar as escolas com o suporte financeiro através dos resultados obtidos pelo IDEB, juntamente com a análise das comunidades escolares frente aos problemas identificados pelas orientações do PDE, configurava ações voltadas para o social. Contudo, vários impasses tinham obturado esse caminho de

---

<sup>21</sup> A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto à própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude — um objetivo inatingível — mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu caráter diatópico. (SANTOS, 2003, s/d).

construção coletiva para a melhoria do desempenho educacional e reforçado a lógica gerencialista.

A lógica da discriminação positiva não poderia ser ligada à lógica da premiação e, muito menos, a um currículo endógeno, pelas suas características totalmente distintas. Nesse sentido, a proposta do resultado do IDEB deveria configurar-se em ações que possibilitassem ajuda e incrementos nas escolas que as aproximassem dos patamares ideais. Contudo, de forma mais ampla, a ação das políticas públicas poderia estar fundamentada na:

[...] visão da pedagogia histórico-crítica é inteiramente diversa. Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que caberia ao Estado seria equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação em cursos de longa duração e salários compatíveis com seu alto valor social. Isso permitiria transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não teriam como não aprender. Seus êxitos seriam o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social. (SAVIANI, 2007, s/p)

Compreender a política pública na perspectiva de Saviani era estabelecer a qualidade da educação pela valorização do professor, bem diferente das cobranças por desempenho instauradas pelo IDEB, que culpabilizavam a escola e seus professores.

No entanto, o discurso educacional recorrente se centrava na lógica da qualidade. Mas como era vista e esperada essa qualidade?

## **2.2. Qualidade educacional**

No Brasil o discurso da escola de qualidade se intensificou na década de 1990. Contudo, a procura por essa característica tão cara à educação tem sido expressa há bastante tempo.

Um destaque pode ser dado ao documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, produzido em 1932 e que já trazia no seu escopo a tradução do desejo de conquistar a qualidade, diante dos impasses educacionais.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Questionar a realidade cotidiana e fazer críticas ao posicionamento educacional do país foi um dos aspectos abordados nesse documento. Os signatários do Manifesto foram profissionais e intelectuais sensíveis à educação que, ao exprimirem suas ideias, as faziam dentro de uma visão de mundo voltada para a escola pública, gratuita, leiga e democrática.

Assim, diante dos problemas educacionais, um novo rumo passou a ser evidenciado pelo movimento realizado por esse grupo seletivo, que apresentava ideais de vanguarda e que foi denominado de Escola Nova. As reflexões sobre as dicotomias de compreender a escola demonstravam seus antagonismos, o que reforçava a ideia do novo para contrapor o obsoleto.

Nesse sentido, toda essa elaboração científica da Escola Nova repercutiu e ficou expressa na Constituição Federal de 1934, que focalizou a importância da educação em todo o território nacional, com a perspectiva de um plano de unidade federativa. (BRASIL, 1934).

Esse movimento de repensar a educação se prolongou por quase trinta anos e resultou na promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Com aspectos de inovação, a palavra qualidade apareceu duas vezes no texto para referendar a educação que se objetivava alcançar.

O caráter de zelar pela qualidade de ensino estava circunscrito à esfera federal, sob a incumbência do Ministério da Educação e do Desporto. A disposição dessa lei também previa no seu artigo 96 as atribuições dos Conselhos de Educação nas esferas Federal e Estaduais que denominava suas competências com o intuito de empreender “esforços para

melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo”. (BRASIL, 1961).

Na segunda versão da Lei 5692 de 1971, a palavra **qualidade** foi suprimida do texto. Contudo, a palavra **eficiência** apareceu uma vez, com a conotação de buscar precipuamente, a melhoria da educação. Nesse entendimento, a nova versão da LDB (1961), após 10 anos ainda manteve latente a perspectiva de repensar a educação de forma a favorecer o seu progresso conceitual, e assim, o progresso do país.

No texto da Constituição de 1988, em seu artigo 205, inciso sétimo e posteriormente reiterada no artigo 210, a qualidade educacional reapareceu como uma determinação de padrão nacional..

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal deixou evidente sua determinação de qualidade educacional e também seu manifesto em relação ao Plano Decenal da Educação a ser elaborado com o propósito de melhorar a qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 1988). Nesse intuito, a política educacional passava a ser convocada a elaborar mudanças para responder aos anseios nacionais. Várias discussões foram travadas com esse desígnio na tentativa de rever a LDB vigente e construir uma nova lei que fosse condizente com as perspectivas históricas do momento. Nesse cenário, foi promulgada a nova LDB.

A segunda LDB, Lei nº 9.394, depois de vários percalços transcorridos durante mais de duas décadas, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Nessa Lei, os percursos de afirmação da necessidade de mudanças educacionais ficaram evidenciados. Um parâmetro de análise se situava na presença da palavra qualidade que reapareceu com intensidade e teve sua expressão adotada nove vezes no texto.

O foco na qualidade passava a ser um determinante nas escolas. Nesse sentido, a valorização dos profissionais da escola também foi reforçada e assim foi instituída a Década da Educação, que propunha a realização de um Plano Nacional de Educação.

Entretanto, essa proposta de criação de um Plano Nacional não era novidade incipiente. O repensar sobre a necessidade de ter um plano federativo já estava colocado.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. (BRASIL, 2001, s/p.).

Assim, a constatação de que todo esse movimento de equacionar a educação num plano federativo já estava subentendido desde o início da legislação educacional ficou ressaltada. A importância desse histórico se sustentou pela intencionalidade de verificar os trâmites e as dificuldades de implementar um plano que fosse único para todo o Brasil.

A efetivação da promulgação do Plano Nacional de Educação em 2001 salientou a educação de todo país e em todas as suas modalidades, e reforçou a importância da palavra qualidade que foi expressa setenta e sete vezes. A qualidade passou a ser o vetor para a educação do país e a sua busca fomentou a importância de utilizar mecanismos para a sua mensuração e o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB tornou-se popularizado e defendido numa perspectiva avaliativa do desempenho da escola.

Os documentos de âmbitos legais apresentaram um crescimento na probabilidade de visualizar a educação pelo prisma da qualidade. No documento final da Conferência

Nacional de Educação (CONAE), essa palavra emblemática teve sua expressão assinalada por duzentas e seis vezes, reiterando o direcionamento a ser buscado pela nação.

A preponderância de ter a palavra qualidade em evidência, não configurava apenas uma faceta do nosso país, muito pelo contrário, fazia parte de toda uma discussão mundial sobre a efetividade da escola. Os organismos internacionais se pautavam pela intencionalidade de referendar a educação eficiente. Nessa visão globalizada, passaram a ser irmanadas todas as dimensões construídas dentro de parâmetros únicos e universais.

[...] de efeitos ambivalentes entre o global e o local, que os discursos da globalização e as políticas neoliberais viajam, promovidas por organismos supranacionais, encarregados da integração econômica mundial, ajuda e cooperação internacional Fundo Monetário Internacional (FMI)<sup>22</sup>, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>23</sup>, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>24</sup> e Banco Mundial. São discursos que nem sempre convergem, mas que têm em comum a promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos que se inserirem no mercado e na cultura globais. (GARCIA, 2010, p. 447).

A lógica instaurada por esses organismos externos passou a propor ações cada vez mais uniformes de mensuração e de controle na educação. Na realidade brasileira, essa ambivalência tomou grandes proporções. O discurso proferido ficou longe dos objetivos traçados como metas.

[...] qualidade e a igualdade continuam sendo desafios cruciais a serem enfrentados, uma vez que ambos são essenciais para atender às necessidades do país e para a construção de uma sociedade de conhecimento. As pesquisas mostram que grande parcela dos alunos de diferentes níveis educacionais apresenta deficiências de aprendizagem em disciplinas críticas. A baixa absorção de conceitos científicos prejudica a inclusão desses indivíduos na sociedade moderna. Percebem-se na Educação do Brasil insuficientes os padrões referentes à: oferta educacional de qualidade, financiamento e gestão educacional dos sistemas e das escolas, currículos e propostas pedagógicas e valorização, formação e condições de trabalho dos profissionais da educação. A UNESCO oferece apoio técnico e conhecimentos especializados para tratar das questões de qualidade e equidade na educação. (UNESCO, 2011).

As afirmações postas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ressaltaram o lugar do Brasil nos parâmetros de qualidade

---

<sup>22</sup> FMI - Fundo Monetário Internacional.

<sup>23</sup> OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>24</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

internacional. Nesse contexto, as similaridades das cobranças entre os diversos países ficavam mais evidenciadas.

O Brasil como signatário de diversos programas educacionais, pautados pela representatividade, que se mensurava num resultado com ênfase nas provas sistêmicas, deixou evidências de estar aquém dos padrões internacionais e, portanto, possibilitando uma necessidade de repensar a educação nas peculiaridades de cada instituição escolar e não apenas na ótica internacional em que:

As políticas impulsionadas pela UNESCO e pelo Banco Mundial nos anos de 1980, em que pesem as diferenças de orientação entre esses organismos, tiveram por foco a expansão do número de matrículas na educação fundamental, em meio a uma crise mundial e desinvestimentos no campo social. Nos anos da década de 1990, o foco foi a reforma da escola e do sistema em bases gerenciais e o controle da qualidade da aprendizagem por meio da medição e elevação do desempenho escolar, controle instituído pelo monitoramento dos desempenhos das instituições escolares e dos alunos, tendo como base políticas de exames nacionais e índices como o IDEB. Atualmente essas políticas fazem já parte da rotina das escolas em todos os níveis de ensino. (GARCIA, 2010, p 453).

As transformações ocorridas no âmbito das escolas sob a influência de políticas internacionais repercutiam em novas palavras que passaram a impregnar a esfera escolar. Nesse contexto, constatou-se que: [...] conceitos como “recontextualização”, “ressignificação”, “hibridização” dão nome a processos em que estão em jogo as relações entre o global e o local, o geral e o particular, o texto e o contexto, na construção das políticas educacionais e curriculares. (GARCIA, 2010, p 450).

O autor supracitado ainda fez uma menção aos estudos de Popkewitz (2005), ao trazer a análise da homogeneização do discurso estrangeiro, que passou a ser constituído de forma híbrida e a se tornar referência para a educação em diversos países de culturas diferentes.

Toda essa universalização da educação tentou romper com as singularidades de cada instância escolar, para buscar a excelência como se todas tivessem as mesmas condições efetivas. Assim, a escola brasileira caminhava com pouca destreza entre os parâmetros internacionais e as metas a serem alcançadas pelo IDEB.

A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (MEC/INEP, 2011).

Com essa lógica as escolas eficazes, consideradas de qualidade, seriam aquelas que atingissem os resultados previstos pelo IDEB. Assim, num caminho longo de ações a ser trilhada no campo da educação, a mensuração dos resultados do IDEB passou a ter o direcionamento que buscava atingir as metas para o ensino fundamental prioritariamente:

- Ampliar a duração do ensino fundamental para 9 anos, com início aos 6 anos de idade;
- Assegurar escolas com padrões mínimos de infraestrutura, em 5 anos;
- Assegurar o Programa de Garantia de Renda Mínima para famílias carentes (não define %);
- Oferecer escolas com 2 turnos diurnos e 1 noturno;
- Ampliar progressivamente a jornada escolar para, pelo menos, 7 horas/dia;
- Promover a eliminação gradual da necessidade de oferta do ensino noturno. (INEP/MEC, 2004).

Entretanto, sabendo que esse resultado se encontrava longe da maioria das escolas brasileiras, então, de que qualidade poderíamos falar? Para discutir essa questão, Dourado, Oliveira e Santos, (2009) enfatizaram a complexidade do termo qualidade, e sua historicidade:

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícita múltipla significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2009, p.3).

Na análise brasileira, essas questões se complexificavam no entendimento da expressão: **escola de qualidade**, que passava a constituir um jargão frequentemente presente nos documentos legais e nas mídias. No entanto, na aproximação com as escolas, a polifonia variava nas formas de compreensão e também quanto ao que seria possível esperar dessa escola. Dessa maneira, a polissemia se instaurava em vertentes de qualidades que se interpunham frente ao cenário determinado pelos índices do IDEB.

### 2.3. Perspectiva da qualidade nas escolas mineiras pesquisadas

No trabalho de campo a polissemia do termo qualidade ficou evidenciada. Quando perguntamos aos gestores escolares se sua escola era de qualidade obtivemos os seguintes resultados:

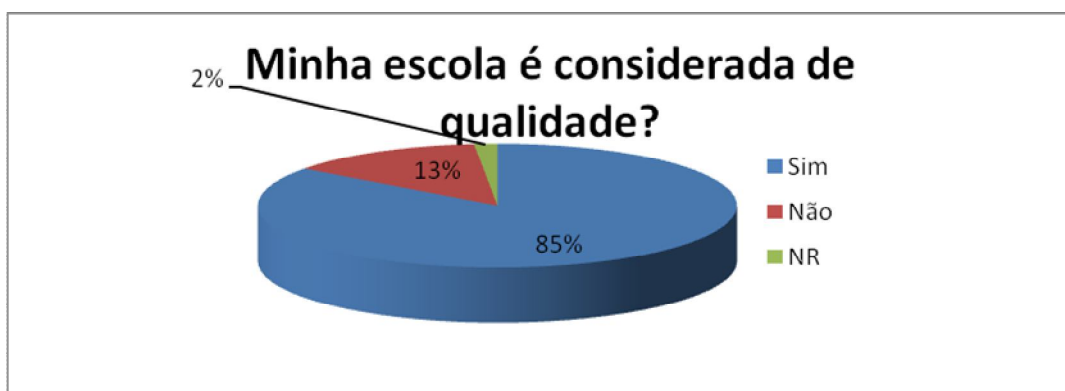


Gráfico 01 - Minha escola é de qualidade?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Majoritariamente, 85% afirmaram que a escola possuía qualidade. Salientamos que, no entanto, essa afirmativa não estava simplesmente correlacionada aos padrões dos constitutivos legais, pois, não havia uma simetria com os índices do IDEB. **“NÃO PODERIA CONSIDERAR A ESCOLA NA QUAL ATUO, NO QUE TENHO CONTRIBUÍDO DE MÁ QUALIDADE”** (Gestora, 2010). A frase de indignação expressada, na forma da resposta em letras garrafais, por essa gestora elucidou o limiar que excluía várias escolas do conceito de qualidade diante dos índices do IDEB.

Entretanto, tivemos 6 escolas nas quais foram realizadas entrevistas *in loco* e que obtiveram os índices internacionais desejados pelo IDEB. Essas escolas alcançaram o índice do IDEB esperado para 2021, ou seja, o índice seis ou mais. “Nosso resultado no IDEB foi 6.1 e somos a 12ª escola entre as 20 melhores no resultado deste índice em 145 avaliadas.” (Gestora, 2010). A satisfação em comemorar o IDEB ideal demonstrou como essa mensuração alterou o ritmo da escola. O comentário comovente realizado na entrevista também revelou as marcas do trabalho coletivo:

É um planejamento coletivo amplamente divulgado com a participação da comunidade, dos alunos. Eles pegaram em suas mãos as metas, e tanto que se você entrar na sala de aula hoje todos já sabem o que é o IDEB. Se você entrasse na sala de aula em 2007, eles sabiam que a nossa meta era sete pontos no IDEB, era nossa meta, não da direção não, sim do coletivo. Eles ficavam preocupados e faziam avaliações, trabalhavam bem mais eu não estou bom neste conteúdo, os pais ajudavam. Foi um trabalho direcionado ao 5º ano. Não foi feito desde o 1º ano, que é uma das metas da Escola para o ensino de qualidade. É uma escola pública com ensino de qualidade, então isso foi amplamente divulgado, nossa meta era 7. E então, quando nós conseguimos 8, nós não acreditamos. Nós trabalhamos para alcançar os 7. Foi um trabalho assim, toda a equipe, não existe um trabalho assim de direção da gestão. Você apresenta um projeto àquilo que você falou depois tem que saber articular esse projeto. Você tem que saber envolver o grupo nesse projeto e aquelas pessoas que no início você coloca seu projeto. No início são poucos, você sabe quem vai aderir esse projeto, mais você sabe também que se você aderir o outro vem junto e o outro que está rejeitando criticando. Quando mais ele começa, pois quando começa aquilo começa a dar certo aquele projeto começa a dar certo, a ver resultados com alunos pais, aquele que rejeitou você já trabalhou na escola você sabe que tem sempre aquele contra, ele pode ser o último, mas ele também começa a fazer parte desse projeto então eu acho que foi esta união que tem muito aqui na escola, que nos permite ter esse índice no IDEB, de uma proposta de uma educação pública de qualidade. [sic] (Gestora, 2010).

A emoção de cada frase pronunciada transmitiu a satisfação na realização e a superação da meta prevista, na medida em que a Gestora narrava o percurso da escola que tinha tradição de ensino de qualidade, mas que o índice do IDEB acabou por deixar a desejar. Entretanto, com o movimento coletivo conseguiu mudar a situação. Se a meta prevista era atingir o índice 7 do IDEB, a comemoração se intensificou com o resultado do índice 8.

Dessa forma, muitas escolas tiveram a alegria de comemorar as metas atingidas no IDEB. Vale salientar, que as análises dessas escolas permitem entender que, no jogo das avaliações externas, todos os participantes precisavam ter os mesmos desejos e metas, para constituir um coletivo forte capaz de alterar a situação. “Graças a um grande esforço de toda a equipe melhoramos os resultados nas avaliações externas, também a aceitação da escola na comunidade é muito boa. A escola é um destaque local pelos seus eventos e projetos desenvolvidos”. (Gestora, 2010). O reconhecimento do trabalho realizado na escola ultrapassava os índices do IDEB e demonstrava, nessa lógica, que as escolas deveriam ter projetos para a melhoria da aprendizagem.

Das respostas dadas 13% afirmaram que a sua escola não era considerada de qualidade. Essa afirmação trazia repercussões negativas para o desempenho de toda a escola, que estava longe dos patamares de qualidade expressos nacionalmente. “Muitos problemas advêm do não acompanhamento de alguns pais, tornando os alunos bem rebeldes e sem limites” (Gestora, 2010). As relações difíceis entabuladas na escola tomavam vultos na dinâmica escolar e interferiam diretamente nos resultados da aprendizagem.

Ainda distante dos referenciais do IDEB, algumas escolas, mesmo com seus inúmeros problemas, conseguiram visualizar algum crescimento na sua concepção de qualidade. “Apesar de ser escola de alunos carentes, vulnerabilidade social, dificuldades comportamentais, falta de apoio familiar, conseguimos nestes anos melhorar a estrutura e melhorar a qualidade do ensino”. (Gestora, 2010).

Das gestoras participantes, 2% deixaram em branco a questão sobre a qualidade da sua escola. Analisamos que essa posição de não assumir uma das opções decorreu da dificuldade de relacionar a qualidade existente nas escolas e os resultados do IDEB. “Não que ela não seja de qualidade, pelo contrário, ela vem crescendo consideravelmente em relação ao ensino, porém há mitos na nossa cidade de que boa mesmo é a escola estadual. Mas temos trabalhado bastante pra quebrar esse mito.” (Gestora, 2010). Os mitos em torno das escolas, no discurso com a comunidade escolar estabeleciam elos de tradição e favoreciam ou não, o trabalho realizado.

As respostas sobre como as gestoras compreendiam a qualidade de sua escola deixaram transparecer aspectos até então, não elucidados no repertório dos textos legais. Alguns trechos dessas falas deixaram entrever a procura por essa qualidade:

A educação e o cuidado com as crianças são realizados da melhor maneira possível visando à qualidade e o bem estar das mesmas.

Caminhamos para isso e temos que acreditar.

Oferecemos tempo integral, trabalhamos a valorização do aluno, professor e comunidade.

Apesar do baixo IDEB de 3,2%, possuímos uma organização administrativa e pedagógica razoável e um quadro de docentes comprometidos com o processo. (FRAGMENTOS DOS QUESTIONÁRIOS, 2010).

As respostas demonstraram a busca pela qualidade mesmo sem ter os índices desejados internacionalmente. A educação, o cuidado, a valorização e a organização foram termos usados, para contrapor a hegemonia do termo qualidade educacional pautado pelo IDEB.

Assim, outra pergunta se fez necessária para as gestoras: Como estava o índice do IDEB da sua escola? Os resultados dessas respostas foram expressos no gráfico abaixo:

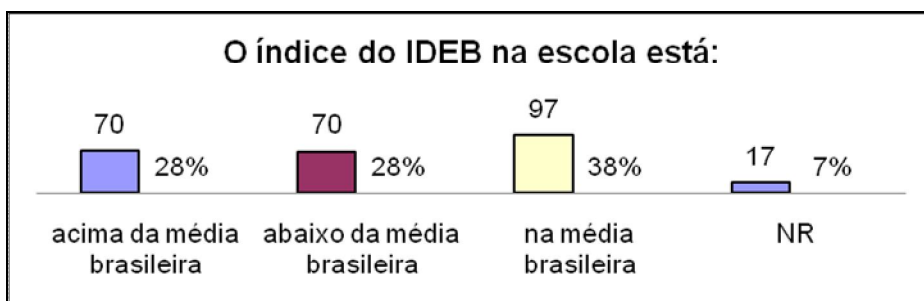


Gráfico 02 - Índice do IDEB na escola.

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Das respostas ao questionário 38% afirmaram que se encontravam na média nacional e 28% disseram que estavam acima da média brasileira. Esse resultado nos possibilitou a análise da situação privilegiada do Estado de Minas Gerais, pois esses resultados expressaram que 66% das escolas pesquisadas se encontravam na média nacional. Apenas 28% disseram não se encontrarem na média brasileira e 7% não responderam a essa questão. No *ranking* nacional, o Estado de Minas Gerais teve um desempenho favorável entre o índice alcançado e as metas previstas.

IDEB Observado 4º/5º					Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Minas Gerais	4.6	4.6	5.5	5.8	4.6	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6

Tabela 03- MEC/INEP

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1557639>>

Salientamos que, na apresentação dos dados, o MEC/INEP destacou na cor verde os resultados que tinham atingido as metas previstas. Entretanto, essas metas tinham a projeção até 2021 para alcançarem os índices internacionais. Minas Gerais, apesar do desempenho crescente ainda não tinha alcançado os índices internacionais de qualidade, pelo prisma do IDEB. Entretanto, os resultados do estado estavam acima da média nacional prevista pelas médias projetadas.

Apesar de estarmos longe de uma educação de qualidade, nossa escola é bastante respeitada e muito procurada por famílias de toda a cidade, sendo apontada como uma das melhores. Apesar de não termos alcançado nossas metas, o IDEB foi um dos melhores do município. Mas temos que melhorar muito o nosso trabalho, como em todo o Brasil, para oferecer à comunidade um ensino de qualidade. (Gestora, 2010).

Todo esse processo avaliativo ainda era novo para as escolas que tiveram que se adequar tanto em relação às novas nomenclaturas, que passaram a fazer parte do cenário educacional, quanto às cobranças pelos índices. Nesse sentido, perguntamos às gestoras se as avaliações externas tinham modificado a rotina escolar. As respostas a essa questão nos possibilitaram a construção do gráfico abaixo:

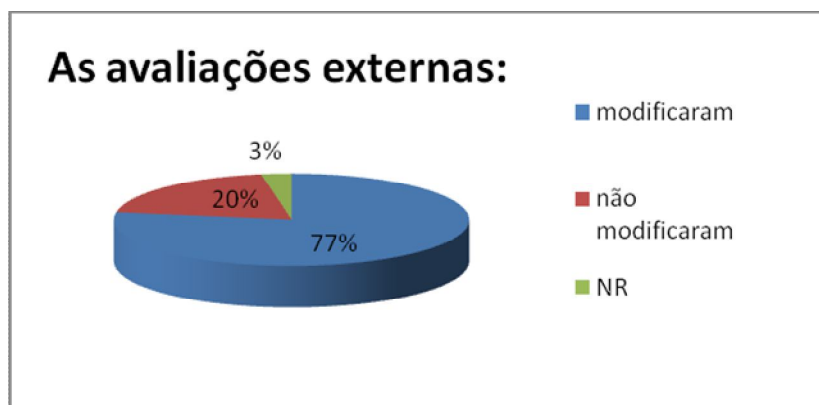


Gráfico 03 - As avaliações externas modificaram a rotina escolar?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Dos respondentes 77% declararam que as avaliações externas modificaram a rotina escolar. Toda mudança leva um tempo de adequação na reorganização do espaço escolar e nas relações estabelecidas.

Gatti e Barretto (2009) apresentaram considerações sobre esse lugar do professor frente às demandas externas que impactavam a realização do trabalho docente. “Abundam resoluções e normas que acabam por gerar um processo entrópico, que acaba por mantê-los com formas e conteúdos já exaustivamente analisados como inoperantes quando se pensa educação de qualidade.” (GATTI e BARRETTO, p. 257).

A afirmação das autoras revelou o aspecto contrário que podia ser gerado na qualidade da escola, frente às mudanças nas normas educacionais. A escola estava em fase de ajuste e (re)construção para as demandas das provas sistêmicas.

As expressões utilizadas para retratar toda essa ebulição de novidades tiveram vários depoimentos dos quais destacamos alguns:

Depois das avaliações externas estamos trabalhando com enfoque nos descritores para melhorar o desempenho dos alunos.

A equipe escolar procurou capacitar para melhorar o desempenho em sala de aula.

Depois das avaliações externas os professores têm buscado se esforçar mais para garantir a aprendizagem de seus alunos, uma vez que eles também estão sendo avaliados.

Estamos sempre revendo planejamento da escola e fazendo as modificações que se acharem necessárias. (FRAGMENTOS DOS QUESTIONÁRIOS, 2010).

Todas essas alterações na dinâmica da escola interferiram também nas relações no âmbito escolar, de forma que as metas estabelecidas pelos *rankings* relacionados à qualidade demarcavam uma nova mentalidade de ação, na qual o gestor passou a ser o principal ator.

Das gestoras questionadas 20% disseram que as avaliações externas não modificaram a rotina da escola. “Acontece de forma tranquila, tanto por parte dos professores e alunos como também do compromisso dos pais na participação dos alunos” (Gestora, 2010). Ao relatar que as avaliações externas não modificaram a rotina de sua escola, essa gestora elencou todos participantes envolvidos e deu destaque ao compromisso dos pais na participação do processo de aprendizagem de seus filhos.

As avaliações externas são encaradas de forma natural, como parte do processo de avaliação da instituição. Não modificamos a rotina da escola em função da avaliação por acreditarmos que seu resultado serve para reavaliarmos nossa prática e planejarmos futuras ações pedagógicas e até mesmo administrativas, como por exemplo, onde investir mais recursos e de que forma investir. (Gestora, 2010).

Essa gestora destacou o processo avaliativo que já estava instaurado em sua escola e que era percebido numa perspectiva ampla de direcionar os planejamentos e ações escolares, tanto no âmbito pedagógico como administrativo.

Essa questão foi deixada em branco por 3% das participantes. Analisamos que, apesar de se tratar de um percentual pequeno, este manifestou as mixagens nas relações estabelecidas com as avaliações externas e o cotidiano das escolas. Assim, ora se constatava a repercussão forte das avaliações externas no ritmo da escola, e ora observava-se que em outros momentos não interferiam no trabalho da mesma.

Esse estudo nos permitiu analisar as variabilidades do termo qualidade escolar. Apesar dos textos legais trazerem como constância esse termo, a distância para alcançar o padrão internacional ainda está longe da realidade brasileira. Contudo, cada escola se esforça para ser de qualidade, para cumprir seu papel social de educar.

Esses aspectos salientados demonstraram que as escolas pesquisadas estavam cientes das metas de médias propostas pelo IDEB, para declararem a qualidade de suas escolas. Num caminho oposto, conseguiram identificar aspectos preponderantes de qualidade que não se evidenciavam nas notas obtidas pelo IDEB.

Se as escolas brasileiras, ainda não atingiram os padrões internacionais de resultados nas provas sistêmicas, outros aspectos foram salientados como propulsores de qualidade. O cuidado, a organização, o respeito e valorização dos membros da escola foram aspectos pontuados como determinantes de qualidade, que não poderiam ser mensurados pelo índice do IDEB. No entanto, esses aspectos salientados como expressão de qualidade se tornavam imprescindíveis para que a educação acontecesse.

A qualidade educacional estabelecida nos aspectos legais colocava a escola em xeque, pois questionavam seus valores, sua organização, seu currículo e seus profissionais. Simultaneamente, outras qualidades da escola foram ressaltadas e distinguidas. O desafio permanecia como um objetivo a ser alcançado pelas gestoras pesquisadas.

As escolas em xeque se abriram à perspectiva de um olhar atento, observando melhor as várias qualidades que conviviam no seu interior. As gestoras enfatizaram a visibilidade do trabalho docente permeado pelas suas ações de comprometimento e esforço, e que apesar de suas reais condições, permaneciam buscando a qualidade legal. Nesse sentido, os aspectos de qualidade permeavam o espaço e as relações na escola, mas não eram considerados pelo IDEB.

#### **2.4. Qualidades escondidas na escola**

A qualidade pautada por números, mensurada por índices, e abordada com insistência nos meios midiáticos deixava às escondidas outros indícios de qualidade na escola. Por isso, analisamos que era preciso trazer à tona esses aspectos e compreender a dinâmica que se instaurava nas escolas. O clima escolar foi um aspecto considerado importante nas relações, que se estabeleciam e nos vínculos escolares.

Os conceitos de cultura e clima organizacional surgiram da necessidade de compreensão quanto às formas de funcionamento das organizações e das constatações de que havia diferenças específicas entre elas que não poderiam ser ignoradas. Para Xavier (1984), os primeiros estudos sobre esses conceitos datam das décadas de 1920 e 1930, muito embora não recebessem inicialmente essas denominações. (CAMPOS, 2002, p. 124).

O campo de estudos sobre o clima organizacional nas instituições, inclusive na escola, fazia parte da literatura acadêmica e apresentava várias características próprias e divergências entre autores para a sua avaliação e análise. Cientes desses contornos, optamos por não adentrarmos nesse campo teórico, por não constituir o nosso foco. Dessa maneira, adotamos os parâmetros que afirmam que:

No âmbito educacional, as definições parecem convergir para a visão de clima escolar como um fenômeno grupal envolvendo um consenso sobre determinadas percepções que englobam aspectos psicológicos, sociais e físicos do ambiente, afetando, por conseguinte, o comportamento. (CAMPOS, 2002, p. 124).

Nosso objetivo era compreender as relações entabuladas e a flexibilidade na dinâmica relacional. Assim, perguntamos as gestoras como era o clima organizacional da escola. As respostas nos possibilitaram a elaboração do seguinte gráfico:

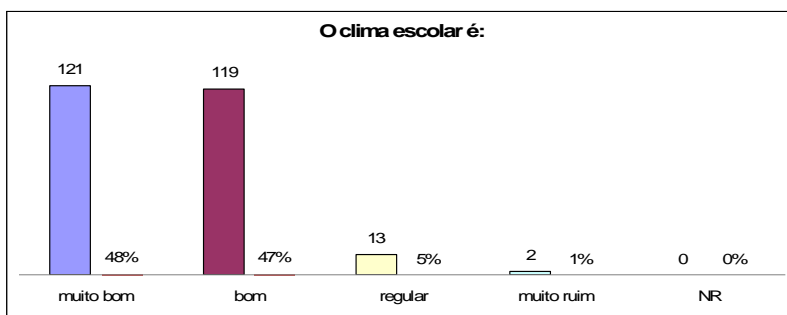


Gráfico 04 - O clima escolar

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Nesse questionamento, 95% afirmaram que o clima organizacional ficava entre os patamares de “muito bom” e “bom”. Apenas 5% declararam que o clima da escola era regular e menos de 1% disse que era ruim. A afirmação de que o clima organizacional estava entre bom e muito bom, não representava a falta de conflito e uma hegemonia nas perspectivas de conceber e efetivar a educação. Muito pelo contrário, as escolas expressaram que: “Olha, é quando a gente trabalha em democracia, você sabe que, a democracia é conflituosa demais. Uma das coisas boas da escola é esse clima, a gente consegue manter um clima, a pessoa até sente a hora que chega é um clima bom e acolhedor”. [sic] (Gestora, 2010).

A possibilidade de ouvir o outro e de estabelecer relação de respeito foram pontos recorrentes nas falas das gestoras. Em relação às gestoras que marcaram as opções regular e ruim avaliamos que estavam contextualizadas com os impasses políticos partidários, devido à indicação política ao cargo. A questão do espaço também foi problematizada por interferir no clima organizacional da escola. Ao nos referirmos sobre a qualidade da escola tivemos a seguinte expressão: “É considerada de qualidade, mas precisamos melhorar o desempenho, envolver mais a comunidade e tornar o ambiente mais acolhedor, muitas vezes os profissionais ficam insatisfeitos por causa da falta de espaço.” (Gestora, 2010).

Outro aspecto, capaz de esclarecer o clima organizacional da escola se refere à presença dos professores no trabalho diário na escola. Já sinalizamos que vários estudos constataram o adoecimento do professor e, conseqüentemente, a sua falta. Porém, quando o clima organizacional da escola era considerado bom, os professores se sentiam valorizados

e compreendidos, e o número de faltas caía. Assim, perguntamos às gestoras se as professoras faltavam muito. As respostas nos permitiram a construção do seguinte gráfico:

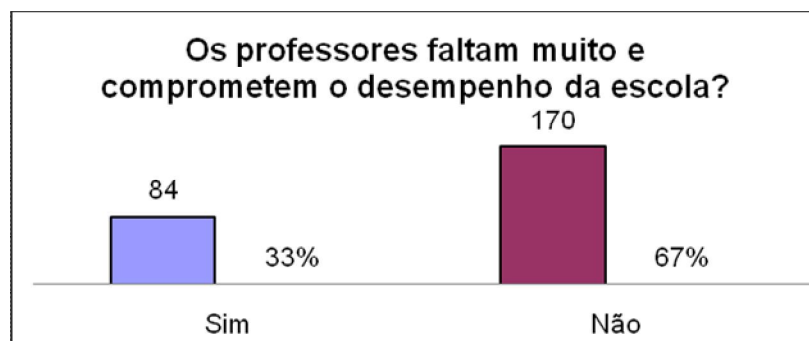


Gráfico 05 – Os professores faltam muito e comprometem o desempenho da escola?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Das gestoras participantes 67% afirmaram que as professoras não faltavam muito ao trabalho. E para 33% das respondentes as professoras faltavam muito ao trabalho. Desse modo, a análise permitiu refletir que com relação aos docentes, a expressividade do número de faltas apresentou patamares bem menores do que os valores das frequências ao trabalho.

A queda no número de faltas dos professores pode ser analisada por dois ângulos. Um deles, realmente em números absolutos de frequências ao trabalho, e outro, pela possibilidade de adequação de horários ou compensações na dinâmica do trabalho, como foi relatado pelas gestoras:

Essa flexibilidade é feita para atender o outro. Nós (gestoras) nunca deixamos de atender ninguém e já teve dia de eu ir para sala. A vice-diretora ir para sala, pois eu acho assim a nossa equipe é uma equipe boa. A gente sabe quando a pessoa está te enrolando. Na nossa escola, quando eles pedem para faltar é porque é caso de urgência mesmo. Então, a gente graças a Deus tem muita flexibilidade. (Gestora, 2010).

O clima de confiança e o trabalho comprometido foram aspectos ressaltados pelas gestoras na organização do trabalho cotidiano.

Temos aqui cerca de 70 funcionários, às vezes acontece de algum professor não ir ao primeiro horário ou acontece alguma coisa ou outra que a gente nem percebe que o professor não veio. O próprio professor chega e fala que quer resolver isso. Os professores já são comprometidos com a gente e com o serviço. Também nas outras áreas, às vezes as meninas da cozinha fazem o serviço, quando você vai perceber já está na hora do almoço, ou a pessoa já veio e fala com a gente que faltou, ou que não veio ontem. Tem um combinado com os professores, que quando um professor falta, o que está em estudo o substitui, aí quando o professor volta, no dia de estudo do outro ele repõe, isso é um combinado e dá muito certo, a gente sabe que em outras escolas isso não funciona. (Gestora, 2010).

A condução do trabalho, em que o outro era reconhecido e valorizado permitia a construção de um coletivo afinado. “Nenhum projeto funciona numa escola se não for discutido e assumido pelo coletivo.”. (Gestora, 2010). O diálogo pautou como aspecto essencial as relações humanas. Nesse sentido, as gestoras foram questionadas sobre como era o acompanhamento do processo pedagógico. As respostas possibilitaram o seguinte gráfico:

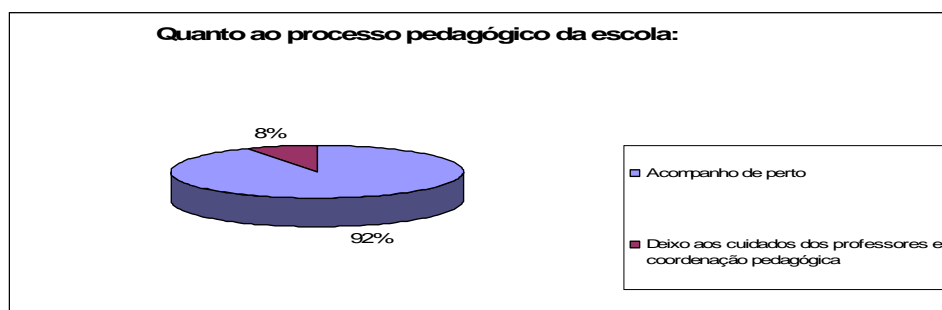


Gráfico 06 – O processo pedagógico da escola.  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

O percentual significativo de 92% das gestoras afirmou que acompanhavam de perto todo o processo pedagógico da escola. “Ajudo as supervisoras acompanhando diariamente o trabalho pedagógico, visito as salas, observo atividades e avaliações, participo de todos os grupos de estudos, ajudo no trabalho com projetos, enfim, participo ativamente da parte pedagógica.” (Gestora, 2010). Esse acompanhamento metuculoso possibilitava também às gestoras interferirem nos processos pedagógicos.

Interesso-me muito pela parte pedagógica, não ficando muito retida em questões só administrativas. Busco junto com professores e pedagogos algumas alternativas, que façam da prática educativa mais diversificada e aumentando as possibilidades de se ter uma educação de qualidade. (Gestora, 2010).

Os outros 8% das respostas dadas afirmaram que deixavam o processo pedagógico da escola aos cuidados dos professores e coordenadores pedagógicos. “O nosso cargo consome muito tempo nas questões administrativas. Todas as questões pedagógicas passam por mim, porém não quer dizer que participei da sua elaboração dou sempre minha opinião

em tudo.” (Gestora, 2010). Também a declaração sobre delegarem os poderes de decisão foi enfatizada. Outras explicitaram que: “A demanda administrativa de inúmeras reuniões na SMED e, principalmente, o grande número de falta de professores, dificultam o acompanhamento efetivo do processo pedagógico, faço apenas quando é possível.” (Gestora, 2010).

Também foram identificados depoimentos que expressaram a dificuldade de envolvimento com os processos pedagógicos da escola. “Entrei no final da gestão e só apaguei incêndios disciplinares e cuidei da merenda.” (Gestora, 2010). Muitas vezes, no início da gestão diante do acúmulo de cobranças seja por parte das Secretarias de Educação – SMED, seja pelas demandas internas, as gestoras não conseguiam participar de forma efetiva no processo pedagógico.

Um dos papéis da escola é o processo de ensino aprendizagem, nesse sentido, não há possibilidade de conceber uma gestão que não estivesse articulada e atenta às demandas do pedagógico. “Considero de extrema importância o acompanhamento da Direção sobre todo o processo pedagógico e faço questão de fazê-lo junto com a coordenação e professores da escola.” (Gestora, 2010).

Outro aspecto, determinante para reconhecer e valorizar a escola passava pelo apoio da comunidade. As relações de alteridade e de aproximação foram destacadas nas falas das gestoras. Assim, outra questão tratava do relacionamento da gestora e sua comunidade escolar. A partir das respostas coletadas elaboramos o seguinte gráfico:

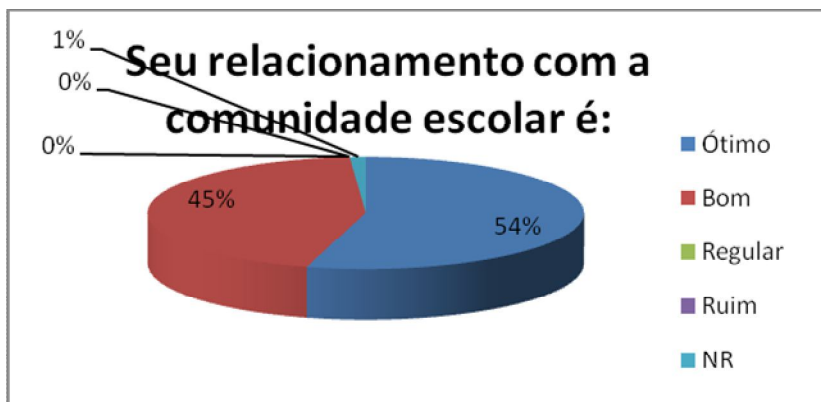


Gráfico 07 – Como é o seu relacionamento com a comunidade escolar?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Nessa questão 54% responderam que tinham um relacionamento ótimo com a comunidade escolar. E um percentual de 45% declarou que tinha um relacionamento bom. Para as opções “regular” e “ruim” não houve marcação e apenas 1% deixou de responder a essa questão. Nossa análise considerou significativos os percentuais encontrados, que alcançaram 99% das respostas afirmativas sobre o bom relacionamento com a comunidade escolar. Assim, esse aspecto do relacionamento com a comunidade se evidenciou como um ponto de sustentação para o trabalho das gestoras. Não se dirige uma escola sozinha. Era preciso a ajuda e participação de todos na efetivação do trabalho escolar.

O sucesso da Escola depende da participação de todos, ninguém pode ficar à margem do processo. Visto que é responsabilidade de todos os envolvidos na escola participarem do processo educativo, como gestora, é minha atribuição acompanhar de perto o processo pedagógico, auxiliar os professores e coordenação, buscando caminhos que visem o desenvolvimento dos alunos, assegurando uma educação de qualidade e igualitária aos educandos. (Gestora, 2010).

Essa fala representou um ideário educacional que não pretende deixar ninguém à margem e que também visa possibilitar educação de qualidade e igualitária. Nessa dimensão, o processo de educação democrática e de qualidade se fazia presente nas possibilidades do diálogo com as diferentes vozes que constituíam a comunidade escolar e estabeleciam relações de respeito e coparticipação.

Em outro aspecto de análise, observamos que a maioria das gestoras estava ocupando o cargo por indicação política, portanto, diferente do processo democrático que envolvia toda a comunidade escolar. No entanto, foi possível constatar que mesmo que a inserção ao cargo não ocorresse de forma democrática, a gestão da escola para se sustentar, precisava ser democrática. Assim, os laços de relacionamentos, de confiabilidade e de respeito estavam instaurados e determinavam as boas relações entre gestores e comunidade escolar. Perguntamos como se dava a sua inserção ao cargo. As respostas coletadas nos possibilitaram o seguinte gráfico:

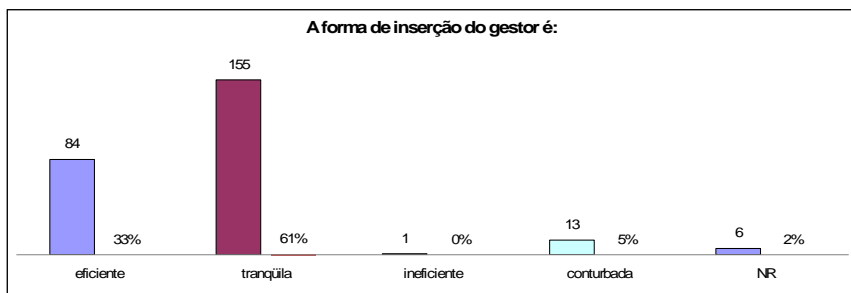


Gráfico 08 – Como é a forma de inserção do gestor?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Destacamos que essa questão permitia mais de uma alternativa, assim, apresentamos o gráfico com os dois resultados: os números de cada opção marcada e o percentual em relação ao número dos questionários entregues. Das gestoras participantes 61% afirmaram que a sua inserção no cargo gestor ocorreu de forma **tranquila**. Obtivemos também a marcação de 33% na opção **eficiente**. A análise permitiu refletir os diferentes modos de inserção no cargo, que ocorreram por indicação política e pelo processo de elegibilidade tiveram repercussão positiva.

Apenas 5% disseram que a sua inserção ao cargo ocorreu de forma conturbada e 6% deixaram essa questão em branco. Também tivemos uma gestora que optou para pela alternativa **ineficiente**.

As reflexões sobre esses dados demonstraram que um pequeno grupo estava com problemas na condução do processo de gestão nas escolas. “Não tenho autonomia para decidir questões essenciais e que levariam a uma melhora significativa no desempenho da escola.” (Gestora, 2010). A expressão de desencanto dessa gestora explicitou os seus limites na gestão do trabalho.

Perguntamos, então, como se sentiam no papel gestor. As respostas coletadas nos permitiram a construção do seguinte gráfico:

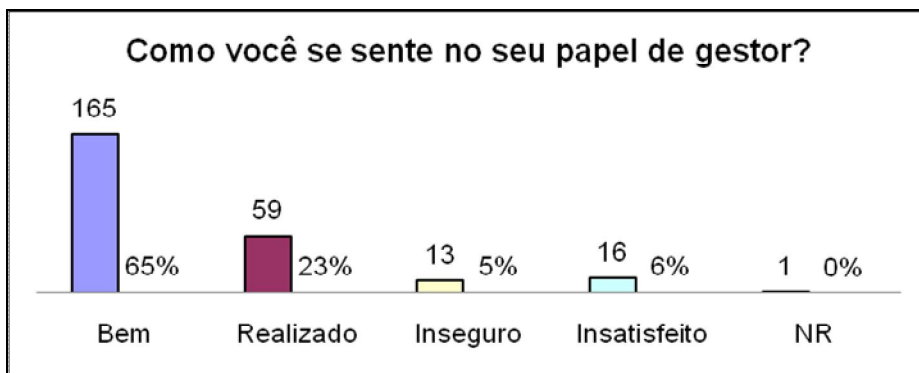


Gráfico 09 – Como você se sente no seu papel de gestor?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Nas respostas, 65% afirmaram que se sentiam bem no papel de gestor, e 23% afirmaram que se sentiam realizadas nesse papel. No entanto, 5% das gestoras escolheram a opção **inseguro** e outras 6% marcaram a opção **insatisfeito**. Novamente, o predomínio das declarações das gestoras sobre como se sentiam no seu trabalho teve um percentual alto de positividade. “Gosto do meu trabalho e me esforço para fazer o melhor para toda a comunidade escolar, busco melhorias para a escola e para o ensino procurando inovar sempre.” (Gestora, 2010). O fato de gostarem do trabalho e o constante envolvimento eram o diferencial para as gestoras.

Perguntamos às gestoras se pretendiam continuar no cargo. As respostas dadas nos possibilitaram a construção do gráfico:

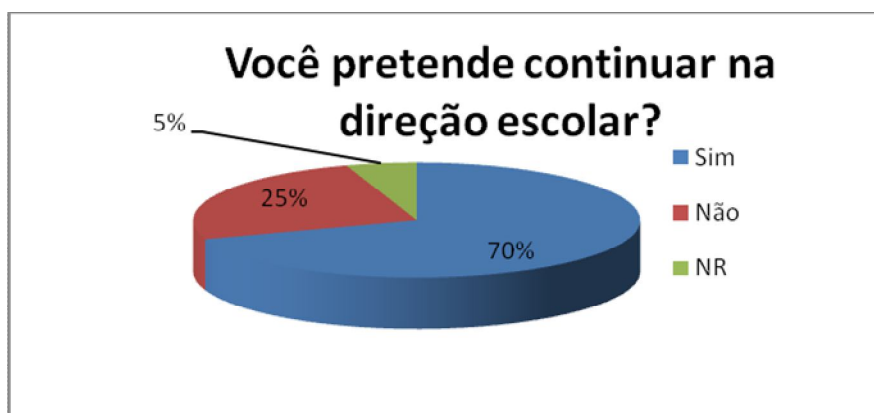


Gráfico 10 - Você pretende continua na direção escolar?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

De forma expressiva, 70% afirmaram que pretendiam continuar no cargo. Apenas 25% declararam que não tinham essa pretensão e 5% deixaram essa resposta em branco. Vale ressaltar, que tanto a indicação política, quanto a eleição foram os aspectos majoritários na inserção das gestoras pesquisadas, e a transitoriedade do cargo era apresentada como uma realidade.

Assim, as expressões de pretensão de continuidade do cargo se manifestaram pela sequência do trabalho realizado. “Estou desenvolvendo um bom trabalho, com aprovação da comunidade escolar, e sei que ainda posso contribuir para o desenvolvimento da escola.” (Gestora, 2010). A continuidade do plano de metas também foi um dos aspectos ponderados pelas gestoras. “Sim, ainda não pude fazer tudo que gostaria de fazer pela escola e pela melhoria da educação local, ainda precisarei de mais tempo para alcançar tais metas.” (Gestora, 2010).

Também foi ressaltada pelas gestoras a satisfação de estar nesse lugar. “Estou cada dia mais apaixonada pela minha escola e estar na vice-direção dela é um enorme prazer.” (Gestora, 2010). Em seguida, a gestora manifesta a preocupação de não poder continuar. “Se dependesse de mim, gostaria, mas o cargo é comissionado e não é permitido só o meu desejo.” (Gestora, 2010).

A gestão também foi considerada como um espaço especial para articular o processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, um lugar cheio de desafios. Nesse sentido, perguntamos às gestoras como se sentiam na gestão escolar. A partir dos dados coletados elaboramos o gráfico:

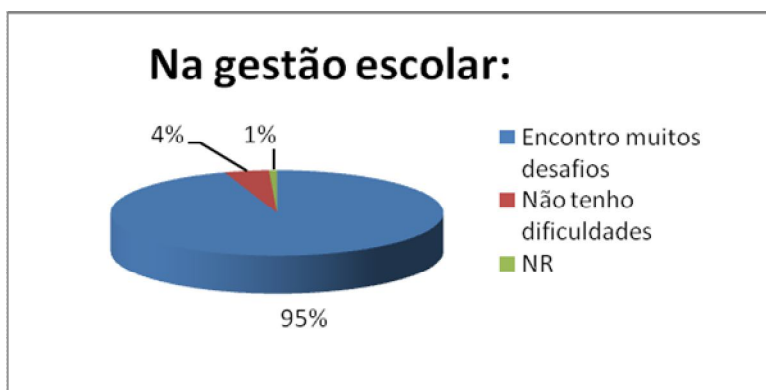


Gráfico 11 - Na gestão escolar?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

O desafio foi expresso por 95% das gestoras. “[...] ficar na direção é um desafio que eu enfrento todos os dias, e eu adoro isso”. (Gestora, 2010). Apenas 45 disseram que não tinham dificuldades na gestão escolar e 1% não respondeu à questão.

Nessa questão foi possível analisar os sentimentos das gestoras que souberam diferenciar os **desafios** das **dificuldades**. Também foi possível compreender que os desafios eram inerentes ao trabalho e que contribuía para o seu crescimento.

Os desafios encontrados para o bom desenvolvimento de uma gestão democrática baseada no compartilhamento de responsabilidade com outros membros da equipe gestora me levaram a buscar o enriquecimento dos meus conhecimentos. E nessa procura tem tido uma visão mais ampla de todas as situações da escola e gostaria de ter um tempo maior na gestão para tentar sanar os desafios que consideravelmente só podem ser solucionados em longo prazo. (Gestoras, 2010).

As mudanças frente aos novos requerimentos alteraram o perfil das gestoras, que se desdobravam para vencer os desafios do cargo e fazer o melhor pela escola. Os sentimentos de entrega, de comprometimento, de carinho e atenção pelo seu trabalho foram aspectos recorrentemente apresentados pelas gestoras. E novamente, o caráter de transitoriedade deixava um estímulo para fazer o melhor durante o tempo de exercício no cargo.

## CAPÍTULO 3 –

### O PERFIL DO GESTOR EDUCACIONAL

A análise do gestor escolar no Estado de Minas Gérias, a partir dos alunos do Curso de Especialização em Gestão Escolar, nos proporcionou compreender as diversas nuances que constituem esse profissional. Esse gestor que atuava nas escolas públicas mineiras poderia ser compreendido por vários ângulos, pois as reflexões revelaram que em cada período, as diversas mudanças ocorridas na sociedade impactavam as escolas e, conseqüentemente, os papéis ali circunscritos. Assim, não seria possível compreender o perfil desse profissional sem um mergulho na história das escolas e de seus dirigentes.

#### **3.1. Etimologias dos termos: constituições históricas**

Um primeiro aspecto de análise enfocou as mudanças sucessivas de terminologia que se refere aos dirigentes escolares. As utilizações dos termos educacionais são imbricadas de valores e significados alambrados ao contexto sociocultural e econômico de cada época. Assim, as aproximações entre os termos da Administração de Empresas e o trabalho dos dirigentes de escolas tiveram um movimento contínuo de influências no perfil desse profissional.

As mudanças das expressões Administração Escolar e Gestão Escolar, para designar os dirigentes escolares não são neutras evidenciaram que esse processo estava imbuído de sentidos e significados.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é

somente “raciocinar” ou calcular ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2002, p.21).

De forma poética, Larrosa (2002) expressou como as palavras nos constituem, seja nas relações simultâneas com os outros, seja nos momentos históricos vividos. A partir dessa visão refletimos o papel do gestor da escola pública na atualidade, que traz em seu arcabouço premissas de uma constituição constante em sintonia com a Ciência da Administração.

Para isso, consideramos pertinente traçar em linhas gerais o percurso das aproximações e dos distanciamentos no processo de constituição desse trabalhador da educação para a sua condição atual de gestor. As mudanças nas formas de ação foram delineando um novo perfil identitário dos dirigentes escolares.

O movimento de identidade<sup>25</sup> profissional<sup>26</sup> do dirigente escolar, nesse trabalho, foi separado em dois grandes blocos, não com a pretensão de especificar cada um deles com toda a gama de singularidades que os compõem, mas visando traçar os elementos marcantes da Administração de Empresas no campo da Educação.

Contudo, apesar de se constituírem como grandes blocos teóricos, não constituíam hegemonia plena, e nem seria possível delinear quando começou ou terminou um

---

<sup>25</sup> A palavra Identidade compreendida numa expressão ampla - Não existe uma identidade, mas múltiplas identidades que são constituídas nas práticas culturais e discursivas. (HALL, 2005).

<sup>26</sup> “O fato para uma pessoa de ter características tais que a tornam semelhante a um grupo que exerce uma dada atividade profissional, similitude que lhe dá poder para ser socialmente e legalmente reconhecida enquanto um membro desse grupo profissional, sem nenhuma dúvida, graças a esses elementos que a identificam enquanto tal. O termo identidade profissional caracteriza um processo de desenvolvimento psicossocial, em que se envolvem indivíduos e categorias profissionais (ex.: professores, médicos, costureiras, etc.). Esse processo se assenta na realização de tarefas que são típicas das profissões conforme convenções da tradição ou das sociedades profissionais. Supõe, dentre outros quesitos, a habilitação por diploma ou a competência reconhecida. O psicanalista Erick Erickson elaborou uma teoria da personalidade baseada em oito idades do homem. Segundo essa teoria gradualmente, o indivíduo vai adquirindo confiança, autonomia, iniciativa, até ocupar uma posição produtiva e tornar-se integrado profissionalmente. Através de diversas aquisições, ele vai crescendo e se desenvolvendo assumindo tarefas e oportunidades oferecidas nas funções sociais e profissionais. Com isto, forma sua identidade profissional que consiste na capacidade de integrar as experiências acumuladas com as próprias aptidões e as oportunidades oferecidas no mercado de trabalho.”. CAMPOS, Renata. Identidade profissional. In: FIDALGO, F.; MACHADO. L. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000, p.185.

determinado período, pois mesmo quando vigorava uma determinada posição, forças teóricas contrárias estavam presentes constituindo um movimento dialético que confrontava e entrelaçava concepções educacionais e perspectivas teóricas diferentes.

Nesse sentido, a discussão apresentada nesse Capítulo faz referência ao percurso trilhado na utilização dos termos Administração Escolar e Gestão Escolar, primeiramente fazendo uma análise temporal dos dois grandes blocos citados. Posteriormente, apresentaremos a concepção atual de gestão escolar e suas premissas de atuação. Para essa empreitada, salientamos que além dos referenciais teóricos, os instrumentos utilizados na pesquisa foram relevantes para distinguirem os vários interlocutores envolvidos no processo..

### 3.1.1. O percurso da utilização do termo Administração ao termo Gestão

Os estudos de Maia (2008), ao fazerem uma análise das publicações da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, no período de 1983 a 2000, distinguiram três fases acerca da utilização das termologias administração e gestão.

Para a referida autora essas três fases se delimitaram da seguinte forma: a primeira até aos anos compreendidos na década de 1980, na qual vigorava o termo **administração** para indicar as ações daqueles profissionais que estavam na condução das escolas públicas. Em um segundo momento, o termo **gestão** passava a vigorar com mais ênfase para essa mesma atividade nos textos da RBP AE e, finalmente, nos tempos atuais, **gestão e administração** aparecem simultaneamente nas publicações da RBP AE. Entretanto, na contemporaneidade a administração aparece associada à “prática centralizadora e tradicional” e a gestão, associada aos adjetivos: “democrática, inovadora e estratégica.” (MAIA, 2008, p. 42).

Nessa análise, a busca por compreender como os dois termos estavam presentes na RBP AE “foi exatamente se a adoção de um ou outro substantivo seria responsável pelas atribuições das qualidades ou defeitos de suas práticas”. (MAIA, 2008, p. 42).

As conclusões desse estudo apontaram para a existência de configurações diferentes para administração e gestão. Nesse sentido, a autora detectou “que a fragilidade da produção teórica da ANPAE (1983-2000) esteve na ausência da explicitação clara sobre os conceitos utilizados.” (MAIA, 2008, p. 43).

Outro aspecto salientado por Maia (2008), ao analisar todo esse material literário científico demonstrou que mesmo com a não utilização do termo gestão, para alguns autores, até a década de 1980 já se evidenciava a preocupação em conceber a “Administração” enquanto atividade política. E assim, destacava o comprometimento do termo gestão, com os meios e com os fins, com o pensar e com o agir. (MAIA, 2008, p. 42).

A busca da autora pelas formas de utilização da palavra **administração** e dos adjetivos contemporâneos da palavra **gestão** correntes no período de 1983 a 2000, não evidenciou novidades, pois mesmo durante as concepções mais dominantes, sempre houve forças minoritárias contrárias insurgindo. Porém, ao reconhecer esses pontos conflitantes nas concepções ratificamos a contribuição de Maia (2008) ao focar a capacidade humana de interpretar o passado com os referenciais atuais para designar o papel do dirigente escolar.

Na busca por compreender o papel do gestor escolar observamos em sua constituição as aproximações com a ciência da Administração ficaram evidenciadas. Assim, optamos por continuar esse percurso e buscamos elementos de análise sobre as aproximações e/ou contradições entre a ciência da Administração e a Gestão Escolar.

Para pensarmos a lógica atual da Gestão Escolar retomamos ao termo inicial dado a esse profissional – Administrador Escolar. Essa terminologia da administração configurava em seu escopo a capacidade de controle, de reger com autoridade visando obter o melhor resultado. As evidências da utilização desse termo se fizeram presentes desde o Egito antigo, antes mesmo de se pensar em empresas e organizações. (DIAS, 2002, p.3).

Matos e Pires (2006) destacaram que a Administração começou a se constituir como ciência a partir de Frederick Winslow Taylor (1856 1915), na segunda Revolução Industrial. Talyor (1978) apresentou sua teoria de administração alicerçada na racionalidade, na hierarquia, na padronização, fragmentação das tarefas com a intenção de

buscar a máxima produtividade. Os estudos realizados por Talyor possibilitaram cunhar o termo “*homo economicus*”, pois ele considerou que as pessoas eram motivadas exclusivamente por interesses salariais e materiais, assim, além do controle, ele propunha dar aos trabalhadores incentivos salariais e prêmios.

Os efeitos da teoria de Talyor tiveram repercussões fortes na educação. A escola se assemelhava à fábrica pelo disciplinamento, pela divisão do trabalho hierarquizado, pelo sistema de prêmios e de punições.

Contemporaneamente a Talyor, Ford (1863-1947) adotou sua teoria na fábrica de automóveis conjugando as tecnologias das linhas de montagem, nas quais ficava mais evidenciada a divisão do trabalho. Segundo Matos e Pires (2006):

A Teoria Clássica de Fayol complementou o trabalho de Taylor, substituindo a abordagem analítica e concreta de Taylor por uma abordagem sintética, global e universal. Propôs a racionalização da estrutura administrativa e a empresa passa a ser percebida como uma síntese dos diversos órgãos que compõe a sua estrutura. A preocupação maior de Fayol é para com a direção da empresa dando ênfase às funções e operações no interior da mesma. Estabeleceu os princípios da boa administração, sendo dele a clássica visão das funções do administrador: organizar, planejar, coordenar, comandar e controlar. (MATOS e PIRES, 2006, p.509).

Matos e Pires (2006), ao recorrerem às premissas da administração desenvolvidas por Fayol (1841-1925) demonstraram as mudanças ocorridas na organização das empresas, em que o foco voltou-se para as funções e as operações exercidas visando a produtividade. Assim, o perfil do administrador também se alterou e, nessa perspectiva, a reunião das tarefas destinadas ao administrador centralizou nas ações da concepção ao controle, o que ocasionava um distanciamento entre o administrador e seus trabalhadores.

Na ciência da Administração, Talyor e Fayol elaboraram princípios sustentados em dois eixos fundamentais, que se tornaram pressuposições básicas para seus argumentos que são: as organizações possuem estruturas análogas e a prerrogativa de que a escola teria que se adequar às condições sociais, pois a utilização dos métodos e técnicas da administração serviria para avaliar sua eficiência. Nesse sentido, os princípios da Administração

reafirmavam “[...] serem válidos e generalizáveis para a administração de outras organizações, inclusive a escolar” (MAIA, 2008, p.32).

As conjugações dos pensamentos de Taylor e Ford tiveram campo fértil nas escolas, principalmente na formação dos Administradores Escolares. O controle rígido dos planos de aula das professoras e as ênfases nas rotinas escolares emolduravam um perfil de administração baseado no legalismo, com características de comando e controle. Assim, alicerçada nos princípios da Administração Clássica, a Administração Escolar se estabeleceu. (MAIA, 2008)

Leão (1939), em seu livro “Introdução à Administração Escolar”, exemplificou a aproximação do administrador e do dirigente escolar. Sob o aspecto da organização escolar, ele chegou a afirmar que: “nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema de administração” (LEÃO, 1983, p. 13).

Com essa concepção, a formação dos administradores escolares priorizava sua fundamentação teórica “[...] na predominância dos técnicos que adotam soluções racionais para resolver problemas administrativos, em detrimento de seus aspectos humanos e sociopolíticos”. (SANDER, 1982, p.15).

Ao contestar os pensamentos simétricos estabelecidos entre a Administração de Empresas e o trabalho do dirigente escolar foram identificadas outras vozes dissonantes, que enfatizavam outros valores e buscavam na administração escolar os objetivos da educação. E assim, faziam críticas ao modelo colocado em ação nas escolas, ao afirmarem que:

[...] esses (administradores escolares) passariam a agir num sistema inadequado ao bom desempenho das suas atividades, pois é verdade que grande parte dos administradores escolares está reduzida a meros executores do que emana dos poderes políticos e a instituição escolar, presa e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses político-partidário-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica. (BREJON, 1968, p. 45).

A crítica do autor supracitado evidenciou as dimensões extenuantes do dirigente escolar, que na conjuntura da administração pública se prendia às normas técnicas. Entretanto, suas ideias não tiveram a anuência necessária para se expandirem.

Em contraposição, para repensar os desafios educacionais de forma consistente e sistemática Ribeiro (1938) considerou pertinente compreender “[...] a perplexidade característica de quem precisa desenlear fios embaraçados em laços e nós, com as respectivas pontas escondidas [...]” (RIBEIRO, 1938, p. 25).

E assim, para desvelar as pontas escondidas da educação, o supracitado autor, alicerçou seus trabalhos nos princípios científicos da administração, em especial a teoria de Fayol. Dessa forma, Ribeiro (1968) procurou rebater com a perspectiva da época em que: “ainda predominava uma concepção de gestão educacional e de direção de escolas fundamentada nos relatos de experiências exitosas, no âmbito do bom senso e das experiências pessoais do dia a dia.” (PARO, 2009, p. 465).

Ribeiro (1952), ao se alinhar e defender as concepções da administração para o interior das escolas deixou explícita sua intencionalidade ao dizer que:

O Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do "progresso" social e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los a sua realidade. Assim, a ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração. (RIBEIRO, 1952, p. 78).

Assim, a correlação da fundamentação teórica da Administração de Empresas e a Administração Escolar permaneciam alicerçadas em conceitos semelhantes.

Outro aspecto a salientar era a fragmentação do trabalho que, para Ribeiro (1938), apareceu evidenciada na sua argumentação sobre a competência do administrador, o qual não necessitava conhecer as especificidades de uma máquina e nem mesmo o seu funcionamento, mas apenas saber da necessidade de ter uma máquina que fizesse o serviço bem feito. Esse mesmo pensamento foi transferido para educação quando disse que:

No caso da empresa escolar, quando se trata de organização das classes, o administrador contaria, por exemplo, com um técnico em aplicação e avaliação de provas e testes. Se assim não fosse, chegaríamos ao ponto de exigir que o administrador fizesse tudo, quando, de fato, ele apenas deve saber a quem confiar cada tarefa (...). (RIBEIRO, 1938, p. 85).

A perspectiva apresentada por Ribeiro (1938) emoldurava o perfil do dirigente escolar e direcionava suas ações no cotidiano de seu trabalho. Nesses aspectos, vozes contrárias se manifestavam e demandavam as singularidades da organização escolar em detrimento da organização empresarial. As afirmações, nesse sentido, se expressavam na primazia do humano, quando evidenciava as diferenças entre a Administração de Empresa e a Administração Escolar e afirmava que: “[...] o espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado.” (TEIXEIRA, 1968, p. 15).

O pensamento de Teixeira (1968) pretendia repensar a escola de forma diferente, com adjetivos que referendavam a democratização, o respeito às diferenças e principalmente, voltava o foco para o humano e suas especificidades.

Entretanto, o modelo da Administração de Empresas prevalecia e reestruturava com as premissas elaboradas por Max Weber (1922) na formatação de sua Teoria Burocrática. O referido autor descreveu características da organização formal voltada exclusivamente para a racionalidade e para a eficiência. A base de sua teoria enfatizou aspectos defendidos por Taylor e Fayol, principalmente nos aspectos da hierarquia definida; dos sistemas de regras e regulamentos que descreviam os direitos e deveres dos ocupantes dos cargos; a divisão do trabalho baseada na especialização funcional, na impessoalidade nas relações interpessoais, nos sistemas de procedimentos e rotinas; na promoção e seleção baseadas na competência técnica. Assim, o modelo proposto por Weber refletiu nas escolas pelo poder da chefia burocrática, que se alicerçava no conhecimento técnico e na hierarquia rígida.

Outros aspectos da teoria de Weber, principalmente em relação às concepções da estrutura política de poder tiveram influências nas escolas. Nesse sentido, os acordos entre os dirigentes escolares e os políticos se estabeleciam na aliança em que:

[...] se garantem politicamente, com as adequadas relações de confiança e subordinação aos políticos locais e regionais, aqueles outros são os substitutos dos que pereceram. Isto é, os políticos que detêm uma quantidade de cargos a indicar nas direções escolares, de um lado mantêm as mesmas pessoas por longos períodos, que são certamente aqueles que operam tradicionalmente na política conforme determinam os caudilhos que os indicaram. (SOUZA, 2007, p.10).

Esses acordos políticos que empossavam os diretores também tolhiam suas ações educacionais, que só se efetivavam em consonância de seus protetores e os deixavam a mercê da conjuntura do poder da política do momento. Dessa forma, os perfis dos dirigentes escolares também sofriam as fortes influências políticas partidárias do contexto, que respaldavam nas ações e posturas educacionais. Contudo, cientes de que esse aspecto foi bastante enleado de subsídios e contraposições, aprofundaremos nessa questão posteriormente, a partir dos dados coletados na pesquisa, pois se tratou de uma das grandes bandeiras, para os diferentes processos de escolha de dirigentes escolares, inclusive pela participação coletiva da comunidade escolar através da eleição para esses cargos.

Esses acordos políticos influenciavam a escola e a capacidade de constituição volátil de poder e foram formando diferentes perfis do dirigente escolar. Assim, para que esse profissional se mantivesse na posição adquirida, deveria responder de forma submissa ao poder vigente que, ao mesmo tempo em que o referendava, também era refletido por eles como poder no interior das escolas.

Dessa forma, o dirigente escolar tinha aproximação com a administração de empresas, que em confabulação com o poder político tinha o interesse de aumentar a produtividade e, logicamente, o lucro. O modelo da ciência da Administração estava impregnado no ambiente escolar e atuava como referencial de organização. Os modelos de escolas sucederam as diversas teorias da Administração, que reforçavam a concepção dicotômica entre pensar e agir.

Nessas concepções, a formação empreendida ressaltava o espaço dos administradores como aqueles que concebiam, o espaço dos professores como aqueles que atuavam sob os ditames de sua direção.

Entretanto, no contexto fervilhante dos anos 1980, tomou corpo o movimento de romper com os paradigmas tradicionais e de repensar a democracia. As emanções da

política e as perspectivas de desenvolvimento forçado em outros modelos, que já se faziam presentes em outros países, fizeram com que o Brasil se abrisse para a democracia.

A eleição para Presidente da República e para dirigente escolar estava na pauta do momento, em que se buscava por meio da luta acirrada de vários movimentos populares, a garantia democrática. Associada à democracia, o termo gestão passava a configurar nos discursos e nas propostas de ação.

Drucker (1984) explicitou que a gestão compreendia entre as suas funções, a capacidade de afirmar que o gerente sempre terá que administrar. Essa concepção ampliou a utilização do termo gestão, para os aspectos relacionados aos da política e da economia vigente. Nesse sentido, na lógica enfatizada por esse autor, a gestão compreende os aspectos relacionados à Administração Geral, porém apresentando ainda outros aspectos.

A própria etimologia da palavra gestão tornou-se desejada no contexto de construção da democracia. Sua origem latina significa

[...] levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa *fazer brotar*, *germinar*, *fazer nascer*. Da mesma raiz provêm os termos *genitora*, *genitor*, *gérmen*. A gestão, neste sentido, pode, por analogia, ser comparável àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar a luz a uma nova pessoa humana. (CURY, 2009, p.21).

Cury (2009), ao buscar a origem da palavra gestão considerou as conjunturas que essa nova concepção passava a entrever e as alterações metodológicas na sua utilização. Entre os princípios da gestão, o autor ressaltou a interlocução, o ouvir ao outro, a abertura para o diálogo, e até mesmo a implicação de:

[...] um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas na arte de governar. [...], a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. (CURY, 2009, p.21).

O mesmo autor afirma em sua argumentação o ideal esperado do papel gestor, que nessa concepção teria a liderança de buscar efetivar suas atribuições observando o direito coletivo.

As conquistas políticas com a adoção do termo gestão democrática passaram a ser referenciadas nos documentos nacionais, dentre eles, a mais importante, a Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Assim, nesse documento maior, apareceu a denominação da palavra gestão quatorze vezes, e, especialmente, ao se referir à Educação, no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na sua Seção I, no seu artigo 206, inciso sexto que rezou sobre a: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Lei Maior, as outras leis brasileiras seguiram os mesmos preceitos referentes à gestão democrática. Na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996), a noção de gestão democrática também foi evidenciada com quatro referências. Primeiramente, no artigo terceiro, inciso sétimo quando explicitou que: “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

Nas três outras referências relativas ao termo gestão democrática na LDB/1996, uma estava direcionada ao Ensino Superior e as outras duas especificaram o que se esperava dessa gestão democrática na educação básica, quando afirmaram que:

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

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, a LDB 9394/96 deixou explícito o caminho participativo a ser definido por cada escola, a partir da construção do seu Projeto Político Pedagógico, que garantiria a gestão democrática e a abertura das escolas para a comunidade em que estava inserida. Nesse novo contexto, os dirigentes escolares deveriam assumir uma liderança que articulasse todo o coletivo visando repensar a escola e seus princípios educacionais. Outra

abertura também aconteceu simultaneamente. A gestão financeira modificou o perfil dos dirigentes escolares, e estes juntamente com representações da comunidade passaram a ter autonomia e responsabilidade de gerir as necessidades da instituição com o intuito de atender às metas propostas.

Com essa concepção, a utilização da expressão gestão escolar se evidenciava cada vez mais, em lugar do emprego do termo administração, e embora as formas de utilização das expressões linguísticas sejam carregadas de significados, sua utilização também não foi neutra, mas permeada de posições e concepções que favoreciam o novo perfil que começava a ser delineado.

Todas essas mudanças na gestão escolar refletiram diretamente em seus dirigentes, que inclusive passaram a delimitar variadas formas de acesso ao cargo, como foi constatado em muitos municípios mineiros, que estabeleceram a posse do cargo pela eleição dos votos referendados na comunidade escolar. Nessas múltiplas formas de acesso ao cargo, cada vez mais se corroborava o perfil exigido e esperado desses dirigentes escolares, que foram alterados substancialmente e que passaram a serem denominados gestores escolares.

Assim, para os autores Davok (2007), Chrispino e Dusi (2008), Hypólito (2008), Paro (2009) e Cury (2009), ao empreitar as ações em seu cotidiano, o gestor escolar se deparava com vários empecilhos, pois a gestão democrática tinha que sair do papel e chegar às escolas com práticas diferenciadas. Nesse sentido, o gestor escolar deveria ser o primeiro a se responsabilizar para que o processo democrático educacional se efetivasse fundamentasse a (re)construção do Projeto Político Pedagógico.

### **3.1.2. A gestão escolar e suas premissas de atuação**

Atualmente, a gestão escolar tem preconizado a posição de liderança educacional e a expectativa de democracia, e ao mesmo tempo, passa a ser visivelmente responsabilizada pela qualidade do ensino ofertado. Assim, as premissas da atuação dos gestores escolares

recomendadas pelos valores normativos<sup>27</sup>, foram alicerçadas sob os princípios da liderança, da participação coletiva, da eficiência, da competência e da qualidade.

O gestor, diante desse novo paradigma, incorporou em sua atuação os ditames legais, que definem o que se espera da educação. Nesse sentido, o papel de gestor escolar passou a ser delineado para agir com:

[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. (CURY, 2009, p. 23).

Na posição explicitada por Cury (2009) ficou evidenciado o perfil esperado dos gestores. O professor eleito para esse cargo necessita gerir a escola com um olhar diferenciado, opinar e agir em favor de uma escola mais democrática.

Contudo, muitas vezes também se questionou a formação mais adequada a esse profissional tão complexo. Souza (2008), ao questionar a formação dos gestores educacionais disse que:

Ademais, tanto nos cursos de formação de professores, como nos cursos de formação de gestores (inicial ou continuada), parece existir uma forte ênfase no dever ser. Este caráter normativo na formação docente, conseqüentemente, na formação do gestor educacional, é bastante presente e tem colocado de uma forma muito vinculada à ideia de apresentação de manuais, ou seja, de métodos/metodologias padronizados/as para a solução de questões dadas. (SOUZA, 2008, p. 58).

O paradoxo da expectativa do papel gestor e suas efetivas ações no cotidiano da escola revelaram uma polifonia, que envolvia os discursos políticos, administrativos, culturais, educacionais e econômicos. Nesses aspectos, os modelos de competência que passaram a vigorar, buscavam fórmulas e análises de dados que comprovassem resultados. Entretanto, ao se abalizarem no ideal a ser atingido constatava-se que, novamente, as aproximações com os modelos da Administração de Empresas se sobressaíam.

---

<sup>27</sup> Leis, decretos e parâmetros educacionais nacionais.

Esses aspectos foram evidenciados nos sistemas educacionais, em que os mecanismos de controle passaram a determinar o *ranking* das escolas, e a evidenciar outra lógica diferente da mencionada nos dizeres legais.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas visa obter a satisfação total dos clientes e, para isso induz os trabalhadores a vestirem a camisa da empresa, competindo acirradamente para obter ganhos crescentes de produtividade, interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2007, s/p)

A escola nesses moldes foi “[...] equiparada à empresa e de acordo com essa lógica deve formar consumidores em vez de cidadãos.” (MAUÉS, 2009, p.303). Assim, a autora trouxe a discussão, que foi além dos discursos democráticos, quando afirmou que:

[...] submeter a escola e a formação à racionalidade, que facilita uma dominação, há quebra de toda a resistência por meio da formação de indivíduos, que respondam como autômatos às exigências mercantilistas, mas que não desenvolveram as capacidades críticas para poder contribuir para a busca de utilização dos conhecimentos como forma de emancipação. (MAUÉS, 2009, p.303-304)

Dessa forma, nesse turbilhão de contradições, o que se esperava do gestor escolar, nos aspectos da democracia, da coletividade, da participação e do diálogo ficaram subsumidos diante dos parâmetros da eficiência e do controle, que tinham se efetivado nas cobranças realizadas a esse profissional.

Em contrapartida, o Projeto Regional de Educação para a América Latina (PRELAC-2004) expôs um projeto de duração de quinze anos. Esse projeto, com vistas ao desenvolvimento humano e às mudanças na educação se apoiou em “um deslocamento da preocupação de uma gestão voltada para a eficiência dos insumos para uma preocupação com as pessoas, o que indica uma redescoberta do papel da participação.” (CASTRO, 2008, p.401).

As ambivalências de conceber a gestão escolar nessa lógica permitiram constatar o jogo das palavras, que passaram a compor os perfis de dirigentes escolares diferenciados. Os princípios estabelecidos nas exigências de atuação dos gestores escolares iniciados nos

anos 1980 ainda prevaleciam, porém adquiriram nova roupagem, diante dos novos resultados. Diversas concepções se entrecruzavam e traziam os princípios da Administração Geral, que foram elencadas como:

Técnico-científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-Participativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar.</li> <li>- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.</li> </ul> <p>Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.</li> <li>- Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político).</li> <li>- Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder.</li> </ul> <p>Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recusa as normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva.</li> <li>- Crença no poder da instituição e recusa de todo poder instituído dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído.</li> <li>- Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva.</li> <li>- Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”, com valores e práticas compartilhadas.</li> </ul> <p>A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola.</li> <li>- Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.</li> <li>-Qualificação e competência profissional.</li> </ul> <p>Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.</li> <li>- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.</li> </ul> <p>Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.</p>

Quadro 1- Concepções de Gestão Escolar

FONTE: LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI (2006, p. 327).

No quadro apresentado, pelos autores supracitados foram distinguidas as concepções, na perspectiva da utilização do recurso com o propósito didático. Essa relação nos permitiu compreender a abrangência dos posicionamentos gestoriais que estavam presentes na literatura e que não se reduziam simplesmente a uma concepção. Assim, foi possível constatar na pesquisa que as concepções diversas se entrecruzavam na dinâmica escolar que, apoiada em um discurso democrático, deixava entrever as variáveis produzidas.

Em uma visão geral, a gestão vem sendo realizada de forma a atender às necessidades da escola, sempre com a preocupação de fazermos o melhor. Claro que faltam ainda muitas coisas a se realizar, porém dentro dos recursos que temos, procuramos oferecer dedicação e envolvimento com o trabalho. (Gestora, 2010)

A posição da cursista, diante da gestão da sua escola evidenciou a necessidade constante de buscar a melhoria do processo escolar. Sua fala trouxe elementos da concepção **Democrático-Participativa e Interpretativa** frente aos desafios da gestão escolar.

Por outro lado, questões conflituosas nas relações também foram enfatizadas, quando uma gestora colocou sua posição frente ao trabalho realizado.

O grupo de funcionários deve ter mais confiança nas mudanças sugeridas pela nova direção. A partir do momento, que descobrirem o gosto pela liberdade de expressão e a verdadeira participação vier como algo normal, aí sim eles sentirão o que é democracia e toda ação será cobrada em grupo e resolvida pelo grupo. (Gestora, 2010).

A fala dessa cursista deixou entrever as dissociações nas concepções de gestão escolar. No seu discurso ela transitou da concepção **Técnico-científica**, quando coloca a gestão num grupo diferenciado do corpo da escola e que dessa forma, necessitava da confiança de seus funcionários. Ao mesmo tempo, proclamou perspectivas pertinentes às concepções **Autogestionária e Democrático-Participativa**. Assim, as atuações das gestoras nas escolas possuíam esse fluxo controverso.

Nesse sentido, os autores Martins e Silva (2010) estabeleceram a análise da complexidade da gestão e da autonomia das escolas, que a partir das regulamentações da LDB 9394/96, se identificou o “processo ambivalente: instituindo princípios democráticos e simultaneamente engessando as possibilidades de ampliação da autonomia escolar.” (MARTINS e SILVA, 2010, p.433).

Esse paradoxo tornou-se evidente quando se aproximou da organização, dos princípios de relacionamentos e das realidades presentes nas escolas, possibilitando assim, uma leitura diferenciada do contexto normativo. A constituição do gestor na escola pública

trouxe as ambiguidades de toda a história de políticas educacionais e dos valores cristalizados no âmbito da administração.

Para compreender a lógica das escolas e como as suas gestões foram efetivadas foi necessário ampliar o olhar para as peculiaridades de cada contexto escolar específico.

[...] levar em consideração antes de mais nada, que submetidas ao escopo normativo – as escolas acabam por configurar um campo de disputas expressas ou dissimuladas e, como em qualquer outra organização, as pessoas e os grupos reúnem-se em torno de interesses imediatos ou que podem materializar em curto prazo de tempo, particularidades quando diretrizes legais de mudanças são preconizadas pelos órgãos centrais. (MARTINS e SILVA, 2010, p.439).

Nessa lógica, a gestão escolar, frente às múltiplas influências, adquiriu outras atribuições e complexidade, assumindo a perspectiva do trabalho pautado pelos ditames de eficácia/ eficiente.

### **3.1.3. A escola em cena e o perfil dos gestores escolares**

A escola é uma instituição social que conviveu diariamente com os afluxos da Administração de Empresas, ditados pelo sistema econômico e político.

As palavras ou termos para designar os dirigentes escolares se apresentaram revestidos de significados diferenciados, que dependiam da abordagem de cada autor. Assim, apesar dos termos acompanharem as teorias da Administração foram observadas mudanças no discurso quando afirmaram que:

Avançar para uma gestão a serviço das aprendizagens e da participação supõe prestar atenção, entre outros, nos seguintes aspectos: na reestruturação dos processos formais de educação; na utilização das novas tecnologias da comunicação e da informação, porque permitem personalizar as trajetórias formativas individuais; nas características de cada escola, criando condições de estabilidade de equipes docentes; na construção de um conjunto amplo de indicadores que sirva para tomar decisões de políticas educativas baseadas em necessidades reais e com objetivos de longo prazo; na introdução de mudanças no enfoque dos sistemas de avaliação, de forma que considerem a avaliação da aprendizagem no sentido amplo, e no envolvimento dos pais e alunos na avaliação do processo avaliativo. (CASTRO, 2008, p.401).

As perspectivas de mudanças nas concepções sobre o trabalho desenvolvido na gestão educacional apresentaram desde a sua ontogenia, aproximações com as palavras e os termos da Ciência da Administração. Destarte, analisou-se a educação inserida na realidade fazendo dois movimentos simultâneos. Por um lado, transpareceu a aproximação enraizada das concepções da Administração de Empresas, que trouxe em seu arcabouço o referencial da Economia e da Política para constituir e orientar os dirigentes escolares. Por outro lado, muitas vezes, independentemente de utilizar as palavras ou termos da Ciência da Administração, instauraram-se vários discursos que fizeram emergir vozes contrárias à hegemonia e, com o propósito da diferença, buscavam a valorização dos aspectos humanos e pedagógicos da gestão escolar.

Assim, na realização de nossa pesquisa, vimos que esses gestores se constituíram a partir de um processo dinâmico, que se metamorfoseava diante da ação do curso. Para melhor defini-lo fizemos o levantamento dos aspectos mais frequentes que constituíam o perfil desses profissionais, e classificamos em quatro perspectivas apresentadas a seguir.

#### **3.1.4. O sujeito profissional**

No trabalho, cada pessoa investe as suas singularidades, entretanto, um caminho de mão dupla é trilhado simultaneamente, quando características do profissional se inseriram no trabalhador. Freire (1980) utilizou o termo **conscientização**, para designar esse processo.

Ao fazer uma leitura da obra do autor constatamos associações coerentes no processo: ação - reflexão - ação. Nesse sentido, a conscientização era percebida como uma construção histórica, de cada um de nós diante dos impasses vividos. Assim, o autor explicitou que a conscientização acontecia quando “no ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação...” (FREIRE, 1980, p.15).

Nesse sentido, a conscientização é uma palavra que fez parte do movimento dos gestores escolares, inicialmente sem uma filosofia de trabalho própria, muitas vezes se viam isolados e absorvidos pelo trabalho. Esses profissionais acabavam fazendo um esforço gigantesco na busca pelo avanço necessário e pela solução de suas dificuldades. Mas, afinal quem eram esses gestores?

A primeira constatação desse estudo foi sobre a presença maciça das mulheres nos cargos de gestão escolar, que nos permitiu referendar esse profissional, a partir de agora, no sexo feminino.

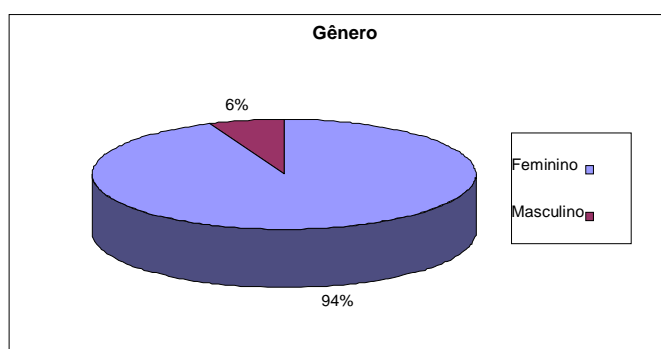


Gráfico 12- Gênero

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

O perfil feminino de 94% apresentado no Gráfico 1 referendou uma constatação já evidenciada em outros estudos sobre o predomínio do sexo feminino nos profissionais da Educação Básica. Nesse sentido, Souza (2006) reafirmou que a composição dos quadros do magistério se efetivava de um público eminentemente feminino frente ao trabalho escolar. Esse autor apresentou os percentuais de 83,6% da população dos dirigentes escolares na região sudeste, baseados nos dados obtidos pelos questionários do SAEB<sup>28</sup> de 2003. Esses dados modificaram muito pouco em relação ao país como um todo. Assim, os percentuais encontrados pelo SAEB 2007, apresentados por Souza e Gouveia (2010), apontaram para o índice de 76,7% do público feminino, na condição de gestoras escolares no Brasil. No entanto, vale salientar que:

[...] a presença masculina na função dirigente escolar nas escolas do ensino fundamental e do ensino médio vem se adequando ao número de professores homens, sugerindo uma redução de um possível quadro de discriminação de

<sup>28</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

gênero no acesso às posições de poder na educação escolar. (SOUZA e GOUVEIA, 2010, p.180-181).

A observação realizada por esses autores foi relevante quando se considera que o cargo de gestão, já traz inserido em seu desempenho um aumento dos vencimentos para os profissionais da educação em lugar de destaque. Assim, vale questionar essa posição da escola, que parece estar se alterando, pois marcada pela presença do feminino nas escolas, a proporção dos profissionais masculinos, vem crescendo nos cargos de liderança. Essa discussão denota a posição do gênero masculino ainda vigente.

O lugar masculino identifica o homem como mediador entre a família e o mundo externo. Essa autoridade fundamenta-se na complementaridade hierárquica entre homem e mulher, que não necessariamente são figuras parentais. O homem ainda é considerado chefe da família e a mulher chefe da casa. A essa divisão complementar, onde coexistem diferentes funções da autoridade na família, somam-se conceitos de moral e respeito ainda corporificados na figura masculina. (GOMIDE, 2009, p. 27).

Essa concepção, que apregoava ao masculino a autoridade na mediação entre a família e o mundo externo traçou similaridade com o que se esperava do trabalho gestor. No entanto, ressaltamos que diante da presença de grande proporção do sexo feminino, no âmbito escolar, o destaque masculino, ainda ficava subsumido. Assim, a similaridade dos dados obtidos nessa pesquisa realizada em Minas Gerais com as análises realizadas por Souza (2006), nos permitiu considerar que a ocupação dessa função de dirigente escolar se manteve com a permanência do público feminino.

O trabalho feminino tem sido foco de estudos como os empreitados por Gomide (2009) e Teixeira (2009), que analisaram as dicotomias existentes com o trabalho masculino.

A importância do trabalho fora dos domicílios corresponde a uma necessidade que tem sido colocada em prática por essas mulheres. Trabalhar é uma tentativa de sair do lugar de invisibilidade, para se tornarem sujeitos políticos e compartilharem direitos e deveres e, dessa forma, serem ouvidas e vistas por todas/os. Assim, as mulheres trabalhadoras, sobretudo cidadãs, praticam uma política democrática por meio das experiências compartilhadas. Mas essa liberdade ainda está associada a uma falsa ideia que foi construída socialmente, qual seja que as mulheres conseguiriam ser livres, independentes e autônomas a partir do trabalho no espaço público. Além disso, o trabalho também proporciona

satisfação pessoal, independência, investimento em suas vidas profissional e pessoal. (TEIXEIRA, 2009, p. 243-244)

A compreensão histórica que retratou os movimentos e as conquistas dos espaços de trabalho pelas mulheres deixou marcas que revelam que ainda não existe a equidade de gênero. Assim, a análise sob outro prisma, permite perceber que com a inserção feminina no trabalho público, a conjuntura social sofreu importantes transformações. Conscientes da importância e da densidade desses aspectos, optamos por trazer a dimensão do feminino, pelo recorte do magistério e com o foco na dimensão do **cuidado** como uma característica considerada intrínseca ao gênero.

A filologia da palavra 'cuidado' aponta sua derivação do latim *cura* (cura), que constitui um sinônimo erudito de cuidado. Na forma mais antiga do latim, a palavra *cura* escreve-se *coera* e é usada, num contexto de relações de amor e amizade, para expressar uma atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação. Estudos filológicos indicam outra origem para a palavra 'cuidado', derivando-a de *cogitare-cogitatus*, que significa cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação. Como se pode notar, a natureza da palavra 'cuidado' inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si: a primeira uma atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro e a segunda, uma preocupação e inquietação advindas do envolvimento e da ligação afetiva com o outro por parte da pessoa que cuida. Assim, parece que a filologia da palavra 'cuidado' indica que cuidar é mais que um ato singular; é modo de ser, a forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros. É um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com as coisas e as pessoas. (ZOBOLI, 2004, p. 22).

É interessante notar que todas as expressões da gestão escolar já traziam imbuídas no seu discurso necessidade do cuidado com o outro. Na gestão escolar correspondente às séries iniciais da educação básica, por exemplo, cuja grande maioria é dirigida por mulheres, esse aspecto ficou mais evidenciado. O feminino já traz no gênero, as marcas socioculturais historicamente construídas: a questão do cuidado de forma explícita e da dedicação extrema.

Foi possível averiguar nos dados coletados o envolvimento dessas profissionais com seu trabalho. A cumplicidade e a perseverança em alcançar cada vez mais um desempenho favorável para a escola são aspectos que se mesclaram com a perspectiva de doação e que

foram destacados nos discursos das dirigentes, que apregoaram a intensidade das cobranças dos diversos âmbitos: pedagógicos, administrativo, financeiro, relacionais e legais. Nesse sentido, o equilíbrio para tal investimento complexo se estabelecia e evidenciava as lacunas deixadas nos âmbitos pessoais, em detrimento do trabalho da escola. “Com a direção fico tão envolvida, que mesmo no meu lazer anoto tudo que penso. Meu pensamento não muda. Eu funciono na escola 24 horas por dia.” (Gestora, 2011).

A fusão entre público e privado e entre trabalho e vida pessoal foram aspectos que as dirigentes sintetizaram com o discurso que revelava a “entrega” total ao trabalho. A confirmação da obrigatoriedade da dedicação exclusiva ao cargo foi manifestada como mais uma forma de envolvimento com o trabalho, que extrapolava as horas de efetiva jornada obrigatória. Assim, esse tempo consubstanciado entre o público e o privado estava marcado pelo ideal da construção democrática e pela procura da qualidade educacional. Nesse sentido, a doação completa configurou apenas como dedicação plena, aspecto legal exigido no cargo de gestor. O olhar atento às conjunturas escolares e as demandas de seus integrantes foram dimensões que sobressaíram nesse cenário: “Nós temos que estar atentos e ficar cuidando o tempo inteiro, ter um olhar diferenciado. Porque nosso trabalho depende do trabalho do outro.” (Gestora, 2011). Assim, a interdependência do trabalho coletivo da escola transpareceu como uma necessidade que reforçava a dinâmica do cuidado.

Outra vertente apresentada pelas gestoras foi o conjunto de mudanças que extrapolava o caráter pedagógico. A cada período aumentavam os aspectos referentes à gestão gerando novas demandas que implicavam num esforço constante de aprendizado na atuação profissional.

Ter como minha responsabilidade administrar 11 contas correntes e contratar, demitir, pagar funcionários que trabalham na cantina, faxina, portaria e vigília da escola. Ter em prédio anexo uma unidade municipal de educação infantil. Acho muito difícil, já que não consigo visitar a unidade como deveria ser e ao mesmo tempo, sou a pessoa responsável por ela. Não conseguir realizar algumas ações muito necessárias como obras devido às regras que existem para que as mesmas aconteçam. (Gestora, 2011).

As múltiplas obrigações da gestão que estavam diretamente relacionadas à administração financeira foram mencionadas por diversas vezes, como um ponto de difícil

trato, devido às lacunas existentes na formação desses educadores. Os termos licitações, contratações e rescisão passaram a fazer parte do universo da escola e se associaram à perspectiva feminina do cuidado. A administração financeira foi pontuada como um aspecto que exigia das gestoras um orçamento equilibrado e bom senso nas escolhas a serem tomadas.

[...] agora estou com uma ampliação para ser inaugurada. Eu acredito que tudo tem que ser feito com qualidade. Nós pagamos os nossos impostos e enquanto governo também a secretaria contratou a SUDECAP para a execução de uma obra. E essa obra tem que se entregue com qualidade porque a secretaria pagou a SUDECAP. Eu pedi então, tem que ser muito bem feito. Eu acompanhei essa obra diariamente e eu sei que esses engenheiros querem ver aquela coisa ruim, mas eles não querem me ver de jeito nenhum. Tem (funcionário) um que nem me cumprimenta, nem me fala bom dia, é mais ou menos assim. Teremos essa inauguração que será agora dia 6 de dezembro. Eu sei que eu percorri daqui dali, tirei foto, enviei e-mail e o prefeito virá inaugurar. Olha que honra para gente. (Gestora, 2010).

Novamente foi reafirmada a necessidade de antever os problemas, verificar com cuidado os detalhes de cada passo da obra executada, características do olhar feminino. A presença constante, a observação e acompanhamento das ações pedagógicas constituíram os discursos das gestoras, contudo ficava evidenciada também a mesclagem entre as atribuições da família. Essas gestoras conciliavam o trabalho da escola com a família.

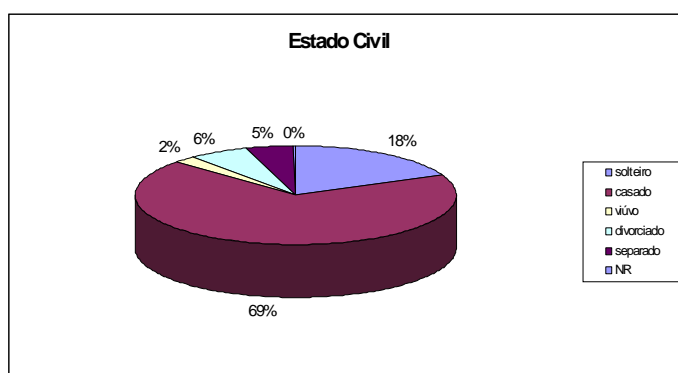


Gráfico 13- Estado Civil

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

O percentual majoritário de gestoras casadas, juntamente com as outras relações, que preconizaram vínculos afetivos consolidados em uniões anteriores correspondeu a 82%

das participantes. Cientes que a constituição de uma família passava a exigir das mulheres trabalhadoras demandas diversas observamos que, para as gestoras, essa consideração foi marcante.

Bom , quando eu fui indicada, a indicação foi feita para outra escola, mas como eu morava longe da outra escola e meus filhos estudam aqui e eu tive a felicidade de vir trabalhar aqui em 2005, e isso me deu certa segurança, pois já conhecia todos. E graças a Deus meu nome foi bem aceito. (Gestora, 2010).

Conciliar as tarefas do convívio familiar e estar presente na função de gestora representava um desafio constante para essas profissionais, que se desdobravam para efetivarem seu trabalho. O lado feminino não poderia ficar de fora e as cobranças sobre a estética dessas profissionais também estavam em xeque.

Porque eu vejo que os professores estão ficando cansados e estão desleixando até no físico. Ah..., mas ninguém gosta de ver gente feia não, ninguém gosta de coisa feia não. Então, em 1º lugar para eu estar de manhã eu gosto de levantar, tomar banho, me arrumar, meu marido também tem que me ver bonita, já pensou, ele vai chegar em casa tarde, vai ver aquele bagulho? Não pode!!! Ele é professor de educação física e está acostumado a dar aula só para alunos de ensino médio, aquelas meninas bonitas, e a mulher dele vai ser um bagulho? Não posso de jeito nenhum. Eu tenho que ser bonita em 1º lugar. Exatamente, e bonita também para ser uma diretora de escola, os alunos também querem como referência uma pessoa que se cuida. Isto acontece comigo. Eu gosto de ouvir isto deles, eu falo que eu me arrumo para vir para trabalhar para eles, ninguém gosta de uma coisa suja, que não tem cheiro bom, ninguém gosta. [sic] (Gestora, 2010).

As exigências sobre o aspecto estético foram realidades contundentes apresentadas por algumas gestoras, pois não bastava saber fazer bem o trabalho proposto, o contexto escolar também valorizava a apresentação física da dirigente escolar. Esses aspectos estéticos presentes em um ambiente predominantemente feminino possuíam um caráter peculiar.

A mulher moderna - profissional, provedora e cuidadora - é uma realidade inequívoca. Suas novas atribuições são irreversíveis e, portanto, precisam ser rearranjadas, tanto do ponto de vista da construção de redes de apoio eficazes, como do desenvolvimento de interações mãe-filho essenciais e de qualidade. (GOMIDE, 2009, p.33).

A organização dos trabalhos das gestoras frente à rotina do cotidiano caracterizada pelos ditames dos afazeres domésticos se entrecruzava o tempo todo nas falas proferidas e na busca por suportes para a melhoria no desempenho.

Gomide (2009) analisou a condição das mulheres com nível socioeconômico médio e destacou que elas foram apontadas como as principais responsáveis pelo sustento financeiro da família. O trabalho feminino no magistério convive com as atividades relacionadas ao lar e aos filhos, que continuam sendo atividades obrigatórias ao gênero feminino.

Essas tarefas domésticas se acentuavam quando se constatava a existência de filhos. Aos serem perguntadas se tinham filhos, um percentual de 82% das dirigentes afirmou que sim. A preponderância de mais de dois filhos foi explicitada pelo percentual de 62% das respostas dadas. Conforme o gráfico abaixo:

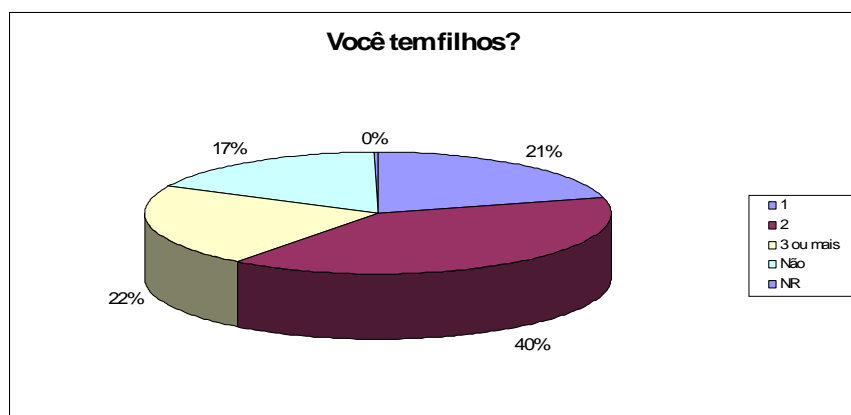


Gráfico 14 – Você tem filhos?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

A maternidade se fez presente na descrição do perfil das gestoras na plataforma e nos relatos durante o curso. Os verbos conciliar, administrar, cuidar e acompanhar foram proferidos com intensidade, tanto em relação aos filhos reais quanto aos “filhos alunos”.

[...] eu aprendi ainda mais, que é importante nos ajudarmos um ao outro. Nós já tínhamos uma história antes disso, pois nós tínhamos um supermercado, depois tivemos problemas financeiros, veio um supermercado aqui para a cidade de

grande porte, meu esposo foi para o Pará e me deixou aqui com meus filhos por 1 ano e 3 meses. (Gestora, 2010).

Ao ouvir essas gestoras pudemos compreender as dificuldades das famílias, as relações complicadas do aspecto financeiro, que reforçavam a dimensão conflituosa para as mulheres que assumiam o controle administrativo do lar e o trabalho da direção da escola. Essas dirigentes deixaram em evidência a complexidade de serem mulheres, nesse contexto, que exigia delas lutar para conciliar os trabalhos domésticos e os trabalhos profissionais.

Outro ponto a considerar revelou que a maior parte dessas mulheres se encontrava na faixa etária de 30 a 49 anos, correspondendo ao percentual de 80%. Essa faixa etária pode ser considerada como o período de fertilidade humana e também como o período de fertilidade profissional.

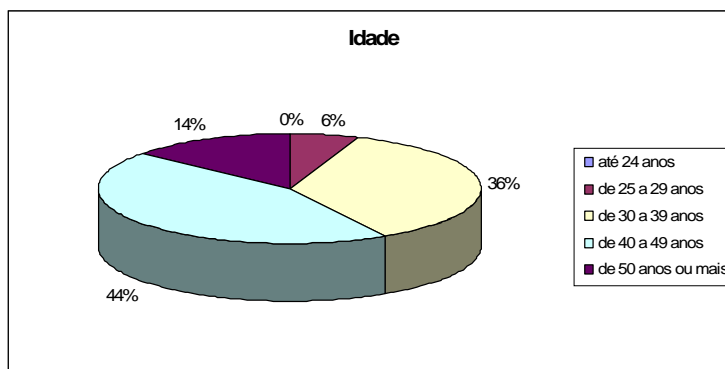


Gráfico 15 - Idade

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

Assim, destacamos que ocorreu a preponderância da faixa etária entre 40 e 49 anos. Essa constatação nos possibilitou analisar que essas trabalhadoras, de forma geral, já traziam para a sua atuação gestora diversas vivências, tanto pessoais quanto profissionais. A questão da idade, acima dos 40 anos nos permitiu subentender um bom percurso na caminhada na área educacional.

Esse percurso ficou especificado nas afirmações das diretoras, como a base de sustentação para o trabalho, em que as experiências anteriores ajudavam no desempenho do cargo de direção. “Trabalhei um ano como Regente de Turma, e 32 anos como Professora

de Educação Física nas Redes Particular, Estadual e Municipal.” (Gestora, 2010). Essa vasta caminhada profissional na educação não foi privilégio de poucas gestoras.



Gráfico 16 – Tempo de Regência  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

Diante da pergunta se as gestoras tinham tempo anterior de regência, 93% das participantes afirmaram positivamente. Vale ressaltar que o percentual de 4% que respondeu que não tinha tempo de regência, possuía tempo de escola nos cargos de supervisora, coordenadora pedagógica ou de secretaria de escola, portanto o fazer docente estava impregnado na ação dessas gestoras. Apenas 3% não responderam. Novamente, as análises feitas a partir de outros dados coletados reforçaram que a docência fazia parte de forma direta ou indireta na atuação das gestoras no âmbito escolar.

A pesquisa também observou que mesmo no cargo de dirigente escolar, algumas gestoras ainda acumulavam o trabalho de regência, tornando ainda mais complexo o trabalho dessas profissionais. Por outro lado, o aprendizado na situação de gestora e o lugar de autoridade conquistado, principalmente em cidades menores, facilitavam a atuação na regência. Nesse sentido, a gestão deu visibilidade para essas professoras, favorecendo convites para atuações profissionais no âmbito educacional, que proporcionaram a elas conciliarem a dimensão da regência com outras possibilidades de trabalho gestorial, pois passam a ser conferidos

[...] novos significados à gestão educacional o seu caráter abrangente, que vai além da organização e direção do espaço físico da escola. É preciso pensar que a gestão se dê no processo de aquisição do conhecimento, no ensino, nas relações interpessoais e pedagógicas que se manifestam na sala de aula e no interior da escola. Isto aponta para a superação da diferença que se construiu entre gestores e educadores. (HORA, 2010, p.579).

A associação entre regência e gestão proposta pelo autor supracitado foi um dos aspectos analisados na pesquisa, pois muitas gestoras relataram que iam para sala de aula com dois objetivos distintos. Um deles, com mais assiduidade, quando necessitava substituir uma professora ausente. As gestoras também explicitaram a necessidade de ir para as salas de aula e de propor algumas atividades para acompanhar o desempenho da turma.

[...] eu tive vontade de vir para a direção da escola e tentar fazer a diferença na vida de cada um dos alunos. Tentar porque a gente vive só tentando e aí você vê a questão pedagógica, a diferença do trabalho que foi feito. Eu sou professora e estou exercendo um cargo na direção, não posso esquecer nunca disso, e sou uma diretora à moda antiga, eu tomo leitura de menino. Eu vou para a sala de aula e dou aula, quando falta professor, quando ele está com consulta marcada eu vou lá e assumo a turma, eu tenho que em primeiro lugar conhecer cada um dos meus alunos. (Gestora, 2010).

Conhecer a realidade e atuar para fazer a diferença foi um discurso corrente entre as gestoras que incorporavam na sua atuação as experiências da docência. O valor agregado da experiência docente transpareceu como ponto nodal para o exercício da gestão escolar. O aspecto de conhecer a realidade na qual atuariam atenuava muitas dificuldades do cargo. Nesse sentido, salientamos que nas escolas pesquisadas o aspecto da docência como experiência vivida foi preponderante e determinante para inserção no cargo de gestão.

Algumas gestoras intercalavam a atuação da gestão e a docência no cargo de dirigentes escolares e outras exerciam as duas atividades simultaneamente.



Gráfico 17 – Atualmente você atua como regente?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

As gestoras que atuavam como regente compreendiam 23%. Os trabalhos de Tutoria na Educação a Distância foram os aspectos salientados nas respostas. Entretanto, as gestoras também se manifestaram relatando o exercício da docência, em disciplinas do Ensino Médio e no Ensino Superior, em escolas privadas. Assim, a multiplicidade do trabalho educacional demonstrou que:

[...] experiência do dirigente escolar na educação e na função auxiliam a construção de entendimentos sobre a dinâmica escolar e permitem a ampliação da compreensão sobre a importância de se somar as “forças dos braços” de todos os sujeitos que atuam na/sobre a escola para a solução dos problemas. É possível se supor que a experiência é uma ferramenta decisiva no entendimento dos diferentes tempos escolares: tempos individuais, tempos coletivos, tempos de aprendizagem, tempos de mudança e na diminuição da ansiedade pelos resultados. (SOUZA, 2007, p. 14).

As experiências educacionais se sobrepõem e enriquecem a atuação gestora. Para confirmar a atuação das gestoras em outros espaços educacionais foi realizada outra pergunta.

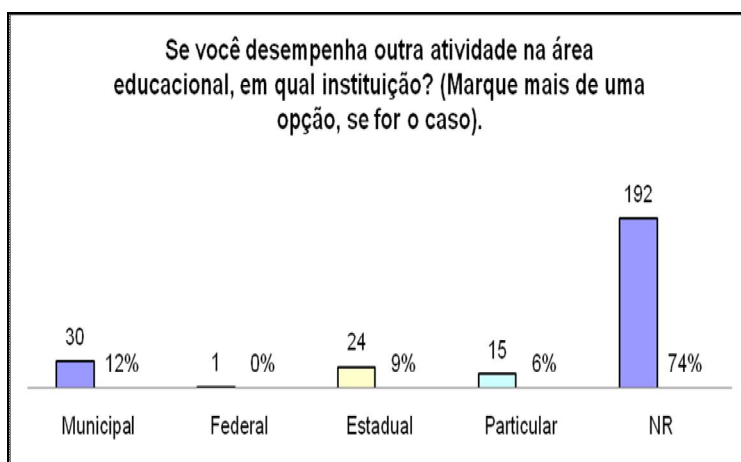


Gráfico 18 – Se desempenha outra atividade na área educacional, em qual instituição?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

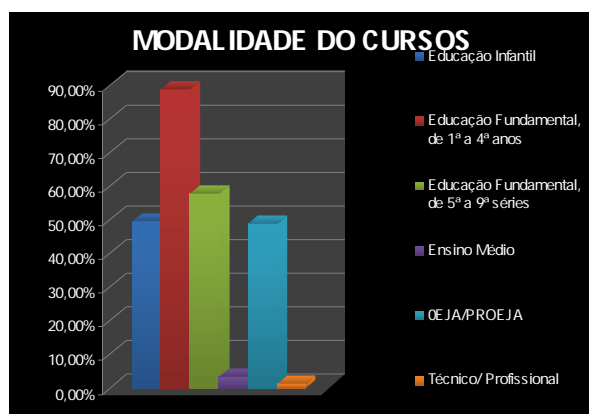
A quantidade de 74% de questão em branco que demonstrou que a maioria não exercia outra atividade profissional no âmbito educacional. Porém, ocorreram marcações de alternativas em mais de uma instituição, por duas gestoras, o que não permitiu o fechamento da porcentagem nos 100%, nesse gráfico.

As gestoras participantes da pesquisa atuavam em diversos níveis educacionais e ficou explícito a partir das entrevistas realizadas, que elas pouco enfatizaram o nível de ensino

em que atuavam, mas salientavam o trabalho no cargo que desempenhavam no momento da pesquisa. Os argumentos das gestoras foram que as escolas pleiteavam a inserção de diferentes etapas e modalidades da educação básica. Assim, a análise desse aspecto considerou que, circunscritas numa nova lógica da gestão, o nível de ensino não era considerada a principal preocupação, pois poderia ser modificado. Duas regulamentações legais contribuíram para essa compreensão. Uma delas relacionada à alteração a partir da inserção das crianças de seis anos, devido ao "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão". (BRASIL, 2006).

E, por outro lado, a mudança das escolas frente à inclusão, em respeito às determinações da LDB 9394/96 referente ao inciso do artigo 4º do Título III, que tratou sobre "Do Direito à Educação e do Dever de Educar - III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1996). Nesse sentido, pode se falar de uma mudança no ensino fundamental, que adquiriu outra perspectiva e complexidade frente aos ditames legais.

Outra questão foi importante para referendar as modalidades de ensino que existiam nas escolas pesquisadas. Essa pergunta também permitia mais de uma escolha, o que possibilitou constatar que nessas escolas conviviam as diferentes modalidades de ensino. Com o percentual de 88,81% das respostas, o ensino fundamental das séries iniciais teve destaque em detrimento das outras modalidades.



#### Legenda

Educação Infantil – 49,65

Educação Fundamental, de 1ª a 4ª anos – 88,81%

Educação Fundamental, de 5ª a 9ª séries - 58,04

Ensino Médio – 3,50%

EJA/PROEJA – 48,95%

Técnico/ Profissional – 1,40%

Gráfico 19 – Modalidade do Curso

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

O trabalho com os alunos nas séries iniciais do ensino fundamental exigia uma dinâmica complexa por parte das gestoras, que falaram sobre a necessidade de estarem constantemente atentas ao processo de ensino-aprendizagem:

Acredito que a educação não só na escola que atuo, mas no geral avança em novas metodologias pedagógicas para encantar o aluno deste século que é visual e pouco auditivo, as famílias deveriam assumir mais efetivamente seu papel no processo educacional no que diz a respeito às cobranças e acompanhamento dos filhos. (Gestora, 2011).

As séries iniciais do ensino fundamental necessitam da interlocução constante com as famílias, para o melhor desempenho do trabalho. O papel do gestor, nesse âmbito tem a preponderância de ser articulador das relações da escola com a comunidade. Contudo, esse aspecto foi enfatizado como um desafio por parte das escolas, quando as gestoras afirmaram que:

Muitos dos nossos pais são alheios à vida escolar dos filhos, acham que educação é de responsabilidade só da escola e que a prefeitura tem que fornecer todo o material que seu filho necessita, por isso nós temos trabalhado muito com o propósito de mostrar para os pais que a responsabilidade é deles também. (Gestora, 2010).

Salientamos que as escolas que apresentaram bom desempenho nas avaliações sistêmicas tiveram como ponto de interseção a presença e a atuação das famílias no seu cotidiano da escola.

No ano passado nós ficamos em estado de choque, de início tinha muita gente porque o índice subiu muito, mas graças a Deus podemos colher bons frutos, pois até mesmo quando eu era secretária ia à sala dos meninos para parabenizá-los, pelo excelente desenvolvimento, pois não tinha muita faltas, as notas eram ótimas, os pais vinham e participavam das reuniões. (Gestora, 2011).

A afirmação dessa gestora demonstrou um entrosamento no trabalho realizado com a participação das famílias, que proporcionou a qualidade educacional. O discurso da participação das famílias se iniciou com os ditames legais na Lei Magna (1998) e continua repercutindo nas análises do desempenho das escolas.

Naturalmente, não se pode desprezar a influência que exercem as forças sociais e o contexto internacional na definição de indicadores que possibilitem comparações com padrões internacionais. É nesse cenário político que se coloca o discurso da democratização da gestão que tem como pressuposto a necessidade de participação dos pais na definição dos rumos da educação. (RODRIGUES, COUTINHO, SOUZA e SILVA, 2011, p. 5).

Nesse sentido, a participação efetiva das famílias nas escolas tem sido salientada como um dos aspectos essenciais para alcançar a qualidade educacional. Assim, a tarefa de articular esse processo de participação democrática nas escolas constitui um desafio constante para as gestoras.

Para compreender essa profissional, a localidade de seu trabalho também influenciava no desenho desse perfil. A realidade das escolas públicas tem se alterado nas últimas décadas e a localização das escolas tiveram a intencionalidade de se concentrarem na zona urbana das cidades. Majoritariamente, 91% das escolas pesquisadas situavam no perímetro urbano, em contraste com o pequeno percentual de 9% de zona rural.



Gráfico 20 – Região das escolas  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

A LDB 9394/96 prevê no Título III, artigo 4º no seu inciso “VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (BRASIL, 1996). Dessa forma, o transporte garantiria a presença dos alunos na escola mesmo distante das regiões rurais. Cada vez ficava mais evidenciada a concentração dos alunos na zona urbana e um esvaziamento da zona rural.

Um aspecto a ser considerado era sua equipe de trabalho, pois a gestão só se justifica quando atua com um determinado grupo de profissionais. Com esse entendimento, a forma com a equipe de professores estava formada também exercia influência na dinâmica da escola. Nesse sentido, as gestoras foram perguntadas sobre a situação dos professores da sua escola. As respostas nos permitiram a construção do gráfico abaixo:

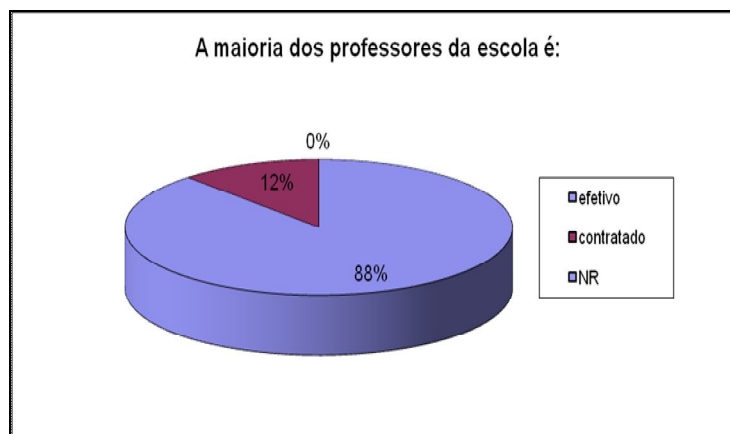


Gráfico 21 – Como é a maioria dos professores?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

As gestoras responderam que 88% dos professores possuíam estabilidade de trabalho na escola, pois estavam na condição de efetivos. Apenas um percentual de 12% dos professores desempenha as suas funções sem a estabilidade garantida por lei e estavam na situação de contratados.

Na LDB 9394/96 foi explicitada a valorização do docente pelo "Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;" (BRASIL, 1996).

Essas determinações legais procuravam referendar um corpo docente estável e facilitar o desempenho da profissão. Contudo, ainda não atingiam de forma unânime esse preceito da efetivação por ingresso exclusivo através de provas e concursos públicos. Assim, um dos problemas evidenciados pelas gestoras foi: "As amarras ainda existentes na Secretária Municipal de Educação." (Gestora, 2010). Dessa forma, foi ressaltada a posição de algumas secretarias de educação que deixavam seus profissionais sempre na incerteza de

uma continuidade do seu trabalho. Esse aspecto era um empecilho para os gestores em relação à instabilidade da sua equipe docente.

Outro aspecto analisado tratou das redes de ensino nas quais as gestoras estavam vinculadas. As análises dos dados demonstraram o predomínio da Rede Municipal com o percentual de 97% das participantes, em contraste com 3% da Rede Estadual.

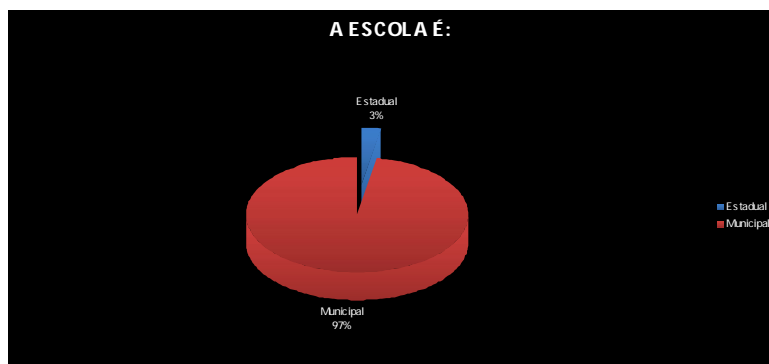


Gráfico 22 - Rede de ensino

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

As Redes Municipais de ensino no Estado de Minas Gerais apresentaram configurações diversas quanto à inserção dos dirigentes, questões salariais, formação em serviço e autonomia. Diante de tantas disparidades, foi possível analisar a presença do discurso hegemônico da qualidade do ensino e a constante procura por galgar patamares superiores aos já conquistados nos índices do IDEB.

Nesse contexto, para efetivar o trabalho complexo da gestão escolar, as múltiplas formações desse profissional ficaram evidenciadas. Assim, perguntamos qual a formação das gestoras participantes. Os resultados foram apresentados no gráfico abaixo:

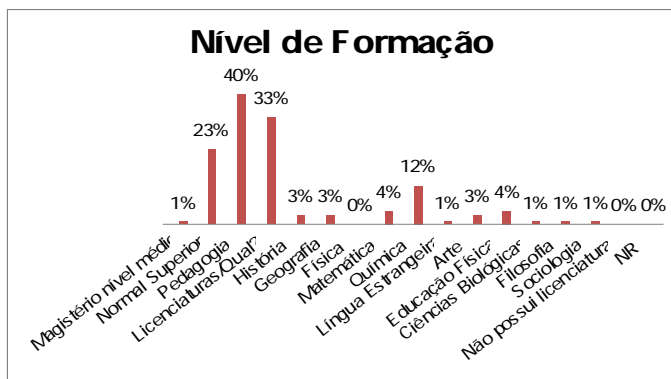


Gráfico 23 – Nível de Formação

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

Legenda		
Magistério nível médio	2	1%
Normal Superior	61	23%
Pedagogia	104	40%
Licenciaturas/Qual?	86	33%
História	9	3%
Geografia	8	3%
Física	0	0%
Matemática	11	4%
Química	0	0%
Língua Estrangeira	30	12%
Arte	2	1%
Educação Física	7	3%
Ciências Biológicas	10	4%
Filosofia	2	1%
Sociologia	2	1%
Não possui licenciatura.	0	0%
NR	1	0%

Essa questão permitia mais de uma resposta, o que nos possibilitou constatar que algumas gestoras possuíam mais de uma formação. A prevalência do curso de Pedagogia com 40% da formação das participantes foi seguida pelos 23% do curso Normal Superior, que juntos superam os percentuais atingidos pelas formações em licenciaturas, que tiveram o percentual de 33%. Estes resultados tiveram uma diferença, em relação aos índices do SAEB 2007, apresentados por Souza e Gouveia (2010), nos quais as Licenciaturas tiveram o predomínio de 37,%, Pedagogia obteve um total de 36,9% e o curso Normal Superior apenas 2,7%.

A formação em curso superior dessas participantes teve períodos diferenciados. Diante da pergunta sobre o tempo de conclusão da formação obtivemos os dados representados no gráfico abaixo:

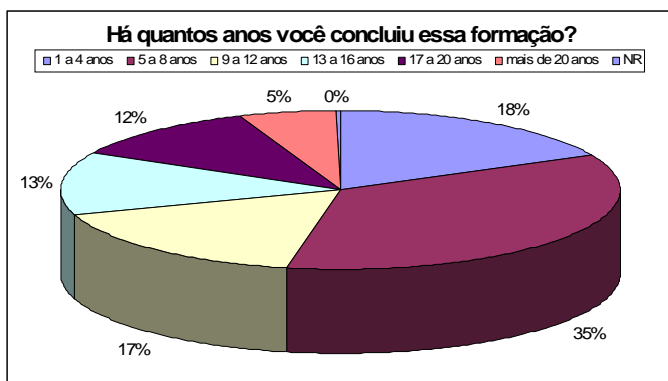


Gráfico 24 – Há quantos anos concluiu sua formação?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

As análises desses dados salientaram que a conclusão das formações em nível superior se referem aos últimos 8 anos, com o percentual de mais de 50%. Simultaneamente, os anos de formação foram paralelamente diminuindo o percentual, em comparação ao número maior de anos.

Nessa reflexão, foi importante considerar que a formação em nível superior passou a vigorar como uma exigência legal, desde a segunda LDB:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Essa proposição teve respaldo na formação dessas gestoras, pois todas possuíam a formação superior. Essa busca de formação, para atender às premissas legais foi intensificada a partir da LDB 9394/96, que foi elaborada a partir de prerrogativas internacionais.

Gatti e Barretto (2009, p.53) explicitaram nos seus estudos o movimento de busca pela formação exigida legalmente. “Mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas e voltas, remendos, complementos iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples.”

Esse movimento em busca pela formação continuada ficou mais acirrado a partir dos textos legais, principalmente na segunda LDB.

A verdade é que em um período muito curto de tempo, o lócus de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior. Essa mudança, de amplas conseqüências e realizada tão rapidamente, suscita indagações tais como as que dizem respeito à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos médios, mesmo considerando a ocorrência no país de um processo intenso de interiorização das instituições de nível superior, tanto públicas quanto privadas. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 55).

As mudanças na formação docente tiveram grande repercussão a partir dos textos legais. O Plano Nacional de Educação – PNE (2001) estabeleceu que essa formação seria efetivada a partir de:

[...] um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. (BRASIL, 2001, p.81).

A elaboração de um programa conjunto entre os Estados Federativos com o intuito de possibilitar a formação dos professores estava presente nos propósitos legais. Entretanto, a partir da pergunta sobre em que rede a formação foi realizada, o resultado preponderante de 70% das participantes demonstrou que a maioria teve a formação na rede privada de ensino. Conforme o gráfico abaixo:

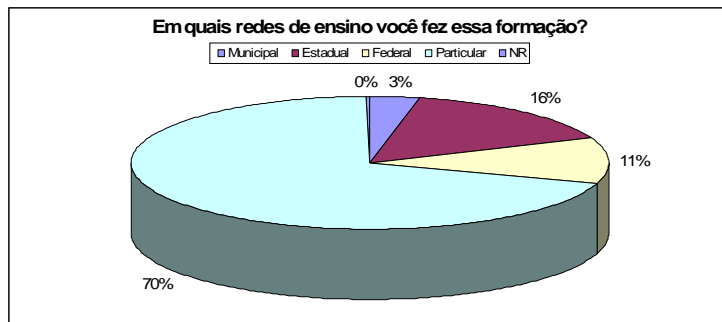


Gráfico 25 – Em que redes você fez essa formação?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

O gráfico permite interpretar que essas gestoras tiveram que investir financeiramente para que obtivessem essa formação, que aconteceu em rede privada. Com a formação de acordo com as exigências legais, essas gestoras também enfrentavam diferentes tipos de inserção no trabalho da escola.

A diferente inserção dos profissionais da educação na escola ocorria de dois modos: pelo cargo efetivo e contratação. De maneiras distintas, essas formas de inserção refletiam no interior das escolas e influenciavam seus desempenhos. Quando as gestoras foram perguntadas acerca da situação na escola, um percentual expressivo de 86% alegou que ocupava um cargo efetivo. Conforme gráfico abaixo:

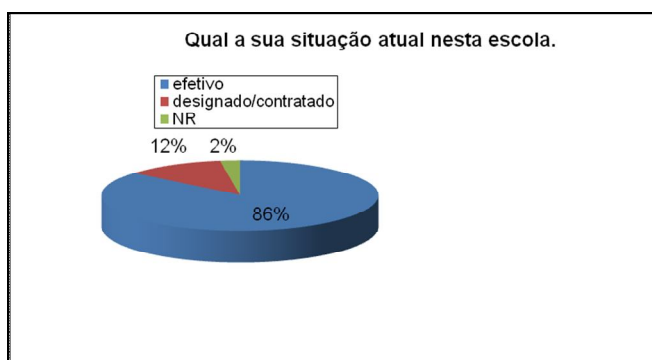


Gráfico 26 - Qual a sua situação atual nesta escola?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

O cargo efetivo proporcionava maior segurança e estabilidade para essas profissionais. Ademais, o cargo efetivo também garantia acréscimos na remuneração dessas gestoras, que atuavam nos municípios nos quais já havia sido implementado o Plano de Carreira.

Com relação à inserção no âmbito escolar, outro aspecto determinante foi a forma de condução para a função de dirigente escolar. Ressaltamos que apesar de existir uma diferenciação entre função<sup>29</sup> e cargo<sup>30</sup> utilizamos no corpo do texto essas palavras como sinônimas. Assim, as gestoras responderam à pergunta sobre como se dava o processo de escolha do gestor e deixaram expressas as diferentes formas que existem no Estado Minas Gerais. Segundo o gráfico abaixo:

<sup>29</sup> Função implica transitoriedade.

<sup>30</sup> Cargo denota estabilidade.

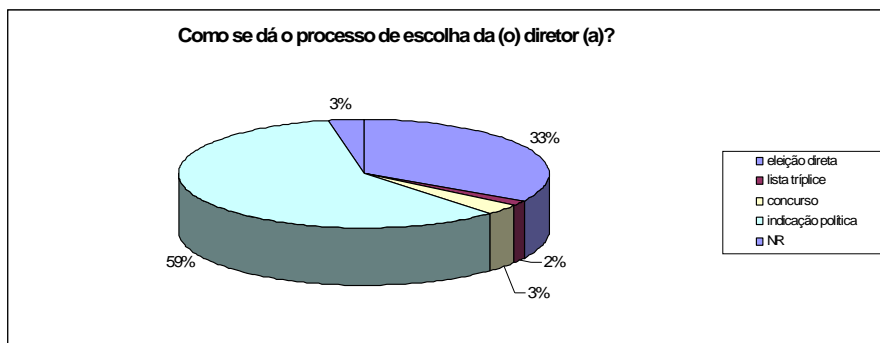


Gráfico 27- Como se dá o processo de escolha da (o) diretor (a)?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

A análise realizada a partir dos resultados deixou em evidência a continuidade do processo de escolha dos dirigentes escolares através da indicação política, forma corrente antes das orientações da LDB (1996). A eleição direta para a função de gestor escolar teve o percentual de 33% das respostas dadas. A afirmação dessa forma de inserção apresentou as normas, que permitia apenas mais uma condução ao cargo pela eleição, assim permitindo um rodízio entre os membros da escola. “Já estou no meu segundo mandato consecutivo e, infelizmente, não posso mais me candidatar. Esta é uma função de que eu gosto muito, mas acho importante voltar para a sala de aula e dar oportunidade aos outros colegas de assumirem a direção da escola.” (Gestora, 2010). A fala consensual dessa gestora frente às normas da eleição, apesar de expressar a sua aceitação, também deixou evidenciada a sua tristeza em ter que se afastar da gestão escolar.

Salientamos que o processo de inserção no cargo de dirigente escolar, que tinha em uma das etapas o concurso público, era a forma determinada pelas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. Assim, esse percentual foi pequeno, pois foram analisados os dados do gráfico número 11, no qual, majoritariamente, participaram as escolas das Redes Municipais de Ensino. No entanto, a expressão de uma gestora sobre essa lógica de inserção manifestou o diferencial relacionado à segurança para o desempenho do cargo. “Passei por três etapas: prova de conhecimentos específicos, apresentação do plano de ação para uma banca examinadora e depois escolha através de processo eletivo, feito pela comunidade. Adquiri novos conhecimentos, os quais me dão maior segurança no trabalho.” (Gestora, 2010). Cada forma de inserção implicava numa realidade que deixava em comum o determinante da aceitação pelo outro, seja por concurso, indicação ou elegibilidade.

Assim, essas gestoras estavam imbuídas das suas responsabilidades frente ao trabalho a ser realizado.

De forma significativa, nos municípios mineiros identificou-se a prevalência da inserção ao cargo de gestora vinculada ao caráter de indicação política, com o percentual de 59% das respostas dadas. “[...] como não tem eleições, depende muito de concepções políticas.” (Gestora, 2010). Esse lugar atrelado aos interesses políticos dos prefeitos dos municípios deixava mais difícil as relações instituídas nas escolas. “[...] Os desafios políticos são constantes, por ser função nomeada por políticos, a influência é muito forte.” (Gestora, 2010).

Essas formas distintas de inserção repercutiam nas relações estabelecidas tanto no interior da escola, como nas relações externas.

Seja na adoção das eleições, seja através das indicações, ou seleção, com ou sem concurso público, trata-se sempre de uma ação política. Pois, sabendo-se que o diretor tem a função de coordenar a escola e que decorrem dessa função consequências pedagógicas, institucionais, sociais e especialmente políticas locais, os administradores do sistema de ensino, quando optam por uma daquelas formas, o fazem politicamente com vistas ao que esperam dessas consequências. (SOUZA, 2007, p. 7).

As ações políticas nos diferentes modos de inserção dos dirigentes escolares tomaram proporções mais evidenciadas nas últimas décadas, ao se associarem aos aspectos relacionados ao desempenho da escola. Assim, no processo de escolha para a direção escolar realizado nos municípios foi possível constatar nas falas das gestoras, a necessidade de argumentarem, que apesar de se tratar de uma indicação política, essa ação estava calcada também em aspectos referentes ao seu desempenho profissional.

É indicação, bom não chega a ser uma indicação política porque a secretaria de educação tem autonomia para escolher. No meu caso, por exemplo, eu sou concursada fiz um concurso aqui em 2007 para professora e trabalhava em Nova Lima como coordenadora de uma escola lá. E, aí, em 2008 eu trabalhei na regência na quarta série e quando foi em 2009 tive a oportunidade de vir para essa escola pelo fato da diretora ter falecido. Aí eu fui convidada a vir para a direção da escola, como já tinha certa experiência em coordenação, eu resolvi aceitar e está sendo uma experiência muito boa. (Gestora, 2011).

As experiências em funções educacionais anteriores foi o ponto marcante na fala de todas as gestoras participantes, que afirmaram conhecer as tramas das escolas. “[...] a preferência normalmente dessa indicação é para o professor que é efetivo e que já seja da escola e que já tenha conhecimento com todo pessoal daquela equipe que está ali envolvida. Existe essa preocupação.” (sic) (Gestora, 2010).

Se no gráfico número 5, majoritariamente as gestoras declararam ter experiência na docência, outras funções escolares também permearam esse contexto. “Eu era da secretaria e vim pra direção, só que a carga horária também aumentou, mas graças a Deus eu consigo controlar bem.” (Gestora, 2010). A função de gestora escolar, esse lugar transitório, seja por meio de indicação política, seja por eleição ou outras formas de inserção apresentava variados aspectos de análise que durante a pesquisa foram contemplados em diferentes vieses.

Eleição foi uma conquista de categoria do município. Começou há bastante tempo na década de 90. Esse é nosso segundo mandato. O mandato é de três anos, faz quatro anos e esse é o segundo mandato. Eu vejo que não adianta dois anos, pois é muito rápido para poder fazer este tipo de mudanças, não adianta, tem que ser uma pessoa assim que conhece muito bem a escola porque mesmo conhecendo bem a escola é muito difícil. Você coloca do desembargo a preocupação quando o índice (IDEB) cai um pouco. Você acha que isso foi uma alavanca, para que pudesse restaurar porque às vezes que a gente acha que não precisa esforçar tanto. Como essa é uma escola que já vinha com tradição pode ser que tenha de certa forma que puxar um pouquinho, mas eu vou te falar o contrário. [sic] (Gestora, 2010).

A fala da gestora traduziu os aspectos cruciais para a sua entrada no processo que foi determinado pelo conhecimento sobre a escola e a sua disposição para candidatar em mandatos sucessivos, visando melhorar o desempenho da instituição. Há de se considerar que os aspectos relacionados às formas de elegibilidade dos dirigentes se confirmaram nas dimensões do avanço e da inovação no âmbito educacional. Entretanto, as disputas que marcam uma eleição ainda deixavam para trás marcas difíceis de serem apagadas. Uma das gestoras, ao ser questionada se gostaria de candidatar novamente a eleição, fez o seguinte comentário: “[...] eu não sei se sobreviveria a mais uma”. (Gestora, 2010). Essa alegação

ratificou as análises realizadas por Paschoalino (2009a), nas quais a autora demonstrou que em algumas escolas o processo de elegibilidade docente passou a ser realizado em simetria com os aspectos negativos do processo eleitoral brasileiro. Assim, a ética e o respeito saíram de cena e deixaram rastros de sofrimentos e adoecimentos. Entretanto, em outras escolas a coesão entre os participantes conseguiu efetivar esse processo de forma mais cuidadosa com os princípios da ética. Diante de vários estudos sobre o provimento do cargo de gestor escolar, a posição reafirmada foi que: “[...] mesmo algumas pessoas apresentando expectativa frustrada sobre a eleição, o processo pode vir a diminuir ou até a neutralizar as práticas tradicionalistas que pendem para o clientelismo e o favorecimento pessoal.” (MAIA e MANFIO, 2010, p.489).

Assim, a determinação legal para o provimento do cargo de diretor escolar em Minas se encontrava em duplo processo: por um lado, a concretização do processo de eleição democrática ainda era incipiente, mas, por outro lado, podia se identificar a construção de um processo de elegibilidade mais ético.

Estar na direção escolar também provocou diferentes reações nessas profissionais, que oscilaram em suas respostas quando questionadas se gostariam de continuar. “Estou cada dia mais apaixonada pela minha escola e estar na vice-direção dela é um enorme prazer.” (Gestora, 2010). O encantamento com o trabalho pode ser constatado pelas atitudes das gestoras no momento da pesquisa. Assim, essas profissionais deixavam explícitos seus planos para o futuro da escola. “Ainda pretendo realizar muito pela escola. Aplicar a proposta pedagógica com todos os segmentos da comunidade escolar. E melhorar cada vez mais o nosso rendimento oferecendo uma escola de qualidade”. (Gestora, 2010).

Contudo, não foi apenas o encantamento e os planos a serem elaborados que fizeram parte desses discursos. A indecisão estava relacionada a múltiplos fatores:

[...] Talvez. A responsabilidade é muito grande. O salário não compensa a carga horária trabalhada. São muitos problemas e pouco apoio da Secretaria Municipal de Educação. Porém, passei por um processo de eleição e sinto necessidade de ir até o final de 2011. Depois preciso analisar as conquistas e fracassos, pesar tudo e consultar a comunidade escolar. (Gestora, 2010).

Se essa gestora necessitava de mais reflexões sobre a sua continuidade na direção escolar, para outras, a indecisão estava delineada no processo de inserção. “[...] Tenho

consciência que estou fazendo um bom trabalho, mas como é indicação política não depende só de mim.” (Gestora, 2010). No entanto, se essa gestora estava consciente do seu papel e intranquila pelo processo de indicação política, outra afirmação contrária também esteve presente no contexto: “Acredito que seria necessário realizar uma escolha democrática e não apenas indicar alguém que venha assumir o cargo e que este tenha a formação humana e profissional para exercer a função de gestor escolar.” (Gestora, 2010).

O dilema apresentado trouxe a reflexão sobre esse lugar da gestão por indicação. Que apesar de gostar da gestão era necessário conviver com as definições legais que apontavam para o processo democrático e, ao mesmo tempo, ocupar um lugar de indicação política que não conferia nenhuma garantia de permanência na função.

Hoje, depois que houve diversas mudanças em nossa cidade, começando com eleições extemporâneas para prefeito (a), assumiu um novo grupo político, assim, sucessivamente mudaram-se os secretariados. A Secretaria Municipal de Educação, que hoje está à frente implantou diversas mudanças, inclusive no quadro dos gestores das escolas. (Gestora, 2010).

A situação relatada por essa gestora teve incidência em outras cidades, que tiveram eleições para prefeito fora do período convencional. Ficou explícito o poder e a força política do cargo de gestor.

As reflexões também envolveram o caráter financeiro que além de proporcionar destaque na comunidade escolar, ainda trazia a questão da valorização salarial.

Apesar de muito trabalho e desgaste físico e emocional, gosto muito do que faço e acho que faço bem, pelo menos a intenção é de fazer o melhor. Além disso, quanto ao salário, quando sair da direção, vai cair muito, pois sou professora da rede estadual e municipal e o salário de professor, principalmente, estadual é ruim. (Gestora, 2010).

Entretanto, outras posições demonstraram inquietação das gestoras diante das suas múltiplas atividades.

Escolhi a opção b (que não pretendo continuar na direção), porque no meu caso é indicação e não depende só de mim. Mas devido às dificuldades enfrentadas, pensarei antes de assumir novamente caso venha a acontecer, pois me sinto muito cansada e minha família acabou ficando em segundo plano e tenho 2 filhos que precisam muito de mim. (Gestora, 2010).

A dificuldade de arquitetar as competências do público e do privado na concepção do feminino teve força na decisão dessa gestora. Porém, o desejo e a realização também foram suscitados para exemplificar a decisão de não querer permanecer no cargo de direção. Assim, a decisão mais fechada sobre a possibilidade de continuidade também foi expressa a partir da comparação com outros cargos vivenciados na escola. “Não é o cargo em que eu me senti realizada. Entre coordenadora pedagógica da SME, vice-diretora de uma escola, professora regente e diretora; senti-me realizada como regente de turma.” (Gestora, 2010).

As dificuldades desse lugar da gestão também foram expressas nas duas formas que tiveram maiores resultados percentuais, tanto na forma de eleição, como na forma de indicação política.

Esta escola está inserida em uma comunidade muito carente, ou seja, extremamente carente, a comunidade escolar acredita no nosso trabalho, somos as referências para esta comunidade. Ando muito angustiada, tenho vontade às vezes de desistir porque encontro muitas dificuldades administrativas e pedagógicas. Somos totalmente dependentes da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura. Existe muita demora na resolução das solicitações feitas para o melhor atendimento de qualidade na escola. Uma questão muito importante que eu considero para esta instituição são as visitas do inspetor escolar que não acontece dentro da escola para acompanhamento do trabalho realizado. Como gestora, eu sinto a escola com pouca assessoria, se o Estado e o Município oferecem estes profissionais acho que têm que valer estes papéis, eles são importantes para serem parceiros do gestor. (Gestora, 2010).

A posição de se sentirem sozinhas diante de tantas demandas foram aspectos evidenciados pelas gestoras. E essa posição desconfortável se intensificava quando não havia interlocutores de forma sistemática. Aspectos que também foram considerados já sanados na esfera educacional apareceram como entraves de difícil solução.

A minha escola, está localizada em uma comunidade muito pobre, onde a maioria dos nossos alunos vive sozinha, com a mãe ou as avós. Isso torna afetando o desenvolvimento das nossas crianças e com isso acaba gerando desestrutura familiar. Outro aspecto que muito prejudica a nossa escola é a dificuldade que a secretária de educação tem em repassar os recursos para as escolas do município. Eu tenho que ter um jogo de cintura muito grande, juntamente com a vice-diretora e a equipe pedagógica, para não deixar faltar material didático, merenda escolar e ainda incentivar os nossos funcionários para não deixar a autoestima baixar. [sic] (Gestora, 2010).

O repasse de verbas para as escolas ainda estava presente nas falas das gestoras, que se desdobravam para que a educação se efetivasse de forma cuidadosa e de qualidade. Estar na direção das escolas era construir sonhos, pensar no outro e traçar planos de futuro, entretanto, às vezes marcado por períodos de insatisfações.

Eu tenho procurado realizar uma gestão democrática e bastante participativa, embora me depare com muitos obstáculos. Os professores querem democracia, mas não querem se comprometer com ela. Reclamam do trabalho, dos alunos, dos salários e não percebem que estão fazendo mal seu trabalho em prol de uma educação de qualidade. Estou bastante desgastada com esta situação porque sou uma sonhadora, gostaria de fazer a diferença... De oferecer algo diferente, novo, que realmente marcasse a vida de meus alunos. Já não consigo imaginar mudanças, visto que as mudanças que aconteceram nos últimos quatro anos foram por mim idealizadas. (Gestora, 2010).

Se por um lado os empecilhos foram fortes e impediam o sonho diferente, para a realidade local, também conquistas desses sonhos foram expressas. Assim, uma gestora com uma trajetória de mais de 21 anos na função declarou que: “Como gestora desta escola é difícil avaliar o próprio trabalho. Considero que tenho me dedicado ao máximo para fazê-lo com entusiasmo e dedicação, prova disto é estar tanto tempo ocupando este cargo, com a aprovação da comunidade escolar.” (Gestora, 2010). Assim, a capacidade de manter no horizonte da profissão a imaginação para as novas ações no âmbito educacional é o que mantinha o perfil dessa profissional constituído há tanto tempo. Por outro lado, o intuito de realizar um bom trabalho também foi explicitado na tentativa de se colocar como aprendiz dessa nova atuação:

Tenho pouco tempo de experiência, a gestão democrática deve acontecer em todos os segmentos da escola, não é fácil o trabalho do gestor. Assim como estou aprendendo, também estou ensinando e procurando caminhos para melhorar. O ponto positivo é que temos o total apoio da Secretaria de Educação e sempre estamos procurando diagnosticar os problemas para atuar nas soluções possíveis. (Gestora, 2010).

Essa gestora estava há 1 ano e 5 meses nesse cargo e procurava tecer relações para melhor efetivar o seu trabalho. Dessa forma, as análises realizadas constataram que não havia uma única via para a constituição do perfil de dirigente escolar a ser alcançado. A inserção do dirigente escolar apresentou desafios e facilidades. Um aspecto apresentado

pelas gestoras se referiu às condições econômicas dos alunos expressas no nível salarial das famílias dos alunos. Conforme gráfico abaixo:

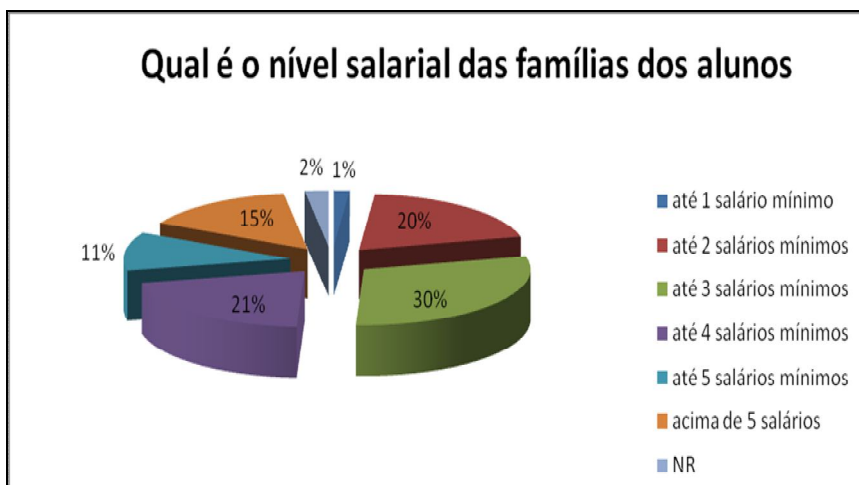


Gráfico 28 - Qual o nível salarial das famílias dos alunos?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

As análises dos dados demonstraram o nível salarial das famílias dos alunos nas escolas participantes, em que o percentual de mais de 50% estava na faixa de até 3 salários mínimos. Esses valores demonstraram o nível de pobreza das famílias dos alunos nas escolas públicas e como repercutiam no trabalho desenvolvido.

A ampliação do conjunto legal induz diretores a assumirem, cada vez mais, funções administrativas e esse processo aliado a um quadro de dificuldades sociais e econômicas que atinge a maioria das famílias dos alunos que frequentam a escola pública, configura um contexto escolar que exige profissionais bem formados e preparados para enfrentarem desafios e adversidades de toda ordem. (MARTINS, 2011, p. 88).

Esses aspectos apareceram nas falas das gestoras, que ficaram evidenciadas nas dificuldades de atuação na escola. Nessa conjuntura, também foi enfatizada a constatação sobre a ausência das famílias na condução dos trabalhos escolares. Se a família estava lutando para se manter no aspecto econômico, outras dimensões das relações ficavam fragilizadas.

Eu gosto de estar gestora desta escola. Relaciono-me bem com toda comunidade escolar. Porém, cobro muito a participação da família, que ainda deixa a desejar. Acho que, devido, ser uma escola de periferia, onde os pais saem para trabalhar ainda na madrugada e só retornam à noite e que ainda acham que a escola deve resolver todos os problemas dos seus filhos. Gostaria de encontrar uma forma de mudar esta situação. [sic] (Gestora, 2010).

Essa gestora deixou em evidência seus dilemas diante dos aspectos econômicos que ultrapassavam os muros da escola. Entretanto, em outras escolas esses mesmos conflitos encontraram saídas pelo apoio da instituição mantenedora. “Apesar de ser uma escola de bairro periférico, de alunos carentes, a mesma conta com profissionais comprometidos com a aprendizagem de seus alunos e conta também com recursos tanto pedagógicos e financeiros da unidade mantenedora.” (Gestora, 2010).

Vale salientar que, frente às várias situações que inerentes aos contextos socioeconômicos e culturais, essas gestoras tinham que aprender a conviver com as suas inquietações.

Porém, se diferentes aspectos fugiam da atuação das gestoras, alguns outros inerentes ao trabalho também ficavam longe de suas decisões. Nesse sentido, uma gestora se expressou sobre essa questão: “Falta de autonomia para definir calendário escolar e organizar o quadro de pessoal, licenças dos professores do 6º. ao 9º. ano, falta de vagas para algumas séries, falta de experiência e comprometimento de alguns funcionários, material didático insuficiente.” (Gestora, 2010). A falta manifestada, por essa dirigente escolar demonstrou a existência de entraves externos que impediam a construção de soluções na instituição.

Diante desses impasses de falta de autonomia outra gestora chegou a sugerir que houvesse: “[...] maior autonomia da direção por parte da Secretaria Municipal de Educação, tomada de decisões coletivas, reuniões para repasse de informações aos funcionários.” (Gestora, 2010).

Martins e Silva (2010), nos seus estudos fizeram aproximação com a fala dessa gestora, pois esses autores constataram que apesar das determinações legais construídas havia:

[...] distância existente entre as diretrizes de governo e o que efetivamente ocorre nos processos de sua operacionalização nas redes de escolas, tendo em vista a ausência de sustentabilidade financeira, administrativa e pedagógica por parte das

esferas executivas em face da ampliação das demandas que recaem sobre as unidades, professores e equipes de direção. (MARTINS e SILVA, 2010, p. 432).

O discurso hegemônico da escola autônoma não conseguiu instaurar a prática concreta em todas as escolas. Foi possível constatar que em escolas de municípios menores, a organização da Secretaria Municipal de Educação exercia o controle da situação, inclusive com a tentativa de uniformizar as ações escolares sem levar em conta as singularidades de cada uma.

Toda semana nós temos uma reunião na Secretaria de Educação, com a secretaria e as outras diretoras e agora nós estamos focando na formação da construção pedagógica. A secretaria funciona como uma diretoria maior. [...] como são poucas escolas acaba que centraliza e interfere na escola. (Gestora, 2010).

Nessa cidade a interferência da Secretaria Municipal de Educação chegava ao ponto de se manifestar contrária às ações da gestora em relação ao seu corpo docente. Devido o cargo ser de indicação política esperava-se que a gestora fosse a sua representante na escola, e não a representante singular para uma realidade específica.

Outras escolas também manifestaram dificuldades de exercerem a sua autonomia devido à posição da Secretaria Municipal de Educação.

A autonomia que temos no município é bastante relativa, a contratação dos professores, por exemplo, se dá através da Secretaria Municipal ficando apenas o remanejamento interno a cargo da escola. O baixo salário é desestimulante, não vendo horas de trabalho, mas a remuneração para o cargo é baixa frente ao compromisso e responsabilidade que tenho que abarca toda a escola e toda ordem de problemas que surgem na escola. (Gestora, 2010).

Essa gestora apresentou queixas sobre esse lugar de dirigente e manifestou que sentia pouca autonomia na realização do seu trabalho. No entanto, em outras escolas a falta de autonomia financeira tornou o empecilho maior.

Na gestão procuro incentivar a participação de todos, no planejamento de atividades, sugestões para as práticas e decisões e atuação do colegiado. Ter um bom relacionamento, resolver todas as questões por meio do diálogo. No entanto, sinto uma grande dificuldade por questões administrativas relacionadas à SME (Secretaria Municipal de Educação). Não tenho supervisor nem vice-diretor há 1 ano e meio. Algumas questões pedagógicas se tornam problemáticas por esse fato. Preciso melhorar o monitoramento pedagógico, uma vez que disponibilizo muito tempo para as ações administrativas e financeiras. (Gestora, 2010).

Os dados analisados evidenciaram que algumas escolas relataram dificuldades na aquisição de materiais pedagógicos e de recursos para sustentar as demandas do cotidiano da mesma. Entretanto, outras escolas situadas em cidades maiores não padeciam dessa falta de autonomia financeira. Pelo contrário tinham que gerir uma soma de recursos públicos para a sua instituição. “A equipe pedagógica se reúne com a direção para traçar as estratégias de atuação e faço questão de participar das reuniões pedagógicas com os professores dando incentivo e apoio financeiro para as suas necessidades pedagógicas.” (Gestora, 2010).

Se essa escola conseguia a autonomia financeira e geria os recursos com o intuito de melhorar o pedagógico, também outros aspectos relacionados à autonomia tiveram destaque, na medida em que consideravam que a organização possibilitava:

[...] uma escola muito boa, tem uma equipe unida, que realiza o trabalho com entusiasmo. Acredito que a gestão tem cumprido o seu papel de estar alicerçada na democracia e na autonomia. Sempre é necessário mudar algo, pois somos imperfeitos e sempre é possível melhorar. As mudanças mais significativas seriam na motivação da participação mais efetiva das famílias na escola. (Gestora, 2010).

As sucessivas buscas pela autonomia foram referendadas nas falas das gestoras. Contudo, foi possível constatar que as lacunas referentes à autonomia ficavam evidenciadas, deixando o discurso contraditório.

Como gestora, eu tenho procurado desenvolver uma gestão democrática e participativa. As decisões são tomadas no interior da escola e comunicadas aos pais, alunos e comunidade local. Tenho a consciência de que a gestão democrática deve contar com a participação de toda comunidade escolar e local e, portanto, precisamos urgentemente constituir o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil. Estes órgãos possibilitarão um maior envolvimento de todos em prol de uma educação pública de mais qualidade. (Gestora, 2010).

Essa gestora expôs a autonomia de sua escola, mas somente no discurso, pois as ações empreendidas não estavam consubstanciadas nas instâncias capazes de respaldar o seu trabalho. Essa polaridade na polifonia da autonomia escolar deixou entrever que:

[...] todos os mecanismos que pudessem ampliar o exercício da autonomia bem como as formas de participação da comunidade no âmbito escolar foram regulamentadas a partir da LDB n. 9394/1996, gerando um processo ambivalente: instituindo princípios democráticos e simultaneamente engessando as possibilidades de ampliação da autonomia escolar. A referida lei estabeleceu apenas duas diretrizes essenciais: a participação da comunidade e dos profissionais da educação nos conselhos escolares (ou equivalentes) e na elaboração do projeto pedagógico, bem como a promoção de graus de autonomia nas unidades escolares, remetendo aos sistemas de ensino a regulamentação própria para a sua concretização. (MARTINS e SILVA, 2010, p. 433).

Martins e Silva (2010) enfatizaram os aspectos legais que orientaram a dinâmica da organização escolar. Os pressupostos relacionados à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico foram caminhos construídos, para que a escola se mostrasse com o novo formato que ressaltasse os pressupostos de democracia e autonomia.

Perguntamos às gestoras se elas haviam participado da elaboração do PPP. De forma majoritária, as respostas atingiram o percentual de 75% das participantes, que alegaram terem ajudado na elaboração. Esse dado, apesar de expressivo, foi considerado pequeno, pois esperava-se a totalidade, tendo em vista que o PPP representa a vertente da concepção escolar, na qual todas as ações deveriam ser sustentadas por ele.

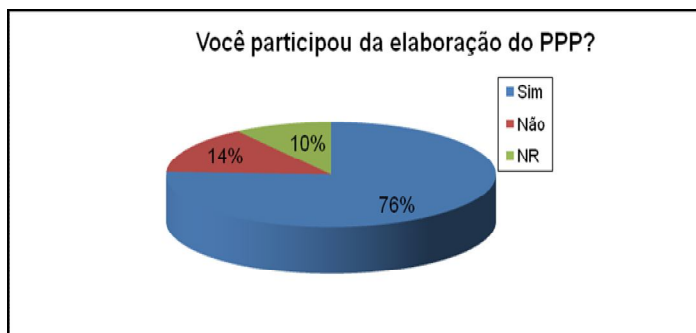


Gráfico 29 – Você participou da elaboração do PPP?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

O PPP deve ser uma instância de construção coletiva na escola, a partir do entendimento de que:

Espelha a expectativa dos educadores, na medida em que promove a construção coletiva da identidade da escola, centrando a atenção sobre os aspectos mais permanentes da cultura escolar, como satisfações e frustrações dos mestres e alunos quanto às condições do trabalho docente e ao processo de ensino, além das

suas expectativas para o futuro. Nesse sentido, incorpora o sentido político e a dimensão temporal que se atribui a um projeto. (FONSECA, 2009, p.276).

Ao tratar da concepção do PPP, a autora demonstra que este compreende uma expectativa de futuro, e essa dimensão foi constatada também nas falas das gestoras, que explicitaram o seu interesse pela educação e pelos novos caminhos a serem percorridos:

Minha escola é considerada de qualidade, pois, apresenta um alto índice de aprovação e esses índices, equiparam-se com as avaliações externas (SIMAVE, PROALFA, PROVA BRASIL, obtendo em 2009 o IDEB 6,3); possui um quadro de professores e demais profissionais qualificados e comprometidos, o ambiente escolar bem organizado e agradável, possui ambiência pedagógica; possui uma Proposta Pedagógica que orienta o processo de ensino-aprendizagem, têm objetivos e metas definidos na prática pedagógica, de acordo com os parâmetros curriculares adotados. (Gestora, 2011).

A presença do PPP como direcionador da educação proposta demonstrou a finalidade a ser alcançada e o envolvimento coletivo da escola. Dessa forma, a gestora se posicionava como articuladora do processo educacional

[...] juntamente com os professores e pedagogas, para acompanhar de perto a realização do projeto pedagógico da escola, o desempenho dos alunos, as intervenções pedagógicas, para atender aos alunos com dificuldade de aprendizagem, os casos de indisciplina, e manter contato com as famílias para conhecer melhor a realidade dos alunos, durante todo o ano. Acho que esse é o principal papel do diretor. Acompanhando de perto o trabalho dos professores e pedagogas, assim, torna-se mais fácil atender às demandas da escola. (Gestora, 2010).

Todos esses acompanhamentos das ações desenvolvidas na escola são tarefas destinadas ao dirigente escolar, também pelas normas legais que apregoam: “[...] o projeto político pedagógico, como ação capaz de criar coletivamente a identidade da escola, estimulando a participação de toda a comunidade escolar em colegiados e conselhos decisórios.” (FONSECA, 2009, p.283).

A mesma autora estabeleceu a conexão entre a construção do PPP e a participação da comunidade escolar, seja por meio, de colegiados ou conselhos escolares. Na pesquisa realizada foi possível averiguar essa correlação a partir das respostas das gestoras, frente à pergunta sobre o funcionamento das instâncias de colegiado e/ou conselhos escolares.

Assim, os dados apontaram que 74% das respostas apresentadas afirmaram a periodicidade no funcionamento dos colegiados e conselhos escolares. Conforme o gráfico abaixo:

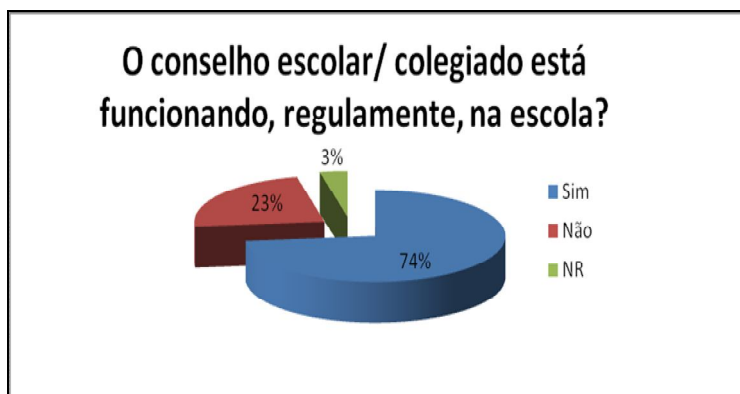


Gráfico 30 – O conselho escolar/colegiado está funcionando regularmente na escola?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

Esse percentual estava próximo à questão anteriormente analisada, que perguntou sobre a participação na construção do PPP. Dessa forma, constatou-se que havia imbricações nessa lógica de participação coletiva da escola. Vale salientar que o percentual de 23% relativo às inexistências do funcionamento dessas instâncias democráticas pode influenciar no desempenho das escolas.

Na prática da escola pública a autonomia gerada pelos mecanismos evidenciados se restringe à atuação da direção e da tesouraria da escola. Muito pouco de democratização ocorre porque nem os funcionários são ouvidos na hora da aplicação das verbas. Estes mecanismos só são significativos se propiciarem a socialização das informações e permitirem a atuação de toda a comunidade escolar. Infelizmente, muitas vezes o que ocorre é um direcionamento da direção e, aos demais segmentos, é acessível apenas ler notas fiscais, escutar argumentos em prol de determinadas ações e assinar papéis. Também infeliz é a convocação de pais e alunos para estarem presentes nos Conselhos Escolares para apenas corroborarem as práticas já empregadas. (Gestora, 2011).

Os argumentos manifestados por essa gestora expressaram essa dinâmica contrária às determinações legais. A sinceridade dessa fala, infelizmente representa um contingente de escolas que ainda não conseguiram trilhar os caminhos do trabalho coletivo. Entretanto, a maioria das escolas pesquisadas trouxe o relato de que o trabalho se efetivava por meio de ações em que a gestora:

[...] tem procurado ser democrática, buscando a participação da comunidade, professores, e demais funcionários desta instituição. Temos desafios a enfrentar, mas com a participação de todos os envolvidos no processo de melhoria da aprendizagem o sucesso escolar será absoluto. (Gestora, 2010).

Se para essa gestora o processo do trabalho coletivo estava no caráter de tentativa, para outras, essa certeza já fazia parte do contexto escolar.

[...] uma gestão democrática e participativa onde os funcionários da escola sentem prazer de trabalhar, os funcionários têm o direito de questionar, dar opinião e solução, pois qualquer tomada de decisão é feita no coletivo da escola, reunindo com todo o conselho escolar, comunidade escolar e local. (Gestora, 2010).

As gestoras, ao argumentarem sobre o trabalho coletivo realizado por meio dos colegiados e conselhos, também já traziam os aspectos da gestão democrática inseridos em suas falas. As gestoras responderam majoritariamente, um percentual de 98%, que suas escolas eram democráticas e apenas 2% das participantes deixaram em branco essa pergunta. Vale salientar que o discurso de escola democrática permeava os contextos escolas, como se fosse um ingrediente inerente à educação, diante da sua complexidade.

Os referenciais da gestão democrática previstos na Constituição Federal (1988) ainda repercutem nas escolas. Se, por um lado, as leis complementares foram dando o contorno que se esperava da gestão democrática, as escolas, por outro lado, foram construindo os parâmetros dessa trajetória. Assim, cada vez mais se espera que a **gestão democrática** seja efetivada nas escolas.

Os avanços legais que permeiam a gestão democrática da educação, imbricando em aspectos de financiamento, pedagógicos e sociais, foram conquistados pela mobilização dos movimentos sociais e dos trabalhadores da educação, frente aos governos, na consolidação, como direito inalienável, da educação pública, gratuita, obrigatória, laica, de qualidade e universal. Inserida no contexto de luta por um modelo de educação, a EC<sup>31</sup> n° 59, promulgada em 11 de novembro de 2009, resgatou algumas bandeiras dos movimentos sociais e dos trabalhadores em educação, em prol da ampliação das responsabilidades do estado na oferta da educação obrigatória, tais como a universalização com qualidade, que garanta o acesso – permanência - conclusão; o papel mais efetivo da União para o desenvolvimento da educação básica; a contemplação do sistema nacional de educação; o fortalecimento do Plano de Educação (PNE) como balizador das políticas educacionais a serem definidas mediante o regime de colaboração entre os entes federados; a reintegração dos recursos para manutenção e

---

<sup>31</sup> EC - Emenda Constitucional.

desenvolvimento do ensino, via extinção da desvinculação dos recursos da União (DRU)<sup>32</sup>; entre outras. (ALVES e ALVES, 2010, p. 261).

Toda essa gama de complexidade relacionada aos aspectos que se inserem na escola de gestão democrática estava prevista na própria constituição da função gestora. Nesse sentido, quando foi apresentada a questão que permitia às gestoras avaliarem a sua gestão, obtivemos os dados do gráfico abaixo:

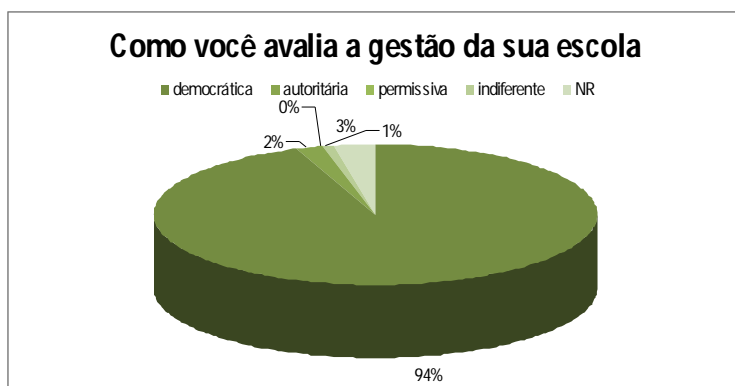


Gráfico 31 - Como você avalia a gestão da sua escola?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

A gestão democrática apareceu de forma preponderante com o percentual de 94 % das respostas das participantes. E de forma bem diluída e de pouca relevância, os outros percentuais deixaram a avaliação da gestão escolar com adjetivos nos aspectos de autoritária, permissiva e indiferente.

Para as gestoras, as escolas estavam na construção desse processo democrático de ação:

A gestão da minha escola tem ganhado proporções para ser democrática, de uns 3 anos para cá. Tem recebido gestores mais novos e de mente mais preparada para enfrentar os desafios que vão aparecendo no dia a dia. Nesses dois últimos anos, através do curso de gestores, aqueles que participaram do curso ou estão em fase de finalização do mesmo, têm realizado notáveis mudanças em relação a descentralização do poder político na gestão escolar. Estamos caminhando agora para democratizar a escolha de diretores. No nosso caso peculiar (administração municipal) precisamos lutar para poder gerir também a parte financeira da escola, para que essa venha ser independente e caminhe com suas próprias pernas, mesmo que seja um desafio ou um trabalho a mais. (Gestora, 2010).

<sup>32</sup> DRU - Desvinculação de Receita da União.

Interessante salientar a perspectiva presente nessa fala que demonstrou que a escola procurava alicerçar o seu trabalho pelo prisma da democracia. Assim, o discurso sistematizado revelou a busca de uma escola nos moldes democráticos e salientou as conquistas realizadas e as lacunas a serem superadas. Nessa perspectiva, também transpareceu o objetivo da educação, quando a gestora afirmou que:

A gestão ocorre de forma democrática, priorizando e articulando o processo de construção coletiva no qual as responsabilidades e tomada de decisões são atribuídas a todos os envolvidos no processo educacional e as ações relativas à gestão escolar são descentralizadas fortalecendo a própria instituição. (Gestora, 2010).

Alcançar a gestão democrática nas escolas é o processo de ressaltar nas leis a concepção de respeito e dignidade ao outro na relação educativa e praticá-la, com o intuito de realizar a: “[...] gestão democrática, participativa, transparente e aberta a todos da comunidade. Nosso objetivo maior é o aluno e todos são envolvidos por uma Educação de Qualidade.” (Gestora, 2010).

Nesse cenário, a gestão democrática assume a via condutora para a garantia da escolarização obrigatória, universalizada com qualidade e a equidade, defendidas por movimentos sociais e por educadores, resgatando as dívidas históricas do País na oferta da educação básica e as bandeiras engavetadas pelas reformas neoliberais das décadas de 1990/2000. Após a CONAE/2010, o desafio se centra, agora, no acompanhamento e articulação, junto ao Executivo e Legislativo, para materialização dos anseios sociais na proposta de lei do Plano Nacional de Educação, para a vigência 2011-2020, de forma a respeitar e contemplar as deliberações da Conferência que, por sua amplitude, passaram a representara a voz da sociedade brasileira. (ALVES e ALVES, 2010, p. 268).

Vale ressaltar que as experiências de vivência da gestão democrática ainda foram tímidas no panorama brasileiro; a certificação dessa afirmativa se ancorou na incidência de 69 vezes da palavra **democrática** associada à educação e à gestão, presentes no documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010). Dessa forma, nas discussões legais ainda prevaleciam as lacunas da democracia e ainda se tentava atingir esse objetivo na educação brasileira.

Assim, as diferentes formas de inserção na instituição e das relações de trabalho desenharam vários perfis da gestão escolar conjugadas com o tempo no exercício na função.

### **3.1.5. Tecendo relações sobre os perfis das gestoras**

A constituição do perfil de gestora escolar passou a ser foco de avaliações e análises intercambiantes entre os muros e extramuros escolares. Assim, essas gestoras vivenciavam a dupla expectativa pelas suas atitudes profissionais, pois tanto as ações da escola repercutiam na educação, como também os aspectos mais globais da gestão escolar influenciavam no local.

Os resultados do IDEB associados aos fatos cotidianos ocorridos no interior da escola repercutiam publicamente e colocavam em xeque o trabalho da gestão, muitas vezes, num plano de culpabilização das mesmas.

A sociedade cognitiva (Lévy 1999) tem imposto novos padrões e valores, tanto morais quanto laborais, que têm formatado um perfil diferenciado de trabalhador que se consolida centralmente sobre elementos como a intensificação expressiva do trabalho, via de regra, escondidos sob o discurso da (pseudo) autonomia. A consolidação desse movimento se pauta na quase total responsabilização individual e isolada dos trabalhadores, em detrimento do coletivo, já que este – em razão de tudo o que historicamente demonstrou poder representar no que se refere a conquistas da classe trabalhadora – foi praticamente exterminado do contexto de negociações de trabalho. (FIDALGO e FIDALGO, 2009, p. 91).

Essa análise corrobora com as gestoras, que estavam numa posição de liderança, na qual a autonomia era a expressão do discurso de sua prática. Assim, às vezes elas se viam na contramão no cotidiano diante da limitação da sua atuação profissional. Essas profissionais, independentemente das formas de inserção no cargo, tinham a sua posição enredada pelo poder da sua instituição mantenedora.

Sob a ótica do gerencialismo, o gestor educacional se defronta com exigências para a sua inserção e permanência nesse lugar, mas os novos requerimentos, a instabilidade e a insegurança permeiam o fazer desse profissional, que precisa a todo instante demonstrar uma desempenho super humano e causam ainda um sentimento de transitoriedade com

relação ao tempo em que ficará no cargo. Assim, o devir da conquista não se limitava apenas ao fato de assumir o cargo de direção, mas também de permanência no mesmo.

Nesse âmbito, a afirmação feita sobre a realidade da gestão escolar em Portugal ganha simetria com a realidade das gestoras das escolas públicas brasileiras, especialmente com as mineiras, sob o enfoque da transitoriedade do cargo de gestão escolar.

Em Minas Gerais, as diversas prefeituras municipais, que eram as entidades mantenedoras das escolas estavam em congruência com os parâmetros legais nacionais. Nesse sentido, seguiam com similaridade na exigência das cobranças na gestão escolar, muitas vezes limitando e outras vezes, interferindo na sua ação.

As gestoras articulavam um discurso mais participativo e democrático, entretanto, na posição de representantes das instituições públicas, frequentemente era necessário que acatarem demandas externas e conflitantes com seus princípios ideológicos. Essa posição de submissão foi expressa em momentos de desabafo ao serem questionadas sobre a interferência das Secretarias de Educação nas resoluções da escola: “[...] em determinada postura não está correto o que eles determinaram.” (Gestora, 2010).

Analisamos que não se tratou apenas de definir que a prática era distante do discurso proferido pelas gestoras, mas, sobretudo, de constatar um esforço para avançar num processo ainda incipiente de democracia nas relações escolares. A análise realizada nos possibilitou compreender que as instâncias de caráter democrático estavam instituídas, porém, até mesmo as escolas que enalteciam a participação da comunidade escolar apontaram que o processo de uma atuação efetiva ficava ainda no horizonte.

O dia a dia passa necessariamente por mudanças e os desafios são para envolver, articular e promover a ação de pessoas nos processos democráticos que são semelhantes na sociedade e nas escolas. Por esse motivo, as alternativas facilitadoras e as dificuldades têm raiz comum. Elas fazem parte das numerosas tentativas de consolidação da democracia na gestão escolar, representadas pelos movimentos que visam promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar e desafios é para serem vencidos. (Gestora, 2010).

Nos depoimentos das gestoras ficava também ressaltada a necessidade de um trabalho articulado e partilhado entre a escola e a comunidade escolar. “São muitos os desafios: manter a equipe unida; tomar decisões em grupo; inserir a comunidade escolar nas tomadas

de decisões; despertar nos alunos a vontade de buscar novos conhecimentos.” (Gestora, 2010). Esses desafios no ato de gerir levavam à nova configuração dessas gestoras, que diante dos imprevistos criavam alternativas e respostas com o intuito de buscar a qualidade educacional.

Os mecanismos de entendimento do cargo gestor foram historicamente se constituindo enquanto princípios e valores que emolduravam requisições cada vez mais exigentes. A gestão escolar que foi ao longo dos anos impregnada de valores, concepções e avaliações alicerçadas na Administração de Empresas, também pode ser analisada por outro foco, o da abordagem ergológica.

A abordagem ergológica pressupõe diferentes olhares e o trânsito entre diferentes saberes acerca do trabalho. Pressupõe que, além das áreas de conhecimento correspondentes às disciplinas ditas científicas, sejam considerados os saberes construídos pelos próprios trabalhadores no cotidiano do trabalho, com suas interrogações permanentes a tais disciplinas. (SELIGMANN-SILVA, 2004, c/c).

Nesse contexto da ergologia, o trabalhador com a sua singularidade é inserido nas análises realizadas. Para essa compreensão, a concepção de gestão também é volátil, pois traz para o cenário as dubiedades do humano.

É necessário considerar seriamente a gestão, algo que o termo um pouco enganoso *administração* frequentemente levou, em nossa cultura, a desvalorizar (o que não seria verdadeiro na semântica norteamericana). A gestão, como verdadeiro problema humano, advém por toda a parte onde há variabilidade, histórica, onde é necessário dar conta de algo sem poder recorrer a procedimentos estereotipados. Toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais essas decisões se elaboram. Ora, o trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição - mesmo que o seja, em parte. (SCHWARTZ, 2004, p.23- grifo do autor).

A análise desse profissional permitiu distinguir suas singularidades de gestores, principalmente na realização das entrevistas. Cada gestora com sua trajetória de vida, com o seu carisma e seu desempenho interpessoal deixava marcas delineáveis na sua atuação profissional. Ressaltamos que, essas marcas da história de cada uma e suas respostas a essas demandas, delineavam o seu perfil, entretanto, não há como desconsiderar o contexto maior de atuação, que também forma e deforma o profissional.

Meu esposo é aposentado e ele me ajuda muito, ele foi transplantado e no ano que eu assumi a direção foi um ano de muitos obstáculos, pois ele fez a cirurgia, veio

a direção, então, no fim deu tudo certo. Então essa doença serve para gente ver que Deus está dando um toque na gente no que precisa ser melhorado. Eu aprendi a ser mais generosa e mais cuidadosa para o meu esposo. Foi mais uma lição. Pois, hoje ele percebe que ele tem uma pessoa que gosta dele, que cuida dele que está junto dele no que for preciso. Sempre pedi para Deus me encaminhar na direção certa. (Gestora, 2010).

Trilhar a direção certa, não apenas na escola, mas na vida, foi um aspecto presente nos relatos das gestoras. A história de vida, as dificuldades, as relações familiares tiveram um peso na constituição dessas profissionais, que ao falarem de sua vida profissional, traziam para a pauta suas histórias pessoais. Para explicitar essa coesão da vida que se mescla podemos recorrer à seguinte afirmação:

Não se cuida mais das pessoas da mesma maneira após ter tido a experiência da maternidade, ou da doença em seu próprio corpo. Do mesmo modo, certas patologias soam diferentemente de acordo com a história familiar do agente de cuidados. (SCHWARTZ, 2004, p. 30 citado por AUDOUARD, 1991).

Para parafrasear o autor, não se exerce a gestão da mesma forma, depois de ter sido professora, mãe, de ter passado por doenças pessoais ou de familiares, pois esses aspectos interferem no âmago do profissional.

Sem exigência formal de um perfil único estabelecido para a função gestora, esses profissionais apresentaram predominantemente atributos que balizavam duas tipologias. Uma dessas tipologias, a mais frequente, foi representada por um universo de profissionais do sexo feminino, mães, casadas, na faixa etária da maturidade de 40 a 49 anos e com a experiência na docência.

Outra tipologia, menos significativa pelo percentual apresentado na pesquisa, apontou para perfis minoritários e diferenciados em Minas Gerais. Em destaque, esse grupo era formado pelas gestoras que não tiveram experiência docente, eram de faixas etárias distintas e tinham um número pequenino de representantes que eram do sexo masculino. O pequeno percentual dessa tipologia agregava nuances distintas sem possibilitar um eixo único de destaque.

Nesse sentido, centramos a nossa análise na tipologia predominante que apontou para as marcas culturalmente mais expressivas da feminilidade: mãe, casada e de trajetória docente.

A experiência na docência possibilitou desenhar uma matriz que evidenciava uma similaridade entre a população alvo da pesquisa e o tempo de exercício na docência.

Vale ressaltar que parte do percurso difícil da crise na educação e do papel do docente está nas perspectivas de efetivar o seu trabalho e ser reconhecido por ele. (PASCHOALINO, 2009b). Esse sentimento de tentar romper com o círculo estabelecido de descrença diante da educação foram aspectos relatados pelas gestoras como uma possibilidade de fazer a diferença no processo educacional. A intencionalidade de fazer o melhor no desempenho do cargo foi um relato constante.

Considero que sou uma gestora muito dedicada, estudo demais, já consegui ser contemplada em vários programas do governo, inclusive financiáveis, sempre sou convidada para participar de encontros da Superintendência, SEE de Minas Gerais e outros. Diariamente participo das atividades nos três turnos, raramente consigo ausentar-me da Escola, devido às condições do prédio (infraestrutura precária para o atendimento, sempre acontecem problemas), número reduzido de funcionários administrativos e falta de monitores para auxiliar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (no turno da tarde. Atendemos um aluno com limitações mental, revezamos para o atendimento, mas raramente o profissional consegue atendê-lo sem minha interferência). No cotidiano escuto e dialogo demais com Profissionais, alunos e pais. A agenda cultural da escola é intensa, recentemente venho organizando a implantação do Conselho Escolar. Em 2009 direccionei a construção do PPP com participação dos segmentos, alunos e comunidade escolar e o Regimento Escolar foi reformulado de acordo com a legislação vigente, ambos foram aprovados pela Metropolitana C- SRE de Belo Horizonte. (Gestora, 2010).

Aspectos do trabalho da gestão e da docência se entrecruzavam nas falas das gestoras como algo indissociável. O cuidado com a aprendizagem dos alunos estava presente nos discursos das gestoras, que disseram não medir esforços na busca por uma educação de qualidade.

Tempos distintos e ininterruptos cruzavam as ações docentes e de gestão. Assim, quando as gestoras pesquisadas foram questionadas sobre os tempos na docência obtivemos os seguintes dados que possibilitaram a construção da tabela abaixo:

Tempo de Docência						
Turmas/Participantes	Não Respondeu	Até 2 anos	Até 5 anos	Até 10 anos	Até 15 anos	+ 15anos
1 – 39	23	2	-----	4	6	4
2 – 12	6	-----	1	2	3	---
3 – 18	9	----	2	3	2	2
4- 23	11	-----	-----	3	----	9
5- 20	5	-----	3	6	2	4
6- 20	13	1	----	3	1	2
7- 19	11	-----	3	2	2	1
8- 25	12	4	1	3	2	3
9 – 13	4	1	1	----	3	4
10- 17	8	-----	2	5	1	1
11- 23	12	1	1	2	1	6
12- 14	6	-----	-----	----	3	5
T -243	120	9	14	33	26	41

Tabela 04- Tempo de Docência

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

A análise dessa tabela nos chamou a atenção para o grande número de gestoras, que apesar de salientar ter períodos de regência, não especificou esse tempo quantitativamente. A reflexão sobre esse dado nos sinalizou dois aspectos. Em um deles, as afirmações de várias gestoras ressaltaram que continuavam docentes mesmo na atuação da gestão escolar. De outro ângulo, que o tempo de docência, parecia distante para as gestoras, sem a necessidade de justificar o tempo de percurso nesse lugar educacional. Essas duas análises, no entanto, não foram antagônicas na sua reflexão, pois permitiram compreender como estavam imbricados esses dois papéis profissionais.

A tabela nos proporcionou visualizar que a maioria daquelas gestoras que se manifestaram em relação ao período de regência se concentrava acima de 5 anos de efetivo exercício. Essa vivência no contexto escolar, principalmente na **mesma escola**, foi apontada como um aspecto facilitador na gestão.

Procuo desenvolver uma gestão democrática, ouvindo todos os funcionários, principalmente os professores e os pais e/ou responsáveis porque apesar do cargo

ser indicação política, fui indicada pela maioria da comunidade escolar e o prefeito aceitou a indicação. Como já atuava na referida escola como professora regente e supervisora pedagógica foi mais fácil a aceitação da maioria dos funcionários. Não encontro resistência nos projetos que proponho e nem nas atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano. O trabalho é muito, apesar de não ser uma escola muito grande. (Gestora, 2010).

Em sua fala, essa gestora delimitou sua trajetória profissional na escola. Professora regente e supervisora pedagógica constituíram o alicerce para a sua atuação de gestora. Assim, relatou que a possibilidade de não encontrar resistências facilitava o seu trabalho no cargo de gestão escolar. Os saberes educacionais se mesclavam com o saber relacionar-se com as diferentes pessoas e este foi considerado um perfil valorizado para a gestão.

Os tempos de gestão foram relatados como processo de aprendizagem que reiterou a dimensão ergológica de entendimento do trabalho. Os saberes requeridos e utilizados no campo da docência ressignificavam a prática da gestão. Para compreender as implicações das ações gestoras que eram construídas na relação do exercício do trabalho, perguntamos quanto por quanto tempo essas gestoras estavam atuando e obtivemos o seguinte quadro:

Tempo de Direção						
Turma/Participantes	NR	Até 2 anos	Até 5 anos	Até 10 anos	Até 15 anos	+ 15 anos
1 - 39	-----	25	9	4	1	-----
2 - 12	-----	6	3	2	1	-----
3- 18	1	10	4	3	-----	-----
4 - 23	-----	15	5	3	-----	-----
5- 20	3	9	3	5	-----	-----
6- 20	2	8	6	2	1	1
7- 19	-----	11	6	2	-----	-----
8 -25	2	16	5	2	-----	-----
9 -13	-----	6	3	3	-----	1
10 -17	-----	15	1	1	-----	-----
11 -23	-----	12	5	4	-----	2
12 -14	-----	9	-----	4	1	-----
T -243	8	142	50	35	4	4

Tabela 05- Tempo de Direção

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

Em relação ao tempo de direção, as participantes responderam de forma expressiva que tinham até dois anos na função de gestora escolar. As análises realizadas apontaram para a ordem decrescente das entrevistadas em relação ao tempo de direção, destacando-o como processo inverso ao tempo de docência. Assim, ser gestora foi apresentado como um processo, um aprendizado constante na necessidade de procurar melhorar a realização do trabalho.

Vivemos em constantes desafios, a educação se constrói no dia a dia e superando desafio é que progredimos. A gestão escolar é um desafio em si mesma, não tem como não enfrentá-lo se vivemos em uma sociedade que é permeada de evoluções que só são visíveis de encontro e ao superar os desafios. (Gestora, 2010).

O discurso dessa gestora de certa forma sintetizava o pensamento de todas as pesquisadas, pois expressou a busca intencional por uma escola melhor. Nas análises realizadas ficaram evidenciadas as tramas da complexidade de **ser e estar** no papel de gestoras, e que suas lidas diárias estavam impregnadas dos aspectos relacionados ao cuidado com o outro e na proposição de liderança do trabalho educacional. As reflexões empreendidas possibilitaram compreender alguns fios dessa construção que se delineava na tipologia específica, contudo vários outros aspectos determinavam as ações dessa profissional.

As diferentes formas de se posicionar diante de demandas cada vez mais exigentes do cargo faziam com que essas gestoras procurassem de maneiras distintas, um caminho mais seguro para o desempenho de suas funções.

Nesse sentido, a formação em serviço, os encontros periódicos de diretores faziam parte da rotina desses gestores, que buscavam interlocutores para os desafios enfrentados e a procura por repostas mais coesas na escolha do caminho a ser trilhado. Dessa forma, outra dimensão, a formação, passou a ser analisada para compreender o trabalho da gestora escolar.

## CAPÍTULO 4

### A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS GESTORAS

A formação dessas gestoras nos ajuda a compreender que sua busca se processava pela interseção de várias áreas do conhecimento. Assim, as suas formações se constituíam tanto no âmbito acadêmico, como no/pelo trabalho realizado. Nesse sentido, a formação da gestora está imbricada com toda a dinâmica da escola, que sofre influência do contexto socioeconômico, cultural e legal de cada período histórico vivido.

Nesse sentido, refletimos a partir dos ditames legais os indícios que respaldaram a necessidade da formação contínua e a importância da formação em serviço.

O discurso de democratização da escola, da formação e da valorização dos professores se instaurou de forma veemente nessas duas últimas décadas e se propagou na conquista do princípio constitucional da gestão democrática e da valorização dos profissionais da educação escolar, de acordo com o que foi publicado na Constituição em 1988. (BRASIL, 1988).

Com relação à dimensão da valorização dos profissionais da educação estava subentendido o aprimoramento profissional pela formação acadêmica, com ascensão pelo plano de carreira. Nesse arcabouço, a LDB 9.394/96 explicitou essa exigência de formação nos seus artigos 62 e 63 que rezavam:

Art. 62 – a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63- Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. Cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação fundamental;

III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Ao especificar a formação dos professores, a lei supracitada também estabeleceu disposições transitórias ao estabelecer o prazo de uma década para alcançar as suas exigências de formação. A Década da Educação prevista pela legislação estabeleceu sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Toda essa legislação teve um impacto muito grande nos professores mineiros, que recorreram à busca de formação para cumprir as determinações legais.

Se a formação mínima estava prevista em lei, a formação continuada também foi referendada e estabelecida numa relação entre a valorização e formação. Assim, também a Lei 9394/96 rezou no seu artigo 67, inciso V a possibilidade de favorecer a formação contínua dos profissionais da educação a partir de “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;” (BRASIL, 1996). No entanto, esses dois aspectos da valorização docente não tiveram a sua efetivação no âmbito nacional. Assim, a determinação desse inciso não se concretizou na maioria das cidades brasileiras e os professores passaram a buscar formação fora do horário de trabalho.

Alguns estudos sobre o trabalho docente constataram que o professor dobrava a sua carga de trabalho, para melhorar os vencimentos e, não raras vezes, conseguiam inclusive triplicar a sua jornada de trabalho. (PASCHOALINO, 2009b e OLIVEIRA, 2003a). Assim, para garantirem uma formação tinham que se desdobrarem para conciliar trabalho e formação, como se fossem instâncias distintas.

Nesse contexto, diante da pergunta sobre a formação contínua nos últimos cinco anos, obtivemos de maneira expressiva, 90% de afirmativas das gestoras pesquisadas, conforme demonstrado no gráfico abaixo.



Gráfico 32 – Você participou de formação contínua nos últimos 5 anos?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Esse percentual de 90% pela busca por formação nos permitiu refletir sobre o lugar de aprendiz dessas gestoras, que diante dos desafios no cotidiano da prática recorriam à procura por novos conhecimentos. Nos discursos proferidos pelas gestoras ficou salientada toda a gama de expectativas e contribuições adquiridas nos cursos de formação contínua. “Atualizar e conhecer melhor a teoria para conseguir adequar e modificar se necessário, a prática.” (Gestora, 2010).

Nesse sentido, analisamos que a procura pela formação continuada estabelecia a interseção com a prática cotidiana, num processo dinâmico de ação – reflexão – ação, que ultrapassava os aspectos legais previstos para a valorização docente. Esses aspectos estavam ancorados na Lei 9394/96 no seu artigo 61 que determinou que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

O lugar do sujeito profissional, conhecedor de saberes próprios no desempenho de suas funções teve realce nos ditames legais, que referendou a importância da associação da

teoria e da prática nos cursos de formação. Destacamos que a importância da formação mínima explicitada nos documentos legais foi paulatinamente extrapolada diante das exigências para o desempenho do cargo do magistério e apontaram a necessidade de uma formação contínua, para assegurar o melhor desempenho na profissão.

Esse cenário da formação docente proporcionou grande repercussão a partir dos textos legais, dentre eles destacamos PNE (2001), que estabeleceu entre a formação e a valorização, a sua indissociação para os profissionais da educação:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. (BRASIL, 2001, p.73).

Entretanto, o oferecimento da formação nas diretrizes especificadas no PNE não atingiu todas as gestoras participantes. Apenas o ideário de formação ficou expresso como uma conquista a ser adquirida. A formação, nessa concepção, assume o caráter da busca do novo, para novamente gerar encantamento pela prática docente. Diante de tanto desencanto, na realização do trabalho (PASCHOALINO, 2009b), essas gestoras passaram por conta própria a garantirem a sua formação. Assim, ultrapassaram os ditames legais e buscaram alçar voos mais altos e a procurar cursos de especialização. Nesse sentido, com o intuito de obter essa formação contínua, os cursos de pós-graduação passaram a ser um objetivo a ser

alcançado. Dessa forma, a procura para dirimir os anseios da profissão e também obter um título de formação acadêmica tem levado muitos profissionais da educação a buscarem os cursos de pós-graduação.

Na lógica da formação contínua, uma pergunta foi realizada com a finalidade de saber o nível de formação das gestoras no contexto acadêmico. E assim, perguntamos se elas possuíam o Curso de Pós - Graduação.



Gráfico 33 – Você possui pós-graduação?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Com o percentual de 62% das respostas, as gestoras afirmaram possuir curso de Pós-graduação e, portanto, de terem extrapolado as determinações legais sobre a formação mínima, passando a buscarem constantemente valorização no trabalho desempenhado. O outro percentual de 38% das respostas dadas, que afirmou não possuir um curso de pós-graduação deve ser analisado como um processo momentâneo, pois todas as pesquisadas estavam cursando Pós-graduação em Gestão Escolar, portanto, em menos de um ano teriam concluído o referido curso e alcançado o título de Especialista em Gestão Escolar.

O foco na qualificação nos possibilitou entender o reconhecimento e valorização desse esforço de associar trabalho e formação numa dinâmica sobreposta. Esse aspecto foi referendado a partir de outra questão: se a formação continuada estava associada a alguma melhoria no plano de carreiras. As respostas afirmativas para essa indagação não atingiram o percentual de 50% das respostas dadas.

O percentual de 45% das gestoras afirmou que as formações realizadas não acrescentavam melhorias na remuneração e possibilitou analisar que muitos municípios

mineiros, ainda estavam longe de efetivar os ditames legais promulgados há mais de duas décadas. Por outro lado, o percentual de 43% expressou a conquista dessa valorização, a partir da associação entre a formação continuada e a melhoria salarial. Consideramos também destacar o percentual de 12% de respostas em branco nessa questão, conforme o gráfico abaixo.



Gráfico 34 – A formação continuada dos professores desta instituição está associada a melhorias salariais/ao plano de carreira?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Esses dados nos permitiram constatar que a procura pela formação contínua não se sustentava simplesmente na busca de um retorno financeiro pelo Plano de Cargos e Carreira. Essas gestoras manifestaram suas insatisfações por não terem os seus direitos reconhecidos e efetivados conforme o desabafo: “O nosso maior problema é a desvalorização dos profissionais da educação. Estamos lutando pelo plano de cargo e salários e esperamos que essa formação continuada dos profissionais possa nos favorecer e melhorar a autoestima dos mesmos.” (Gestora, 2010).

Para melhor elucidar esse panorama de valorização docente pela efetividade no Plano de Cargos e Carreira, as gestoras foram questionadas sobre essa posição. Dessa maneira, nos possibilitou a construção do gráfico abaixo:

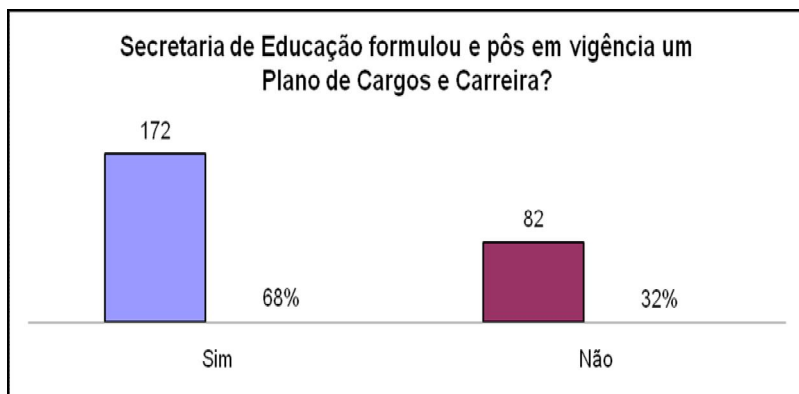


Gráfico 35 – Secretaria de Educação formulou e colocou em vigência um Plano de Cargos e Carreiras?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

O percentual de 68% demonstrou a efetivação da valorização dos profissionais da educação por meio do Plano de Cargos e Carreira. No entanto, um percentual significativo de 32% respondeu negativamente a essa questão.

Salientamos que, se o Plano de Cargos e Carreiras em todas as escolas mineiras não havia sido efetivado, outro prisma colocado na literatura nem mesmo foi cogitado e reivindicado.

Seria importante que nos planos de carreira para docentes se incorporasse a possibilidade de estágios periódicos para os professores em instituições diversificadas, com projetos inovadores, públicas ou privadas, universidades que tenham laboratórios de ensino, centros que atuam em educação formal e não formal etc. (GATTI e BARRETTO, 2009, p.226).

Assim, distante de possibilidades de melhorar as interlocuções e as formações no trabalho de forma ampla, em troca de vivências, a luta pela valorização profissional também se sustentava na necessidade de melhorar o desempenho no cargo de gestão. “Como fui indicada politicamente, não tinha me preparado para esta função. Por isso, esse curso está contribuindo muito para que eu tome decisões dentro das novas propostas para a gestão escolar.” (Gestora, 2010).

A afirmação dessa gestora foi analisada como síntese das posições do grupo pesquisado, sobre a importância e a necessidade de estar em constante aprendizagem. As afirmações das gestoras se traduziam na expectativa de busca de conhecimentos diante do pouco tempo de exercício da gestão. E, para se expressar sobre a formação, essa gestora afirmou que: “Os

conhecimentos adquiridos têm sido de fundamental importância para a prática no cotidiano escolar.” (Gestora, 2010).

As formações imbricadas com a prática pedagógica também estavam entrelaçadas com a vida dessas gestoras, que tinham que conciliar tempos distintos de trabalho e de formação.

Em relação à forma como realizavam os cursos de formação continuada obtivemos resultados diversificados. Salientamos que, como a questão permitia mais de uma resposta, não nos permitiu o fechamento nos 100%, assim, apresentamos os dados de dois modos. O percentual atingido pelo número de questionários respondidos e o número correspondente a cada questão. Os resultados foram apresentados no gráfico abaixo:

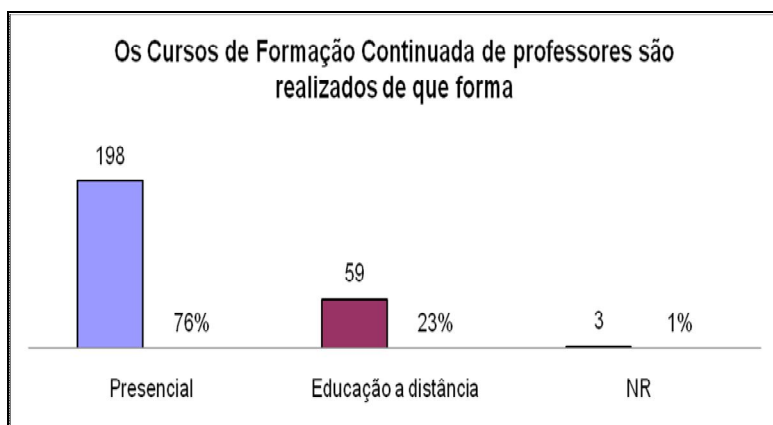


Gráfico 36 - Os cursos de forma continuada são realizados de que forma?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

A preponderância do percentual de 76% das repostas afirmativas da formação na modalidade presencial apresentou uma reciprocidade com os dados pesquisados no âmbito nacional.

A grande maioria dessas atividades de capacitação das quais participaram os professores é de cursos presenciais, apesar da tendência crescente a abranger grande contingentes de profissionais e diante a utilização de cursos semipresenciais e a distância com o suporte de material impresso conjugado a modernas tecnologias de informação e comunicação. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 209- 210).

As autoras supracitadas, ao analisarem o panorama nacional da formação continuada e explicitarem a expressividade da maioria dos docentes que buscava a modalidade presencial, também elucidaram o movimento pela procura da educação a distância.

Assim, a análise dos dados coletados na nossa pesquisa nos permitiu refletir sobre o percentual de 23% apresentado como indicador das formações continuadas na modalidade a distância. Compreendemos que esse percentual apresentado pelas gestoras levou em conta apenas as formações concluídas. Salientamos, no entanto, que se presencia um crescimento da educação a distância no âmbito nacional e essa peculiaridade merece uma reflexão a parte.

#### **4.1. A modalidade de educação a distância: as gestoras em formação contínua**

Na procura de uma formação que possibilitasse mais autonomia nos e flexibilidade de horário, a Educação a Distância - EaD, contemplou essa perspectiva. A EaD não se trata de uma modalidade nova de educação, muito pelo contrário, já se fazia presente há muito tempo, desde os cursos por correspondências. Dessa forma, a EaD veio favorecer esses profissionais que ensinam e precisam aprender.

A EaD apresenta percursos de consolidação diferenciadas em cada localidade. No Brasil, a partir de referenciais legais, sua constituição abriu possibilidades de formação com flexibilidade de horários. No universo de possibilidades, a EaD se encontra ancorada em diversos aspectos relevantes para a contribuição de uma educação efetiva.

[...] no momento, a educação a distância está ganhando cada vez mais importância por causa de sua relação estrutural com muitas formas de aprendizagem on-line. Na medida em que consegue recorrer a 150 anos de experiência em ensino e aprendizagem assíncronos fora da sala de aula tradicional ou anfiteatro, pode contribuir substancialmente para a estrutura pedagógica atual da aprendizagem on-line. (PETERS, 2004, p. 27).

No Brasil os ditames legais da EaD foram respaldados pela LDB 9.394/96, em especial no: “[...] art. 80º - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, abriu-se um panorama de formação, que permitia a mobilidade de horários para os alunos e uma educação de qualidade “[...] oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União” (BRASIL, 1996). Dessa maneira, a finalidade da formação contínua para os professores se expressou de forma veemente, pois a súmula presente nos princípios educacionais associava a formação do professor e a qualidade de ensino.

Os ordenamentos jurídicos para essa modalidade de ensino foram construídos simultaneamente com o intuito de garantir a qualidade da educação ministrada. No ano 2005 foi promulgado o Decreto n. 5.622, que regulamentou a EaD no Brasil, caracterizando-a, conforme o Art. 1º:

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

O Decreto acima explicita que a mediação pedagógica poderia ocorrer com o suporte das tecnologias da informação e da comunicação, favorecendo a aproximação virtual, apesar da distância geográfica entre professores e alunos.

O Decreto 5.622/2005 salientou a competência do Ministério da Educação para promover os credenciamentos das instituições, a oferta de cursos e os programas de formação a distância para a educação superior, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Dessa forma, foi se consolidando o ordenamento jurídico para a educação, que posteriormente foi se desdobrando em outras orientações. Assim, foi promulgado o Decreto 5.773 de maio de 2006: “[...] dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006).

No que tange à EaD, esse decreto atribuiu competência à Secretaria de Educação a Distância para credenciar e supervisionar os cursos ofertados pelas instituições públicas. Posteriormente, em 2009, por determinação do Ministério de Educação, essa secretaria deixou de existir e suas competências foram inseridas no bojo legal que trata da Educação como um todo.

A regulamentação da educação a distância também se fez presente na Resolução n. 1, de 8 de junho de 2007, que normatizou os cursos de Pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Dessa forma, reiterou a formação a distância já estabelecida na Lei 9.394/96 e determinou o seu funcionamento: “Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.” (BRASIL, 2007a, s/p).

Toda essa articulação do respaldo legal veio credenciar e sistematizar a modalidade de EaD, que permitiu repensar a educação na sua dimensão mais ampla. Os diferentes cursos de EaD e suas múltiplas formas de organização não poderiam perder o foco maior que se circunscreveu no entendimento da “[...] compreensão de **Educação** como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: **a Distância**” (BRASIL, 2007b, p. 7- grifos do autor).

Nessa lógica, a EaD se insere primeiramente na busca de uma educação democrática e de qualidade, em comunhão com os aspectos legais, em todo território brasileiro. Sua diferença, nesse esboço, se restringe apenas à modalidade da EaD, que permite nuances de atuações distintas.

[...] assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (BRASIL, 2007b, p.7).

A partir desse entendimento, a EaD não se distancia do projeto educacional do nosso país, ao contrário, apresenta características próprias que possibilitam dirimir as lacunas educacionais. Destarte, para a eficácia da EaD será necessário “[...] forte

compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.” (BRASIL, 2007b, p. 7).

A formação de qualidade se fundamenta numa complexidade que deve levar em conta a abordagem sistêmica da educação. Diante desse enredamento, os aspectos normativos da EaD “[...] devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.” (BRASIL, 2007b, p. 7). Dessa forma, a EaD torna-se complexa e os detalhamentos para a sua efetiva qualidade exigem respostas aos termos normativos construídos. Cada um deles ressaltou a relevância da EaD e delineou contornos para que sua atuação fosse expressa pela qualidade.

A EaD se orientou no objetivo de uma educação democrática e de qualidade em consonância com os ditames legais. Suas características peculiares de flexibilidade de tempo facilitaram a formação de docentes em serviço. Nesse sentido, o curso de Especialização em Gestão Escolar criado em 2005 pelo MEC, em caráter piloto, tomou proporções maiores e a partir de 2006 e estabeleceu parceria com uma rede de universidades públicas, com o intuito de formação desse professor, no cargo de gestor escolar. Dessa maneira, esse curso de especialização *lato sensu* estabeleceu seu objetivo geral de formação dos professores gestores da educação básica visando [...] contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. (MEC, 2011).

A política pública de formação de professores desenvolvida a partir do curso de EaD teve continuidade e passou a oferecer novas turmas. O curso, ao ser ministrado para os gestores, de forma concomitante com o exercício da prática profissional, possibilitou interlocuções entre a teoria e a prática. A partir de uma formação contextualizada e associada ao cotidiano de trabalho foi possível estabelecer reflexões sobre a política de formação, pois abarcou conotação diferente dos cursos simplesmente acadêmicos.

Assim, ressaltamos a importância da análise a partir do contexto da política pública, que possibilitou o curso de Especialização em Gestão Escolar por meio da educação a distância, realizado no ano 2010 pela Universidade Federal de Minas Gerais.. As singularidades de cada universidade brasileira interferiram nos resultados alcançados, dessa

forma, as especificidades do Curso de Especialização em Gestão Escolar da UFMG ganhou uma notoriedade específica, que não nos permitiu fazer generalizações para todo o território nacional. As especificidades de organização e desenvolvimento do curso em questão foram aspectos salientados pelos alunos participantes.

A verdade é que em um período muito curto de tempo, o lócus de formação docente no Brasil se destacou e mobilizou o caráter de continuidade. A formação de professores, pelo viés da gestão escolar na modalidade da EaD foi traduzida nas manifestações realizadas por meio dos instrumentos pedagógicos do curso e permitiu a reflexão dos dados coletados.

As análises empreendidas buscaram inicialmente as expectativas primeiras das alunas, que denominaremos também alunas gestoras, pela peculiaridade de conjugação de sua atuação profissional e da sua formação. As revelações dessas alunas gestoras, nesses espaços elegidos foram contundentes para expressarem os sentimentos que impregnavam essa formação:

Primeiramente, gostaria de registrar que estou muito feliz e emocionada por estar fazendo o curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar pela UFMG, já que representa a realização de um sonho. Esta é a oportunidade de ser de uma universidade pública renomada! O acesso ao Moodle3 tem sido tranquilo e bem interessante. Apesar de utilizar sempre a internet para pesquisa e estudo, o "modelo" do curso apresenta características diferentes, o que não prejudica os estudos e sim favorecesse a aprendizagem, não só dos conteúdos, mas dos recursos tecnológicos. Gosto muito de ler sobre os colegas que fazem o curso comigo, pois é uma oportunidade de conhecer pessoas e ideias diferentes. As atividades até agora concluídas ajudaram a conhecer o sistema de ensino e os recursos do Moodle. Espero que seja só o início de um processo de ensino importante que garantirá uma melhor qualidade no meu trabalho. (Gestora, 2010).

O sonho do retorno ao estudo e da oportunidade de conhecer mais deixou sua marca na interlocução proposta no princípio do curso. As mesclas de sentimentos pautados pelos anseios e expectativas do curso conjugavam com a alegria de se tornarem alunas da UFMG e ficaram registrados nas mensagens postadas no diário de bordo.

A constatação da responsabilidade das alunas gestoras frente ao curso deixou vazia a concepção de que a educação na modalidade de EaD poderia ser realizada sem afinco e determinação. Pois, muitas vezes, num discurso sem fundamentação, imaginou-se que por

se tratar de um curso de EaD, o desprendimento de tempo para estudo poderia ser menor e as facilidades poderiam ser maiores.

A organização do curso a distância analisado deixou evidente a manutenção da exigência de dedicação de um tempo específico de estudo. Isso foi possível avaliar nos espaços de interlocução, nos quais os alunos do curso em questão se organizaram para cumprir os prazos estabelecidos para a entrega das atividades propostas.

Estou atrasada em relação às atividades da Sala Ambiente do Direito à Educação, porém já fiz a leitura de vários textos selecionados na biblioteca virtual. Este é um assunto que muito me interessa, pois para mim é a base para as demais discussões. Vejo que, nós, gestores temos que buscar sempre nos fundamentar nas leituras, pois são elas que nos ajudarão a entender um pouco o porquê da educação atual, das políticas públicas, tantas vezes infundadas e populistas, que não visam verdadeiramente uma educação de qualidade. Mas, estamos aí, vamos à luta! (Gestora, 2010).

Esse discurso presente no diário de bordo da gestora manifestou claramente a dicotomia em relação ao tempo. Por um lado, o prazo da atividade estava encerrado. Por outro lado, foi possível certificar o movimento constituído frente ao estudo. A preocupação das alunas/gestoras com o tempo foi uma expressão recorrente nesses espaços. Estar atrasada diante de uma atividade foi um aspecto contemporizado a partir das aprendizagens significativas que foram sendo construídas ao longo do curso.

Hoje, desde as 6h estou desenvolvendo a atividade 1 da sala PGE. Terminei agora, às 10h45, ufa! São muitas informações, informações estas para organizar entre o que aprendi e o que já vivencio na Escola. Mas... Está valendo. Não conhecia esses ciclos de reformas educacionais na América Latina. (Gestora, 2010).

As interlocuções entre a teoria e a prática foram tomando contornos mais firmes e permitiram reflexões dos alunos nas colocações teóricas e das ações cotidianas na escola. Diante dos desafios das leituras e da compreensão dos textos acadêmicos, o discurso da prática também estava presente. As propostas curriculares densas de significados educacionais possibilitaram a inter-relação das análises demandadas pelas tarefas, que propiciaram tanto a aprendizagem, quanto a associação com a prática diária. Dessa

maneira, perante o novo, também foi constatado que esse universo era perpassado por aspectos conhecidos, entretanto, outro novo entendimento se abria para as alunas.

Sabemos como é importante o papel das comunidades locais em participarem nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organizações das escolas. A escola não pode tudo sozinha. Só poderá cumprir seu papel de forma competente se tiver autonomia. Ou seja, se os que nela atuam e os que dela se beneficiam puderem definir e construir seu próprio caminho pedagógico. Nesse sentido, refletir sobre as condições necessárias que possibilitam à escola assumir a responsabilidade por sua ação educativa, só será possível através da construção de um projeto que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de seus alunos. (Gestora, 2010).

A compreensão da teoria começou a fazer parte dos escritos trazendo questionamentos e possibilitando múltiplas associações. A perspectiva da qualidade foi uma tônica nos discursos elaborados pelas gestoras que se sentiram desafiadas a exteriorizarem índices escolares, que pautassem a classificação da escola frente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A cobrança da qualidade educacional se associava ao discurso da escola democrática e da formação contínua dos docentes.

Na correria do nosso dia a dia, não temos muito tempo para leitura. O curso nos força e ler e entrar em contato com o novo. As legislações, CONAE, textos riquíssimos que corroboram para uma educação de qualidade. Acho que está contribuindo muito para o meu crescimento profissional. (Gestora, 2010).

Nesse percurso mesclado de questionamentos da prática e do confronto com a teoria vimos o uso das linguagens utilizadas nos referenciais teóricos, que passaram a ser usados com destreza pelas alunas gestoras. Ao mesmo tempo, foi constatado que as construções de analogias sobre a realidade educacional ficaram evidenciadas, pois o discurso tecnológico foi inserido no cotidiano. As formações desses profissionais foram se concretizando nos discursos elaborados, na forma virtual que se fazia constante e pelas mensagens proferidas conectadas com os conhecimentos aprendidos. A partir disso, foi possível afirmar que a forma como o curso desenvolveu possibilitou: “[...] privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas”. (FREIRE, 1991, p. 81).

Nas palavras de Freire (1991), o espaço de interlocução deveria estar presente na formação. Assim, na atuação dos fóruns, as alunas gestoras postavam suas ideias, e essas

eram discutidas e analisadas por todos os outros colegas. As contribuições de cada uma das alunas, conjuntamente com as análises dos professores do curso, enriqueceram os textos estudados por meio das suas associações com a prática educacional. A cada atividade de análise das conjunturas já construídas se determinava a esperança de repensar o novo, a partir do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e sua ação coletiva de elaboração.

A perspectiva do trabalho coletivo baseado no viés democrático previsto na legalização docente direcionava o rumo e os discursos proferidos. Porém, na prática, no cotidiano das escolas, essas fragilidades se extenuavam e deixavam em evidência a ideia da utopia. Cada vez mais, se expressava a constatação de que construir um trabalho coletivo demandava tempo, conscientização e disponibilidade de encontros e elaborações de sínteses de aprendizagem significativas.

Estou esperando ansiosa pelos próximos temas de estudo para que possamos discutir o que seja realmente uma gestão democrática. Vivenciei em minha escola modelos dessa gestão, mas o que vi foi mais ou menos isso. Acreditava estar fazendo com que todos participassem e propúnhamos votações para todas as decisões, nosso colegiado se reunia com frequência, estávamos certas de sermos democráticas. Pura ilusão: nosso colegiado só tratava da indisciplina dos alunos e da aprovação do uso de verbas, nossos professores sempre descontentes com decisões tomadas com a prévia aprovação dos mesmos, pais distantes, agentes e técnicos excluídos. Um caos. Afinal como fazer com que a gestão seja efetivamente democrática? (Gestora, 2010).

A cada tópico das disciplinas, múltiplos questionamentos se fizeram presentes. A partir de cada olhar sobre a escola e seus membros partícipes, as luzes da teoria deixavam entrever outras questões e lacunas. A dinâmica do curso buscou mostrar conteúdos teóricos, aspectos relacionais, organização e avaliação como um processo de conhecer e aprofundar na dimensão da gestão escolar. Dessa forma, cada tema permitia novas considerações, e a realidade da escola pública se desnudava.

[...] uma ideia bastante recorrente na prática educacional, a escola de um modo geral é por excelência o palco da diversidade e é preciso que se tenha clareza do que significa isso na sua organização e funcionamento, nos seus mínimos detalhes, e do que se precisa realizar para não se deixar sucumbir pelos problemas advindos da relação constante e ininterrupta com as questões próprias do buscar conviver harmoniosamente com as diferenças, seja as que dizem respeito aos

alunos, aos educadores e educadoras ou aos funcionários. De um modo geral, a educação privada lida com este problema praticando a seleção e a homogeneização, mas, na escola pública, é preciso aprender a lidar com todos sem excluir e discriminar. É preciso se convencer e acreditar que é possível se construir uma escola que não trate as diferenças como obstáculo ou empecilho, mas como um desafio a ultrapassar, um desafio que nos torna melhores e mais competentes educadores. (GARCIA, 2011, p. 132).

Construir o trabalho a partir da perspectiva teórica e das intervenções realizadas continuamente pelos professores do curso possibilitou às alunas gestoras irem tecendo as tramas da práxis pedagógica. Os questionamentos da prática obtiveram ecos na teoria e provocavam reflexões constantes durante o curso.

Os impasses da escola adquiriram formas mais delineadas diante das discussões provocadas pela teoria. Assim, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que propunha uma análise da realidade da escola por meio do PPP, também foi um aspecto difícil de ser consolidado. Durante o tempo do curso as gestoras desencadearam um processo de formação crítica frente à realidade das escolas. Contudo, a construção nos parâmetros acadêmicos dessa análise final foi um processo trabalhoso.

Depois de ler suas orientações me decidi por falar sobre a avaliação. Acredito que fazer uma análise a partir da construção de um paralelo sobre o que acontece em minha escola, o que é tido como ideal (a partir das leituras do curso) e o que consegui construir no PPP possa ser uma estrada interessante e instigante. (Gestora, 2010).

O diálogo entre a aluna gestora e a professora do curso ressaltou na primeira dificuldade, a escolha do tema de análise do TCC. Dentre tantos temas refletidos com a prática educacional, a delimitação e o aprofundamento em um aspecto foi um exercício de escrita, mas também de repensar e reelaborar os conteúdos estudados.

Esse processo de construção do TCC demandou tempo e dedicação de ambos os lados, tanto na tarefa das alunas, quanto na correção das professoras. O fato de ter que recomençar um texto em construção, o ir e vir, rascunhos descartados, correções para serem refeitas constituíam um processo moroso, cuidadoso, atento na escrita do TCC.

Para essas gestoras, observarem seus trabalhos corrigidos e encontrarem novamente a necessidade de serem refeitos, se traduziu em uma dinâmica extenuante. Esse processo de formação colocou em evidência importância de repensar a escola e agir nela. Professores e alunos em espaços distintos, porém com um único intuito para que a aprendizagem se efetive. A cada retomada da escrita do TCC ficava mais próximo o objetivo do curso de permitir a interseção entre a teoria e prática.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p. 20).

Junto ao objetivo comum de pensar a importância da tarefa educativa foi se erguendo uma construção paulatina durante o curso e a finalização do TCC, que representou a vitória para as alunas e a certeza de que um novo conhecimento tinha sido conquistado. A possibilidade da prática e da teoria se aproximarem foi o ponto central dessa formação das gestoras.

A experiência nos mostra que ser gestor escolar não é uma tarefa fácil, mas pode ser bastante prazerosa se trabalharmos coletivamente, com ética, transparência, dedicação e fé. Devemos acreditar que, apesar das dificuldades que enfrentamos em um país que pouco faz pela educação, alguma coisa pode e deve ser feita dentro das escolas, que está ao nosso alcance. Não podemos deixar as nossas queixas nos paralisarem, mas nos moverem para a realização do que é possível. (Gestora, 2010).

A realização dessa formação não trouxe um discurso singelo e simplista de soluções fáceis, para os problemas educacionais, com os quais as gestoras conviviam na sua rotina de trabalho. Pelo contrário, o curso possibilitou abrir um horizonte de perspectivas de saberes, reflexões e trocas de vivências pautadas em teorias capazes de subsidiarem reflexões sobre a prática.

Destacamos que a política pública que permitiu a formação contínua dessas gestoras, a partir das parcerias com as universidades públicas, para a realização dos cursos

de EaD possibilitou interlocuções diferentes no âmbito escolar. A análise do aproveitamento das gestoras no curso de Especialização em Gestão Escolar evidenciou o alcance dos objetivos da formação. Em muitos depoimentos sobre os impactos do curso na sua formação as gestoras puderam expressar seus sentimentos:

Percebo que o curso está me fazendo refletir sobre os rumos da educação de forma contundente e, às vezes, perturbadora... Sinto que já cresci muito em relação a gerir democraticamente a escola. O caminho para a efetivação do direito à educação de qualidade perpassa pela participação de todos os segmentos da sociedade. A responsabilização deve recair em cada ombro, de cada cidadão brasileiro. Juntos e com o mesmo objetivo construiremos um país melhor. . (Gestora, 2010).

O sentido de pensar e formar numa dimensão de responsabilidade compartilhada passou a ser uma determinante na última década, em que foi possível visualizar “[...] um movimento de reconsideração da formação continuada. (...) O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada”. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 202-203). Nessa lógica, foi possível verificar que os conhecimentos das gestoras foram considerados e que se estabeleceu uma aproximação entre a prática e a teoria. E assim, as declarações das gestoras apontaram para a possibilidade de sair do corriqueiro das ações tecidas no cotidiano escolar, a partir de reflexões e perturbações sobre a ação de efetivar a educação.

Assim, diante da pergunta sobre a contribuição do curso de Especialização em Gestão Escolar na formação dessas gestoras, o resultado foi majoritariamente afirmativo.



Gráfico 37 – Você considera que o Curso de Especialização em Gestão Escolar está contribuindo com a sua formação?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

O percentual de 98% que atestou a efetiva contribuição do Curso de Especialização em Gestão Escolar frente em contraponto ao resultado de apenas 2% de respostas que deixaram em branco essa questão, nos possibilitou analisar a importância do mesmo para o cotidiano das gestoras. “O curso me fez entender algumas coisas que até então eram desconhecidas para mim e tem me ajudado muito na gestão da escola.” (Gestora, 2012).

A relevância desse curso trouxe a singularidade e a especificidade da formação de uma instituição pública mineira no contexto nacional. A experiência da concretude do curso a distância e do acompanhamento constante mediado pelos professores apontaram para a qualidade do mesmo.

Nesse sentido, outro olhar foi construído na escola, pelas gestoras, que a partir dessa formação viram a possibilidade de ampliação do diálogo, da reflexão e principalmente da intervenção na prática pedagógica. O destaque da oportunidade de formação continuada e garantida pelo poder público contribuiu para que elas repensassem a educação e dirimissem as dificuldades encontradas no trabalho.

O Curso tem proporcionado a ampliação de nossos conhecimentos na área educacional, na medida em que nos leva a refletir sobre os mais variados temas e problemas educacionais, através de diversas leituras cujos textos são indicados para serem lidos antes da realização de cada atividade. A interação constante com

professores e colegas de curso é essencial durante toda a formação. (Gestora, 2010).

A organização do curso e a aproximação com os professores mediada pela internet foram fios singulares tecidos durante todo o curso. A flexibilidade de horário e a abertura para se organizarem diante da sistematização do curso favoreceram a autonomia das alunas diante dos impasses existentes. “[...] o curso de especialização em Gestão Escolar veio com o intuito de possibilitar uma sintonia nas gestões escolares. O acordo esperado não tratou de uma hegemonia monolítica, mas de possibilitar reflexão sobre o trabalho, com vistas às mudanças de ação”. (CAMPOS, NEVES e PASCHOALINO, 2012, p.164). Essa coerência de ações foi explicitada:

O curso tem contribuído de maneira positiva, pois propicia uma análise mais profunda do cotidiano escolar relacionando-o à gestão democrática e participativa, criando condições de me avaliar no exercício de minhas funções. Saber tomar decisões coletivas e dividir responsabilidades é tão importante quanto nos autoavaliarmos. (Gestora, 2010).

Em várias afirmações ao longo do curso, as gestoras salientaram que o mesmo possibilitou (re)avaliar o trabalho realizado e que a modalidade da educação a distância atendeu aos princípios de qualidade esperados para a sua formação. Também foi ressaltada a necessidade de mais políticas públicas efetivas para garantirem o prosseguimento do processo da formação continuada de qualidade e gratuito visto que os gastos financeiros cobrados para a formação em cursos de pós-graduação representam um valor significativo no orçamento, o que pode significar um empecilho para muitos profissionais na área educacional.

Hoje estou fazendo este curso a distância, o que está me dando um suporte técnico muito bom. São essas oportunidades que faltam para todos, pois o salário não dá para investir em sua carreira. Torço agora para virem mais cursos, inclusive o meu sonho de fazer um mestrado. (Gestora, 2010).

Tendo em vista as dificuldades econômicas dos profissionais da educação de arcarem com a formação contínua perguntamos às gestoras quem pagava a conta dos cursos de formação.

#### 4.2. Quem paga a conta da formação continuada?

A importância da formação contínua está atrelada aos custos financeiros para a sua efetivação. Para o orçamento dos profissionais da educação, os valores a serem investidos, muitas vezes, se expressaram como uma impossibilidade de efetivação do mesmo.

Nessa lógica, para entender como se efetivava a formação dessas gestoras foi questionada de que forma se dava a sua formação. As respostas possibilitaram a construção do gráfico abaixo:

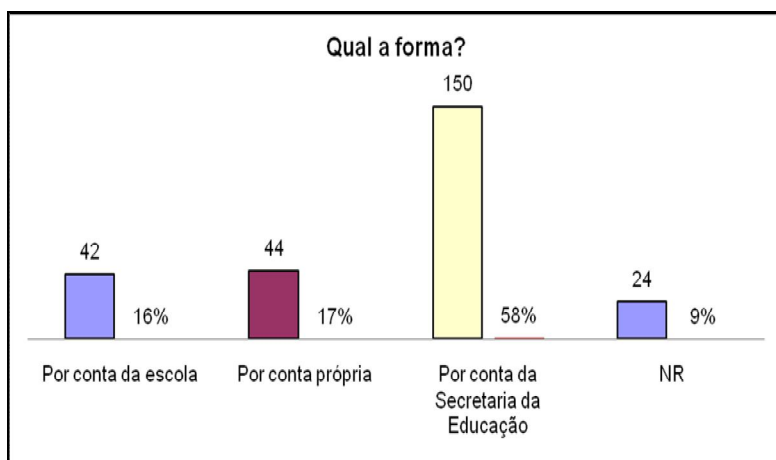


Gráfico 38 – De que forma ocorre a sua formação?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Nas respostas para essa pergunta constatamos percentuais próximos para as formações realizadas: por conta da escola 16%, e por conta própria 17%. Com a expressão de 17% do percentual dos questionários entregues, esse resultado nos permitiu analisar a existência de dificuldades das gestoras para arcarem com a sua própria formação continuada. Em relação à formação por conta da escola, refletimos sobre dois aspectos contundentes: os limites de tempo e das verbas. Apenas 9% deixaram em branco essa questão.

Na análise do gráfico constatamos de maneira visível que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação foram expressivas e tiveram o percentual de aproximadamente 58% das gestoras pesquisadas.

### **4.3. A formação ampla do gestor**

Diversas formas de conceber a formação foram elucidadas pelas gestoras, que enfatizavam o seu cotidiano de trabalho como um lugar de desafios e aprendizado. “Tenho me aperfeiçoado para, junto com a equipe escolar, garantir uma educação de qualidade aos nossos alunos.” (Gestora, 2010).

Nessa perspectiva, Gatti e Barretto (2009) afirmam que:

Nessa concepção de formação como um contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que sucedem no que poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 203).

A formação ampla das gestoras se processava nos interstícios de reflexão da prática e nos momentos específicos de desenvolvimento da atuação profissional. Cientes dessa dinâmica, perguntamos às gestoras se a escola tinha oferecido formação contínua em serviço nos últimos 5 anos. As respostas nos permitiram a construção do gráfico abaixo:



Gráfico 39 – A escola ofereceu formação continuada em serviço, nos últimos cinco anos?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

A organização da escola em preparar e desenvolver processos contínuos de formação apresentou um percentual significativo de 75% das respostas dadas. Apenas um percentual de 23% das gestoras afirmou que as escolas não ofereceram formação nos últimos 5 anos. E 2% dos questionários entregues deixaram essa questão em branco.

A análise dessa questão nos possibilitou refletir sobre o movimento constante de busca de conhecimentos a partir de formações por parte das escolas, que se processava de múltiplas maneiras.

Mesmo que na escola que estou como diretora, existam especialistas na supervisão pedagógica e na orientação educacional, estou sempre envolvida e comprometida com a qualidade de ensino oferecido pela escola. Portanto, acompanho tudo de perto. (Gestora, 2010).

O acompanhamento do processo educacional se traduzia por efetiva e constante aprendizagem. É importante salientar que a formação também pode ser construída nas interações mútuas que se estabelecem na conjuntura educacional. Nesse sentido, perguntamos às gestoras, quem eram os responsáveis por oferecerem a formação na escola.

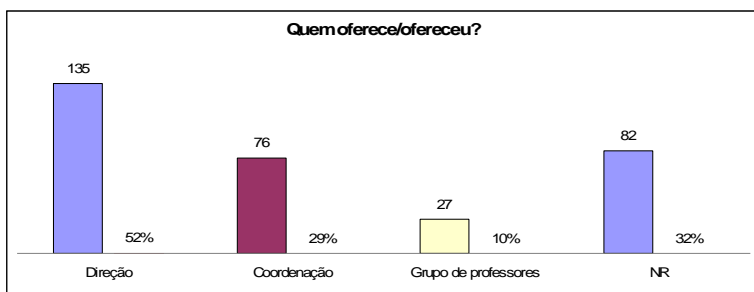


Gráfico 40 – Quem oferece/ofereceu a formação?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

As respostas permitiam a marcação em mais de uma opção. Assim, novamente optamos por apresentar os resultados de duas formas. Na primeira, colocamos o percentual de respostas de acordo com o número de questionários entregues. Na outra forma, apresentamos os números absolutos das respostas dadas em cada uma das opções oferecidas.

O percentual de 32% não marcou nenhuma das opções sugeridas, o que nos levou a considerar que essas gestoras desconsideraram a formação **no e pelo serviço**. Mais de 50% das gestoras afirmou que a formação continuada era oferecida pela direção. A presença constante das gestoras nas ações empreendidas na escola ficou evidente nas afirmações: “Acompanho todo o trabalho desempenhado pelo supervisor e professores, a participação do gestor é essencial em todas as atividades da escola”. (Gestora, 2010).

Para propor formação é essencial conhecer a realidade e nela atuar de forma conjunta com os outros parceiros da aprendizagem. Nesse sentido, consideramos importante perguntarmos às gestoras sobre a possibilidade da formação oferecida contemplar as necessidades dos professores. Os resultados foram representados no gráfico abaixo:



Gráfico 41 – A proposta de formação continuada, nesta instituição contempla a necessidade dos professores?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

O percentual de 71% das afirmações das gestoras de que a formação oferecida pela escola contemplava as necessidades dos professores indica uma reciprocidade na organização da escola.

Nesse contexto, a escola que se propõe trilhar o caminho pautado na perspectiva democrática de educação tem que deixar de ser um ambiente frio, gelado, sem emoção, sem prazer, sem trocas, para se tornar um ambiente prazeroso e enriquecedor. Para tanto, a organização da ação educativa assume um papel crucial, já que conceitos como os de currículo, avaliação, estratégias e conteúdos ressignificados podem organizar o ambiente físico e humano, tornando-o mais atraente e facilitador da aprendizagem de todos. (DRAGO, 2011, p.438).

A formação deve contemplar não apenas os conhecimentos a serem tratados com os alunos, mas principalmente, deve voltar o olhar para as necessidades da escola como um todo. Dessa forma, as ações empreendidas também assumem o papel formativo no cotidiano de trabalho.

Avalio como aspectos positivos a participação efetiva da diretora no planejamento pedagógico, não se limitando apenas às questões administrativas, sua conduta ética e respeitosa, sua dedicação e projetos para garantir uma escola de qualidade para os alunos.

A Gestão foi considerada transparente, respeitando os direitos de cada um, defendendo os aspectos legais, principalmente direitos dos alunos. Oportunizou a todos que manifestaram propostas ou ações. Garantiu mudanças para melhoria da qualidade, mesmo que para isto tenha ido contra interesses pessoais e tomou medidas necessárias, não sendo conivente com as injustiças. Garantiu a participação em todos os projetos possíveis, ganhou até prêmios pelas

participações. Garantiu o acesso, sem discriminar “alunos problemas” e tomou medidas no sentido de amenizar estes problemas. (Gestora, 2010).

As afirmações dessa gestora exprimiram a análise de sua própria realidade e este aspecto ficou evidenciado, na medida em que as gestoras consideraram importante tanto a formação continuada quanto as outras relações que se estabelecem nesse contexto, ressaltados como aspectos enriquecedoras da prática e sustentáculo para efetivação de mudanças necessárias.

O percentual de 19% das gestoras que responderam que a formação continuada não contemplava a necessidade dos professores nos permitiu três análises. Primeiramente, ressaltamos que esse percentual foi pequeno diante de tantas afirmativas que reforçavam que a formação contemplava as necessidades. Por outro lado, também temos que considerar que na lógica escolar os desafios são muitos, o que torna difícil contemplar os vários aspectos num processo de formação contínua. Contudo, outro aspecto também foi referendado pelas gestoras ao apresentarem que, às vezes, precisavam cumprir determinações com as quais não concordavam: “Sempre compartilho com a equipe da escola e com o colegiado todas minhas intenções, mas muitas vezes tenho que atender às determinações da Secretaria Municipal de Educação.” (Gestora, 2010).

Já o percentual de 10% obtido nas respostas em branco, apesar de ter sido pequeno, nos possibilitou entender que a não escolha de um item apenas demonstrou a dubiedade existentes nas formações oferecidas, ou seja, ora agradava ora não. Então, com relação à elaboração dessa questão percebemos que deveríamos ter inserido outro item com a opção: “algumas vezes”.

Na formação contínua de forma ampla, outras instâncias foram apresentadas como possibilitadoras da construção da aprendizagem. Dentre elas, a elaboração do planejamento pedagógico foi um dos aspectos ressaltados.

Nessa lógica, perguntamos se o planejamento pedagógico foi participativo.

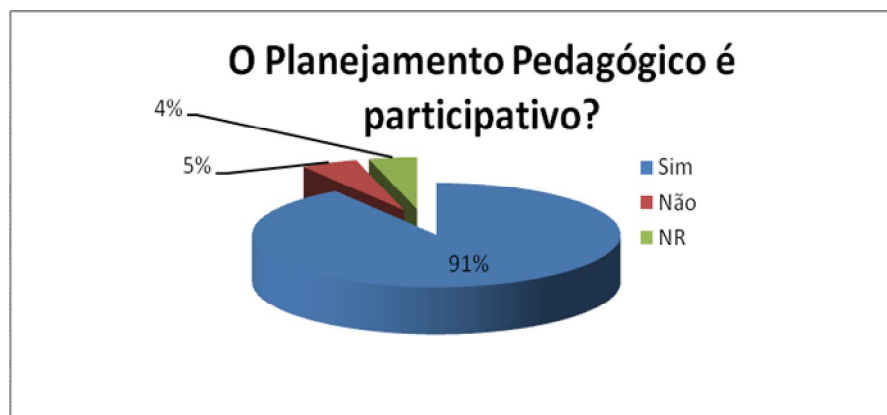


Gráfico 42 – O planejamento pedagógico é participativo?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

O percentual de 91% das gestoras afirmou que as condições de participação dos professores no planejamento pedagógico referendaram essa instância propulsora de aprendizagem, ressaltando a importância de participar e aprender com o processo de construção participativa. A literatura nos descreve elementos essenciais para que esse processo se efetive:

[...] a construção da autonomia curricular do professor necessita de ver satisfeitas certas condições, sem as quais é difícil os docentes assumirem a responsabilidades que lhes são outorgadas. Destacam-se as seguintes: (1) Boa formação de base e uma permanente actualização pedagógica e científica que permitam tomar decisões fundamentadas e desenvolver inovações curriculares consoantes com as mudanças que se pretendem implementar; (2) Possibilidade de aceder a recursos imprescindível à melhoria da qualidade do ensino; (3) Condições laborais que possibilitem a mudança dos ritmos e formas de trabalho; (4) Políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior. Só resumindo as condições enunciadas faz sentido em falar em projecto curricular e autonomia da escola, como repto democrático ao debate e à participação dos professores nas decisões curriculares que não de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar, bem como à sua capacidade para diferenciarem o ensino que ministram aos estudantes. [sic] (MORGADO, 2011, p. 399-400).

A construção do plano pedagógico das diretrizes curriculares não pode ser uma escolha isolada de um professor, mas deve fazer parte do todo como aprendizagem. “O gestor que não acompanha o processo pedagógico da escola que é o coração da mesma, não é um gestor escolar, e sim, apenas um administrador. O pedagógico é o principal do fazer na escola.” (Gestora, 2010). O olhar atento às questões que sustentavam a realidade da

escola também foi um aspecto apontado como formativo pelas gestoras que disseram estarem atentas:

O gestor deve ficar atento às necessidades dos profissionais e educandos para que haja um bom desempenho escolar. O objetivo do acompanhamento pedagógico, não é um ato de vigilância, mas de apoio às necessidades de todos, inclusive dos coordenadores pedagógicos, para juntos pensarmos nas soluções dos problemas levantados. A partir daí, a equipe busca apoio, parcerias, recursos. (Gestora, 2010).

O outro aspecto essencial era a possibilidade do tempo coletivo para a construção dos planejamentos, pois não adiantava apenas querer, também era necessário criar condições coletivas para que pudessem acontecer mudanças na elaboração e nas formas de repensar os planejamentos e, dessa forma, efetivar a formação contínua.

A importância do planejamento pedagógico estava inserida em outra instância de trabalho coletivo imprescindível da escola: a elaboração do Projeto Político Pedagógico. As concepções do Projeto Político Pedagógico estão demarcadas pelos preceitos legais da LDB 9394/96 no seguinte artigo:

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

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (BRASIL, 1996).

A importância do Projeto Político Pedagógico foi ressaltada por Veiga (1998), que considera esse documento um instrumento a ser construído coletivamente e que pode ser capaz de definir os planos para a formação dos alunos, com vistas a um determinado tipo de sociedade.

Com esse entendimento, perguntamos às gestoras como foi realizada a elaboração do Projeto Político Pedagógico. O resultado para essa questão foi representado no gráfico abaixo:

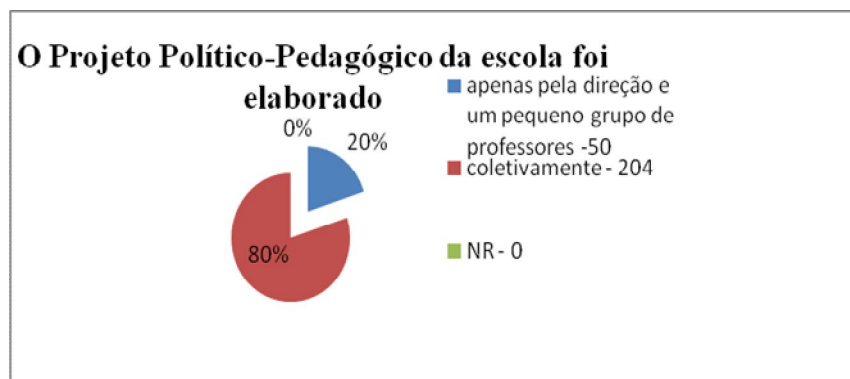


Gráfico 43 – O Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado.  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

As repostas das gestoras apontaram para um processo democrático e participativo, pois 80% afirmaram que a elaboração do Projeto Político Pedagógico ocorreu de forma coletiva. As gestoras ressaltaram a importância do acompanhamento de todo o processo educacional: “Participo efetivamente do pedagógico, acompanho o desenvolvimento dos professores e alunos para atender com qualidade a todos” (Gestora, 2010).

A importância de pensar e projetar o trabalho da escola na dimensão coletiva e de favorecer as diversas aprendizagens foi um dos dados preponderantes nesse questionamento. Contudo, os dados apresentaram um percentual de 20% que ainda estavam limitados à elaboração do Projeto Político Pedagógico apenas nas mãos do corpo diretivo da escola. As gestoras expressaram um esforço para atingirem o objetivo do trabalho coletivo e afirmaram que: “Meu maior desafio é motivar os professores para o trabalho coletivo.” Essa afirmação impactante revela outras tramas difíceis de serem sintonizadas e se constitui no maior empecilho à questão do tempo coletivo de trabalho nas escolas.

Se os espaços coletivos foram um determinante difícil para a organização da escola, outra questão foi necessária para compreender se o espaço das reuniões possibilitava essa aprendizagem. A pergunta era: As reuniões são planejadas? A intencionalidade dessa questão era perceber como a escola engendrava os desafios do cotidiano e se havia uma organização de trabalho. Para essa questão foi possível marcar mais de uma opção, assim optamos por apresentar os dados de duas formas. O percentual frente aos resultados dos questionários entregues e o número de respostas para cada uma das opções. Dessa forma, obtivemos o seguinte gráfico:

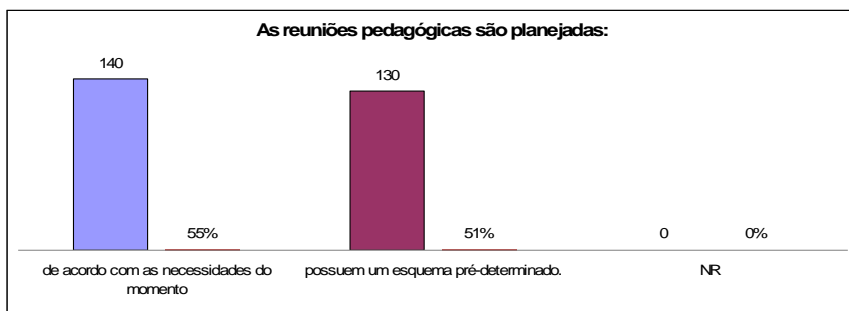


Gráfico 44—As reuniões pedagógicas são planejadas?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Os resultados apresentaram uma aproximação muito grande entre as duas opções, que a princípio, pareciam contraditórias. Na comparação entre as duas respostas presentes no gráfico foi possível identificar certa simetria entre as ações que aconteciam na escola, no intuito de conjugar as demandas existentes. Nesse sentido, as reuniões expressavam as demandas eminentes para a realização do trabalho, contudo, as reuniões estavam inseridas nos espaços destinados à formação dos profissionais da educação.

Interessante salientar que, nessa questão, sobre as reuniões pedagógicas, não apareceu a opção de deixar a questão em branco. As gestoras optaram para uma das duas opções, apesar de convergirem para uma mesma situação. A questão de trabalhar as demandas momentâneas e as dificuldades eminentes estavam inseridas num espaço próprio e previamente determinadas.

Esses espaços coletivos eram traduzidos como olhar atento do gestor na coordenação do trabalho e na facilitação das interações. “Estou sempre acompanhando o processo pedagógico, ajudando os professores na elaboração de atividades que contribuirão para o desenvolvimento dos alunos. Procuro sempre verificar como está o desenvolvimento dos mesmos.” (Gestora, 2010).

Os trabalhos realizados nas escolas eram muito complexos e exigiam de seus dirigentes conhecimentos, habilidades nas relações humanas e a possibilidade de ajudar o outro a se desenvolver de forma plena. Assim, as gestoras enfrentavam vários dilemas e, na maioria das vezes, se sentiam isoladas para tomar as decisões necessárias.

A importância da formação estava em estabelecer uma reflexão do trabalho realizado e em planejar as ações do cotidiano. Os aspectos legais, sociais, psicológicos, educacionais, antropológicos, emocionais e financeiros foram os temas da formação dos gestores escolares. No entanto, um tema tem ficado esquecido e foi considerado primordial para o exercício do trabalho: a gestão de pessoas. “Gerenciar pessoas não é uma tarefa fácil, ainda que o grupo seja bom, sempre há conflitos ou divergências de ideias. A carga de trabalho é muito grande para 8 horas diárias.” (Gestora, 2010).

A gestão das pessoas tem a finalidade de estudar e compreender as relações humanas e trabalhar estratégias para garantir o bom clima organizacional, imprescindível para a realização do trabalho efetivo das escolas.

Nosso estudo observou que as gestoras, mulheres docentes que estavam no cargo buscavam ansiosamente por formação em dois aspectos. Um deles, a formação específica, capaz de subsidiar o trabalho a ser realizado. O outro aspecto referiu-se à formação contínua para tratar dos conflitos que aconteciam na escola. Ambas as formações foram pontuadas como necessárias para o bom desempenho do cargo.

Percebemos que para se planejar a formação das gestoras escolares é necessário também repensar o público alvo, ou seja, mulheres, professoras, mães, esposas, que buscam melhorias no seu trabalho e na sua vida pessoal.

A ação gestoras era o diferencial para ajudar no processo de formação continuada que se estabelecia na escola. Muitas formas de aprendizagem eram reforçadas pelas instâncias de convívio nas relações estabelecidas. Os espaços propícios de formação perpassavam não só as relações estabelecidas na escola, mas extravasavam e adentravam a vida dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale salientar a transitoriedade do cargo de gestor escolar no Brasil, seja pelo processo de indicação política, seja pelo processo de elegibilidade. Nesse processo, temos sempre a figura de um professor que estará de forma transitória ocupando o cargo de gestor. Desse modo, as formações do professor e do gestor se imbricavam num contínuo que ia muito além do espaço escolar. Toda a conjuntura de vida do profissional da educação adquiria matizes próprios no cargo do gestor, porém não perdia as características essenciais do cargo de docência. A formação ampla dos profissionais da educação também teve um marco importante, as mediações tecnológicas.

Nesse âmbito, as cobranças por conhecimentos e habilidades com as tecnologias passaram a fazer parte do universo escolar.

#### **4.4. Formação e mediação tecnológica**

Na lógica da sociedade contemporânea a mediação tecnológica faz parte do dia a dia das pessoas. Na escola não é diferente. Assim, professores e gestores deveriam estar sintonizados com as demandas instauradas pela tecnologia e realizando seu trabalho sob esta nova ótica.

As diferentes opiniões sobre o uso das tecnologias podem ser divididas de duas formas: aqueles que enaltecem as tecnologias e aqueles que as rejeitam. Muitos pensavam que as tecnologias iriam substituir todas as ações humanas e entrariam na escola para ocupar o papel do professor. Na linha oposta, outros consideravam que as tecnologias não seria uma boa opção para a sociedade e viam com desconfiança seus atributos. Nesse fio da balança, passamos a considerar a presença das tecnologias na escola

[...] como meios/ferramentas auxiliares do trabalho docente, facilitando tanto a apreensão e compreensão dos conteúdos teóricos e práticos quanto à “leitura” da realidade social e produtiva. Contudo, esses recursos e procedimentos não devem substituir ação docente, isto é, o professor em seu trabalho de ensinar/educar, enquanto depositário e herdeiro da cultura historicamente construída. (OLIVEIRA, SOUZA, VERIANO e PASCHOALINO, 2009, p. 94-95).

Nessa perspectiva, observamos que na escola, a maneira de relacionar as tecnologias à função de coadjuvantes no processo de ensino aprendizagem colocava em foco o papel das gestoras frente às essas demandas. Os conhecimentos das gestoras acerca das tecnologias direcionavam e interferiam na dinâmica da escola. Vale salientar que essa formação de conhecimentos tecnológicos não era oferecida na escola e, portanto, não constitui uma formação em serviço. Por outro lado, os conhecimentos tecnológicos também não estavam presentes nos currículos de formação inicial e continuada. Mesmo assim, esses conhecimentos estavam postos no cotidiano do trabalho escolar e exigiam das gestoras o domínio e a segurança no uso das tecnologias, como se essa formação já fosse inerente ao gestor.

[...] mesmo sendo constatada a insuficiência na formação dos professores têm sido identificadas e desenvolvidas variadas estratégias de introdução e implementação das tecnologias no seu processo de trabalho, pois são impulsionadas por relações sociais objetivas de um processo histórico-social, no qual o efêmero é a única coisa que parece perene. (FIDALGO, FIDALGO e ARANHA, 2012, p.36).

Dessa forma, dentre a variada inserção de instrumentos tecnológicos, percebemos que o computador era um facilitador da mediação nas relações. Assim, para sabermos a relação estabelecida com as tecnologias perguntamos às gestoras se elas tinham computador em casa. As respostas nos permitiram a elaboração do gráfico:

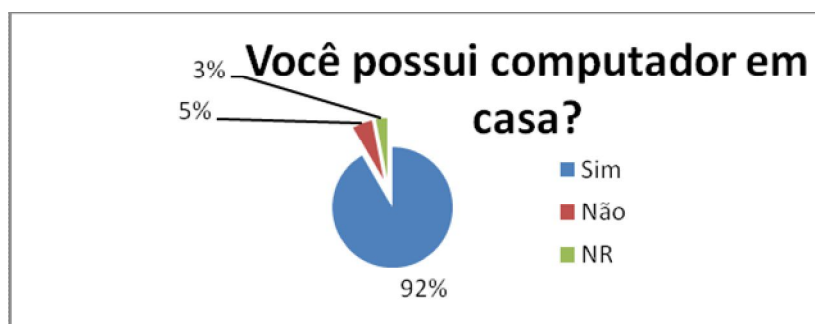


Gráfico 45–Você possui computador em casa?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

As gestoras responderam de forma expressiva que 92% tinham computador em casa. Apenas o percentual de 5% afirmou não ter e 3% deixaram essa questão em branco. A existência de computadores em casa configurava dois aspectos importantes da relação das gestoras com esse instrumento. Primeiramente, identificava a importância da aquisição desse instrumento tecnológico. E outro aspecto, a relação mais estreita com esse equipamento.

No entanto, o relacionamento com a tecnologia não se baseia apenas em possuir o computador. Também é necessário o acesso à internet. Com esse entendimento, perguntamos às gestoras se elas tinham acesso à internet? Os resultados foram expressos no gráfico abaixo:

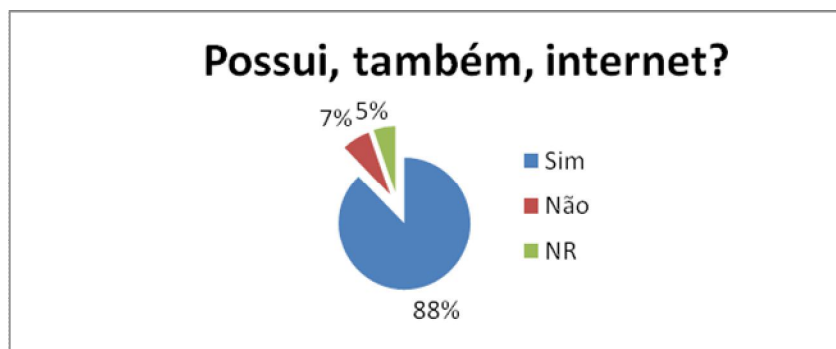


Gráfico 46–Você possui acesso a internet?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Para essa questão obtivemos o percentual de 88% que declarou ter acesso à internet, portanto um percentual menor do que as que afirmaram ter computador em casa; 7% não tinham o acesso e 5% deixaram em branco a questão. O acesso à internet possibilitava adentrar as redes sociais virtuais e permitia que as gestoras se conectassem aos acontecimentos do mundo em tempo real, portanto foi considerado um instrumento essencial na educação. Para 12% das gestoras essa possibilidade não estava disponível em suas casas. No entanto, além das demandas diárias da escola que exigiam o uso da internet, essas gestoras também faziam a pós-graduação a distância, que demandava o acesso. Assim, perguntamos às gestoras onde elas tinham acesso ao computador.

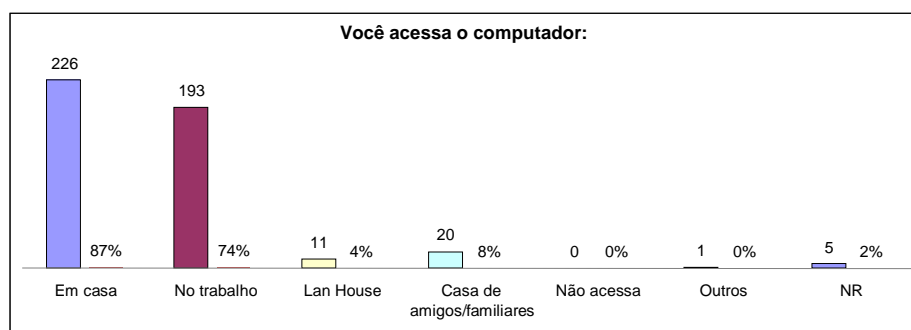


Gráfico 47 - Você acessa o computador em quais locais?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Todas as gestoras responderam tinham acesso ao computador. Essa questão permitia mais de uma resposta, pois as gestoras poderiam ter acesso ao computador em mais de um lugar específico. Assim, apresentamos os dados de duas formas: pelo número das marcações realizadas e pelo percentual das repostas frente ao número de questionários

entregues. O percentual de 87% respondeu que acessava a partir de suas casas. Um percentual significativo de 74% utilizava também o espaço de trabalho para o acesso. Outros 5% deixaram em branco essa questão e um percentual de 12% dependia de outras instâncias para o acesso ao computador. Assim, 4% recorriam às *Lan Houses* e os outros 8% a casa de amigos. Essa dificuldade acontecia nem todas as escolas possibilitavam o acesso ao computador e para acessar a internet era necessário não apenas o espaço/local, mas também tempo disponível. Dessa maneira, perguntamos às gestoras qual o tempo que dedicavam na utilização da internet.

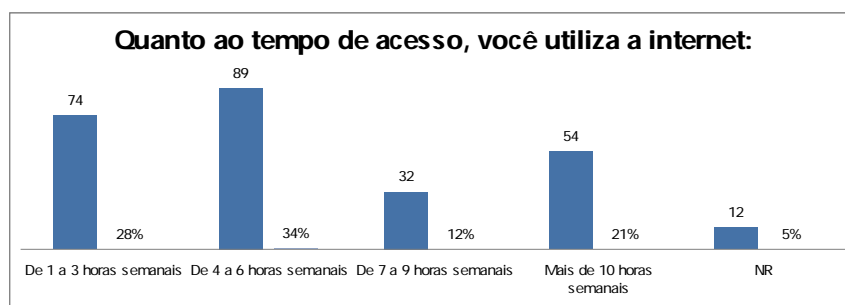


Gráfico 48 - Quanto tempo você utiliza no acesso à internet?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

As respostas em ordem decrescente das marcações foram: 34% alegaram gastar de 4 a 6 horas no uso da internet semana; 28% que disseram utilizar de 1 a 3 horas semanais; 21% gastavam mais de 10 horas por semana na internet e 12% utilizavam entre 7 a 9 horas. Apenas 5% não responderam a essa questão. Vale salientar que o questionário foi respondido pelas gestoras no início do curso e, portanto, não considerou as horas necessárias para o cumprimento das tarefas do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, por isso, salientamos que a análise desses resultados constatou que o uso da internet estava inserido na vida das gestoras e ocupava parte do seu tempo.

O uso das tecnologias no trabalho docente deve ser analisado dialeticamente, considerando-se que, ao mesmo tempo em que pode se traduzir numa forma de poupar, dinamizar e potencializar o esforço humano, também pode estar impregnado de uma forte intensificação dos processos de trabalho. (FIDALGO, FIDALGO e ARANHA, 2012, p. 38).

Nessa dualidade da concepção das tecnologias, a própria organização do trabalho foi alterada. Assim, tanto o trabalho docente como o trabalho gestor teve alterações

significativas. Para compreender o significado dos acessos foi importante perguntar o que era buscado quando acessavam a internet.

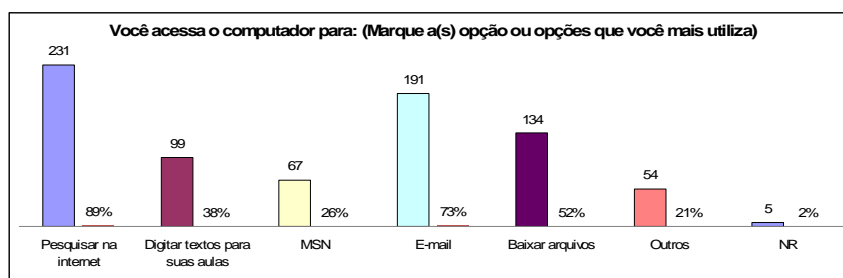


Gráfico 49 - Você acessa o computador para quê?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Essa questão tinha a possibilidade de marcar mais de uma opção. 89% disseram que faziam uso de pesquisa na internet; 73% utilizavam para acessar os e-mails; 52% acessavam para baixar arquivos; 26% conversavam no MSN; 38% afirmaram utilizar para preparação de material, ou seja, digitar textos e preparar aulas. Ainda 21% marcaram a opção outros e algumas atividades e foram expressas como: fazer planilhas da administração da escola; ouvir música, ver fotos e estudar. As utilizações das tecnologias informáticas demarcaram outro prisma de educação, em que:

A inserção e a utilização dos suportes tecnológicos deixaram de ocorrer de forma episódica e solitária para, assumidamente, comporem não apenas a gestão ou organização do trabalho pedagógico, mas também os processos e a prática pedagógica. (FIDALGO, FIDALGO e ARANHA, 2012, p. 35).

Diversas ações passaram a fazer parte das rotinas das escolas que dependiam do uso da internet. Assim, a forma de acesso à internet contribuía para a agilidade, mas também dependia dos planos escolhidos. Nesse sentido, perguntamos às gestoras qual era a forma de acesso e obtivemos o seguinte gráfico:

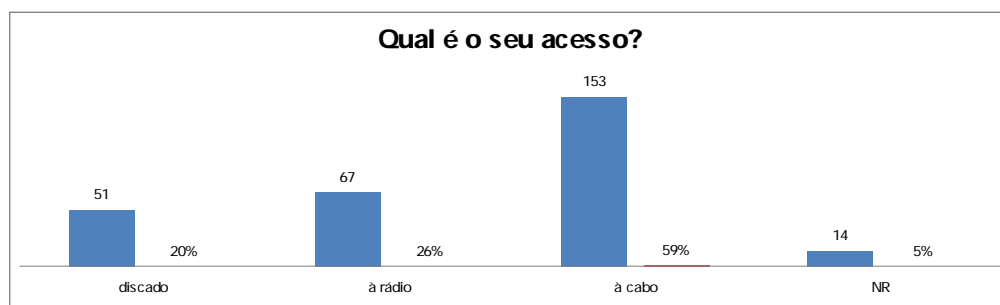


Gráfico 50 - Qual o seu tipo de acesso?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Ressaltamos que 25% das gestoras marcaram mais de uma opção, o que nos permitiu analisar que elas possuíam formas distintas de acesso em casa e na escola. De forma majoritária, 59% alegaram utilizarem a internet via cabo; 26% utilizavam o sistema de rádio e ainda 20% dependiam da internet discada. A análise constatou que 5% não responderam essa questão e também não responderam outras questões relativas ao acesso às tecnologias, o que nos permitiu concluir que esse grupo não tinha familiaridade com as tecnologias e dependia de outras formas para o desempenho do seu trabalho.

O tempo passado em frente ao computador, mesmo que agilize e dinamize o trabalho, nem sempre representa que depois estaremos com mais tempo disponível para a vida extralaboral. Porém, pode nos atribuir o fardo de que, mesmo depois de todas as tarefas realizadas com agilidade e presteza, outras tantas emergirão dos e-mails, dos fóruns de discussão, dos chats, ou mesmo do velho celular que toca nas horas mais impróprias. (FIDALGO, FIDALGO e ARANHA, 2012, p. 38).

As análises dos autores supracitados nos alertaram para a permeabilidade das tecnologias na sociedade. Na vida das gestoras, o uso da internet era constante nas comunicações com a Secretaria de Educação. Algumas relataram possuir um celular doado e pago pelo município para manter contato direto com seus superiores. Outro fato exposto pelas gestoras foi que o alarme da escola estava ligado ao telefone de sua residência. A gestora afirma:

[...] sistema de alarme, nós não temos um porteiro então nessas férias eu fui à escola quatro vezes até descobrir que tinha um rato lá que ele passava em frente ao alarme. Aí depois que eu descobri a moça ligava para mim e eu falava com ela assim: que tinha um amendoim na diretoria e o rato estava comendo o amendoim. [sic]. (Gestora, 2010).

Cercadas pelas tecnologias, as gestoras acabavam tendo que aprender a lidar com elas pela necessidade e a cada dia eram impulsionadas pelas exigências de rapidez e dedicação exclusiva. Estar sempre pronta para o trabalho e para o desafio também era uma necessidade que exigia das gestoras outros tipos de formação pela vida.

#### 4.5. Formação gestora na escola e pela vida

O cotidiano escolar exigia das gestoras constantes posicionamentos frente às demandas diárias. Esse exercício da profissão na interação com o trabalho constituía também a formação da própria gestora. Entretanto, essas gestoras no papel de liderança traziam também para o seu trabalho, experiências vividas em outras instâncias, pois muitas habilidades e atitudes não são aprendidas na modalidade de formação formal, mas permeiam a vida humana em toda a sua trajetória. Com esse pensamento, ao ocupar o cargo as gestoras já possuíam múltiplos conhecimentos adquiridos em outras instâncias de vida.

Vaillant (2011) apontou algumas habilidades necessárias para o cargo de gestão, que ele considerou não serem inatas, mas sim adquiridas e aprimoradas no cotidiano da vida. Dessa forma, as habilidades essenciais para o cargo gestor destacadas pelo autor foram:

[...] la flexibilidad, la habilidad y la disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y cambiar de estrategia. El liderazgo implica también la capacidad para fijar parámetros claros y lograr que otros se responsabilicen de sus resultados. A lo anterior, se agrega La habilidad de orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y a los estudiantes. (VAILLANT, 2011, p. 328).

Essas habilidades de adaptação e flexibilidade são características humanas que se desenvolvem e se aperfeiçoam nas múltiplas interações. Já as habilidades de determinar parâmetros de ação, de se responsabilizar para a empreitada a ser realizada e de entusiasmar outras participações também são desenvolvimentos que perpassam outros âmbitos, além do espaço escolar.

Nessa lógica, as gestoras foram perguntadas em que instâncias elas participavam. Essa questão permitia marcar mais de uma opção. Assim, apresentamos os resultados coletados de duas maneiras: pelo número real de marcação de cada opção e pelo percentual de respostas dadas. Assim, elaboramos o seguinte gráfico:

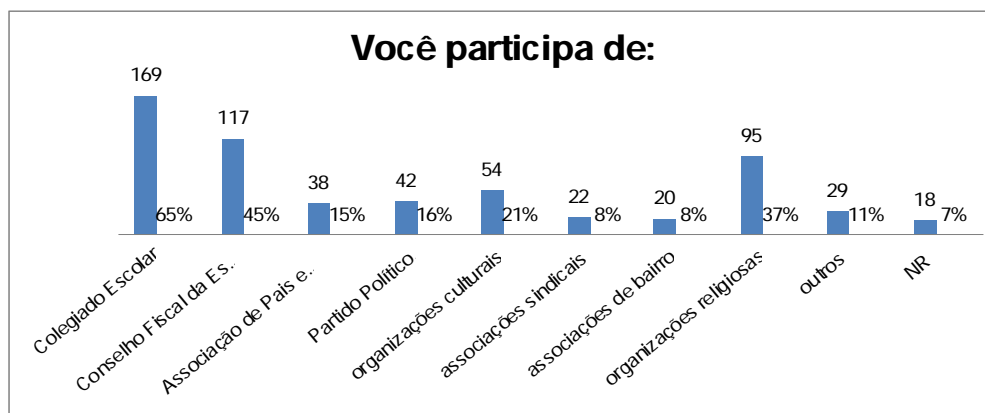


Gráfico 51– Quais são as instâncias das quais participa em sua comunidade?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora

As respostas revelaram que as duas opções que obtiveram maior marcação, ou seja, a participação no Colegiado da Escola com 65% das respostas dadas e a participação no Conselho Fiscal da Escola, com 45% das respostas dadas, apesar de significativa a percentagem, ainda foram pequenas se tratando de gestoras escolares. Esperávamos que, nessas duas respostas, o percentual atingisse pelo menos 73%, pois em outra questão, essas gestoras já tinham afirmado que o Conselho Escolar/Colegiado funcionava regularmente. No entanto, a afirmação da necessidade de efetivar as reuniões dessas instâncias também foi declarada: “Intensificar as reuniões dos colegiados (conselho escolar, associação de pais, etc.)” (Gestora, 2010).

Outro ponto que chamou a atenção foi o pequeno percentual de participação das gestoras na Associação de Pais e Mestres, que alcançou apenas 15% das respostas dadas. Nessa opção, a análise realizada foi que essa instituição talvez não tivesse a representatividade nas escolas que passaram a ter o Colegiado Escolar. No entanto, as análises tecidas nessas três opções nos possibilitaram compreender que, apesar de instituídas essas instâncias, ainda tinham pouco de participação e trabalho efetivo.

A participação em Partidos Políticos também foi pequena e atingiu apenas o percentual de 16% das respostas. Esse aspecto também nos levou a uma consideração, pois a maioria das gestoras, percentual de 59%, afirmou que estava no cargo por indicação política. Nessa lógica, analisamos que apesar de afirmarem não participarem de Partido Político, a posição de afinidade com Partidos Políticos estava associada.

[...] administrar pessoas não é meu forte, além do mais sou muito positiva e isso às vezes vai de encontro a interesses meramente políticos e indispor com políticos não é uma qualidade admirável numa gestão nomeada. Quanto à comunidade está muito acostumada a não cumprir com seus deveres, deixando para a escola toda a carga de ações e quando é chamada a cumprir seu papel com os filhos tais como: frequência escolar, higiene e cumprimento de horário, levar aos especialistas agendados pela escola e outras coisas, eles ignoram e ao chamá-los a responsabilidade. [sic] (Gestora, 2010).

A fala dessa gestora ilustrou bem esses desafios de participação que englobavam várias facetas das instituições nas quais os dirigentes eram indicados pelo prefeito e, assim, a comunidade escolar estava atrelada aos interesses políticos. A habilidade de contornar os desafios de toda a comunidade escolar era um dos aspectos apresentados pelas gestoras. Ter que agradar ao outro e responder às expectativas de um coletivo era um exercício importante do cargo e, frequentemente, esses jogos de relações refletiam no trabalho desempenhado na escola. “Os maiores desafios são a falta de apoio, muitas vezes, dos professores. A questão política dentro da escola é forte, e interfere no bom andamento das atividades. Ocorre pelo partido de oposição do prefeito dentro desta instituição. Isso dificulta o trabalho.” (Gestora, 2010). Para as gestoras que geriam a partir de uma indicação política, a fragilidade nas relações ficava mais evidenciada e necessitava de uma habilidade extra de flexibilidade no desempenho do cargo.

[...] é de acordo com os interesses políticos que um gestor continua ou não no cargo. Espero ter oportunidade de participar do processo de democratização da escola colocando meu nome para apreciação da comunidade, para se caso seja o desejo da mesma tornar uma gestora escolhida por eleições diretas, efetivando o início do processo de uma gestão verdadeiramente democrática. (Gestora, 2010).

O desejo de continuar gestora e o anseio de romper com os laços estreitos dos interesses políticos evidenciavam, também, a vontade de participar de um processo democrático e de colocar à prova o seu nome para a comunidade escolar.

Para a opção que tratava da participação em Organizações Culturais, apesar de pequeno, o percentual declarado de 21% foi o segundo maior, sem ser das opções diretamente relacionadas às escolas.

As outras duas opções contemplando as Associações Sindicais e Associação de Bairro obtiveram o percentual de 8%. Esse pequeno percentual nos permitiu analisar que essas gestoras extrapolavam muito pouco os limites da escola e que não mantinham uma interlocução ativa com essas duas instâncias.

O percentual maior, além das opções diretamente relacionadas à escola, foi a participação em Organizações Religiosas, que obteve o percentual de 37% das respostas. O cunho religioso mineiro estava presente nessas gestoras e era recorrente no discurso. Assim, diante dos desafios cotidianos, a religiosidade transparecia nas falas: “São problemas diferentes com proporções diversificadas que surgem diariamente, mas graças a Deus temos sobressaído bem em todas essas situações.” (Gestora, 2010).

Das respostas dadas, o percentual de 11% marcou a opção Outros, mas não declarou qual era a sua participação. E apenas 7% das respostas deixaram a questão em branco. Compreendemos, então, que os percursos das gestoras estavam bem demarcados, principalmente, nos âmbitos da escola, das organizações culturais e religiosas.

Outra questão permitiu compreender como essas gestoras utilizavam o seu tempo livre e as interações que eram realizadas nesse período. O enunciado proposto era o seguinte: Em suas horas de lazer o que você faz, no mínimo uma vez por semana? Também nessa questão foi possível marcar mais de uma opção e novamente os resultados foram apresentados de duas formas. Em uma delas, aparece o percentual das respostas dadas e na outra, o número das marcações de cada opção.

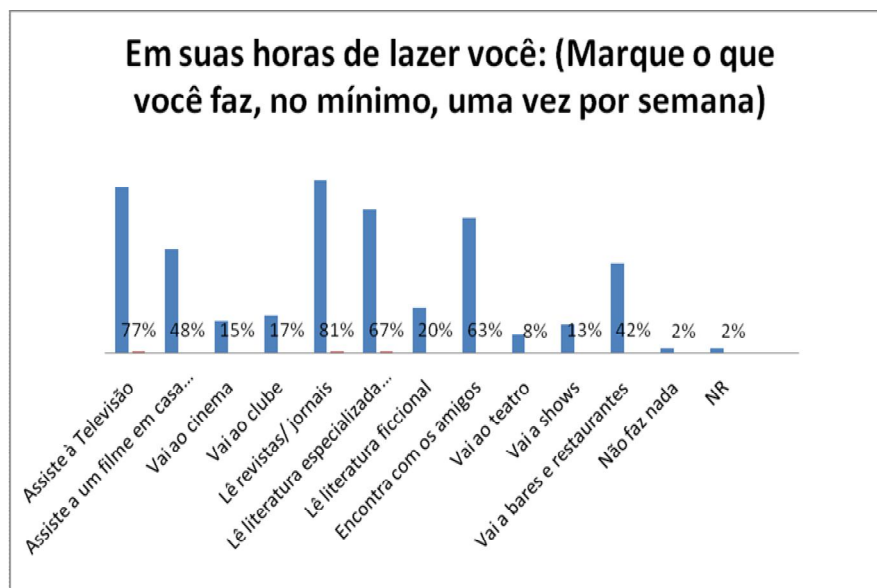


Gráfico 52– O que você faz, no mínimo uma vez por semana, nas suas horas de lazer?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Para melhor visualização das atividades realizadas pelas gestoras em seu tempo livre elaboramos, também, a tabela abaixo com os mesmos dados da questão, apenas com o propósito de apresentar os dados em ordem decrescente.

Atividades	Número	Percentual
Lê revistas/ jornais	210	81%
Assiste à Televisão	200	77%
Lê literatura especializada de seu campo de atuação	174	67%
Encontra os amigos	163	63%
Assiste a um filme em casa em vídeo ou DVD	125	48%
Vai a bares e restaurantes	108	42%
Lê literatura ficcional	53	20%
Vai ao clube	44	17%
Vai ao cinema	38	15%
Vai a shows	34	13%
Vai ao teatro	22	8%
Não faz nada	05	2%
Não Respondeu - NR	05	2%

Tabela - 06 O que você faz, no mínimo uma vez por semana, nas suas horas de lazer?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

A opção escolhida de forma majoritária foi: Ler jornais e Revista, com 81% das respostas dadas. Em seguida foram evidenciadas as opções: Assiste à Televisão; Lê

literatura especializada de seu Campo de atuação; Encontrar os amigos; Assiste a um filme em casa em vídeo ou DVD. A análise desses dados nos permitiu refletir que os percentuais maiores de atividades das gestoras se relacionavam às atividades de menor investimento financeiro, em detrimento das atividades que requeriam maiores gastos para a sua realização.

Essa constatação das escolhas realizadas pelas gestoras para as suas horas de lazer nos possibilitou outra pergunta, sobre a renda individual.

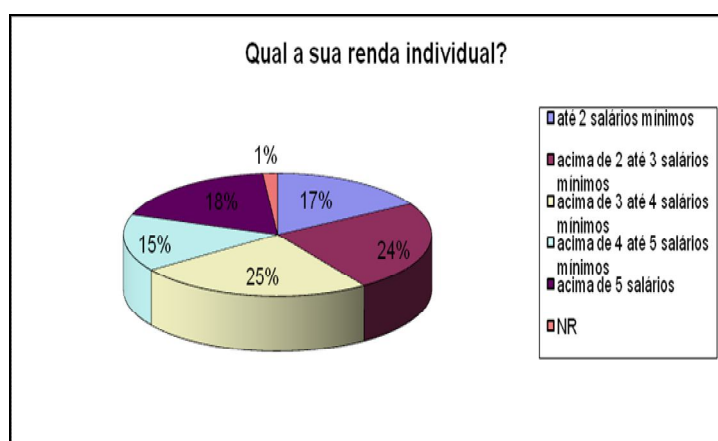


Gráfico 53– Qual a sua renda individual?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

A constatação foi que os salários eram baixos para os dirigentes escolares, em comparação aos valores pagos para os administradores de outras instituições com a exigência da escolaridade superior. O percentual de 17% respondeu que a renda individual era de até dois salários mínimos. Das respostas dadas 24% afirmaram que recebiam entre dois até três salários mínimos. Assim, obtivemos o percentual de 41% para a renda individual até 3 salários mínimos. Das respostas dadas 25% afirmaram que recebiam acima de três até quatro salários mínimos. Também obtivemos dois patamares superiores aos valores expressos na média salarial. Assim, tivemos 15% das gestoras que afirmaram receber acima de quatro até cinco salários mínimos e 18% que disseram que recebiam mais de cinco salários mínimos. “Os vencimentos são muito baixos, pela função desempenhada. Tive de abandonar meus outros cargos e projetos para dedicar-me exclusivamente à escola.

Isso não é valorizado financeiramente. Há muito trabalho e o salário é pouco.” (Gestora, 2010).

Para as gestoras, os salários eram baixos e as cobranças do cargo eram intensas. “A função é mal remunerada; não tem reconhecimento; pouca autonomia, muita cobrança da Secretaria, sem estrutura adequada, desgaste físico e emocional.” (Gestora, 2010).

Ao constatarmos que a gestão escolar exigia dessas profissionais grandes desafios e baixa remuneração fizemos a pergunta que ilustra o gráfico abaixo.

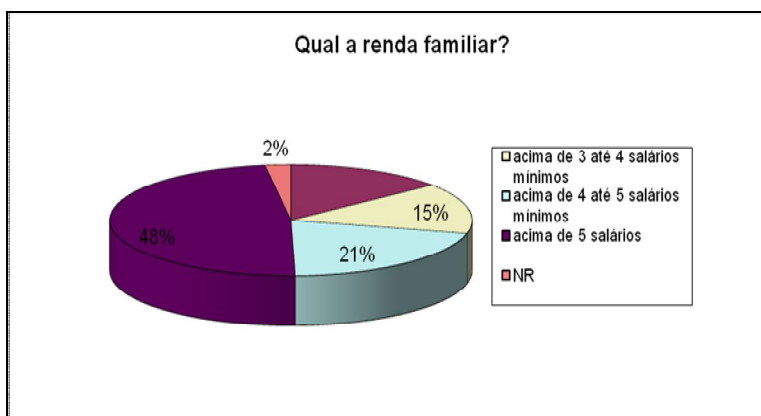


Gráfico 54 - Qual a renda familiar?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

As respostas das gestoras diante desse questionamento indicaram rendas maiores, em relação aos valores determinados em suas rendas individuais. Assim, de forma expressiva 48 % afirmaram que a renda familiar era superior a cinco salários mínimos e 21 % das respostas declararam ter a renda familiar entre quatro até cinco salários mínimos. Porém, vale ressaltar que 29% dessas gestoras ainda tinham a verba familiar dentro do patamar até quatro salários mínimos. E apenas 2% das gestoras deixaram em branco essa questão.

Nas análises relacionadas aos baixos salários havia um diferencial com valores de renda superiores ao salário do professor, devido às gratificações por dedicação exclusiva, o que nos direcionou a fazer a seguinte pergunta: As questões salariais influenciaram na sua opção de estar na direção? Dos dados coletados elaboramos o gráfico abaixo:



Gráfico 55- As questões salariais influenciaram na opção de estar na direção?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Um percentual significativo de 65% afirmou que as questões salariais não influenciaram na opção de estar na direção. Dessa forma, muitos relatos trouxeram a insatisfação com os salários e as perspectivas de novos trabalhos. “Quero continuar por mais algum tempo, mas por outro lado, pretendo fazer novos concursos, uma vez que o salário é baixo e acho que sempre devemos tentar melhorar nossa profissão.” (Gestora, 2010).

Vale ressaltar que 35% das respostas dadas consideraram que as questões salariais influenciaram no fato de estarem na direção. Foi possível constatar que as gestoras gostavam desse cargo: “Gosto muito do que faço e quero contribuir ainda mais para o crescimento da instituição.” (Gestora, 2010). Além disso, o diferencial salarial também interferia na escolha pelo cargo.

Apesar de muito trabalho e desgaste físico e emocional, gosto muito do que faço e acho que faço bem, pelo menos a intenção é de fazer o melhor. Além disso, quanto ao salário, quando sair da direção, vai cair muito, pois sou professora da rede estadual e municipal e o salário de professor, principalmente estadual, é ruim. (Gestora, 2010).

Gostar da profissão e procurar efetuar o trabalho com dedicação foram aspectos recorrentes nas falas das gestoras, que sempre associavam também o tempo de trabalho. Assim, perguntamos quantas horas de trabalho semanal realizavam. Os dados coletados nos permitiram a construção do gráfico abaixo:

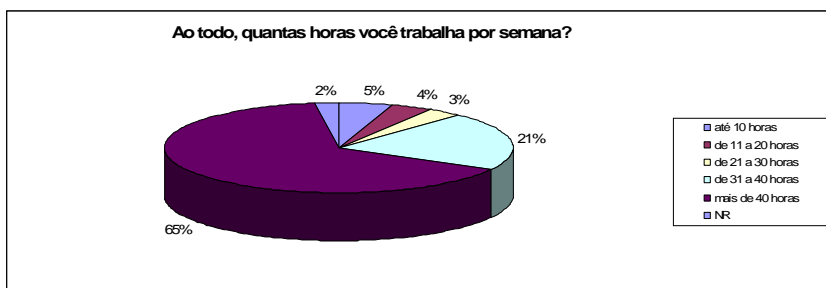


Gráfico 56– Ao todo, quantas horas você trabalha por semana?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

De forma expressiva, 65% das gestoras afirmaram trabalhar mais de 40 horas semanais e 21% escolheram a opção de 31 a 40 horas semanais. Esses dois percentuais totalizaram 86% das respostas dadas. Os outros 14% foram contemplados com tempos menores de trabalho. As gestoras explicitaram a importância da presença constante nas atividades da escola, em que o ato de acompanhar e de gerir também contribuía para a melhoria do desempenho da escola.

O gestor deve ficar atento às necessidades dos profissionais e educandos para que haja um bom desempenho escolar. O objetivo do acompanhamento pedagógico, não é um ato de vigilância, mas de apoio às necessidades de todos, inclusive dos coordenadores pedagógicos, para juntos pensarmos nas soluções dos problemas levantados. A partir daí a equipe busca apoio, parcerias, recursos. (Gestora, 2010).

O acompanhamento constante nas ações desenvolvidas na escola exigia das gestoras mais tempo na efetivação do seu trabalho.

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK, 2009, p.17).

Para atender as demandas do cotidiano, as gestoras falaram que extrapolavam a sua carga horária. “Já estou há muitos anos na Educação e em 03 anos não sei como estarão meus ânimos para continuar. O trabalho é muito bom, mas exige dedicação integral.” (Gestora, 2010).

Com esse entendimento, perguntamos as gestoras em quantas horas elas ultrapassavam a sua jornada efetiva.

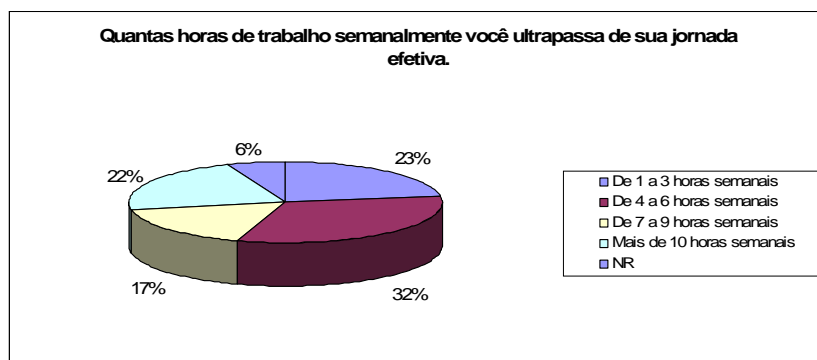


Gráfico 57 - Quantas horas de trabalho, semanalmente, você ultrapassa de sua jornada efetiva?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Apenas 6% das gestoras não responderam essa questão ficando em evidência o percentual majoritário de 94% que declarou trabalhar além da sua carga horária definida. O percentual de 39% trabalhava mais de 7 horas além de sua carga horária de trabalho. E 55% das gestoras trabalhavam entre 1 a 6 horas além de sua jornada.

O fato de ultrapassar a carga horária de trabalho revelou a importância da ação gestora que, no papel de liderança, deveria acompanhar e providenciar o atendimento às diversas demandas do trabalho escolar.

A direção da escola, juntamente com os professores e pedagogas, acompanha de perto a realização do projeto pedagógico da escola, o desempenho dos alunos, as intervenções pedagógicas para atender aos alunos com dificuldade de aprendizagem, os casos de indisciplina, mantém contato com as famílias para conhecer melhor a realidade dos alunos, durante todo o ano. Acho que esse é o principal papel do diretor. Acompanhando de perto o trabalho dos professores e pedagogas torna-se mais fácil atender as demandas da escola. (Gestora, 2010).

A presença do gestor enaltecida diversas vezes diante de tantos afazeres foi referendada também por uma pesquisa do INEP realizada em 2005, em todas as regiões brasileiras. Uma das questões teve o propósito de saber como os pais avaliavam os diretores escolares. Dessa forma, os pais consideravam que: “Os diretores, em geral, são considerados receptivos e atenciosos com os responsáveis, além de reconhecidos como profissionais importantes e competentes para a vida escolar dos filhos.” (MEC/INEP, 2005, p. 11). Os pais também foram questionados sobre as faltas dos diretores escolares. E para

essa questão 72,4% dos pais afirmaram que os diretores não costumavam faltar ao trabalho. Esse valor ficou em consonância com a mesma pergunta feita às gestoras. Segue o gráfico:

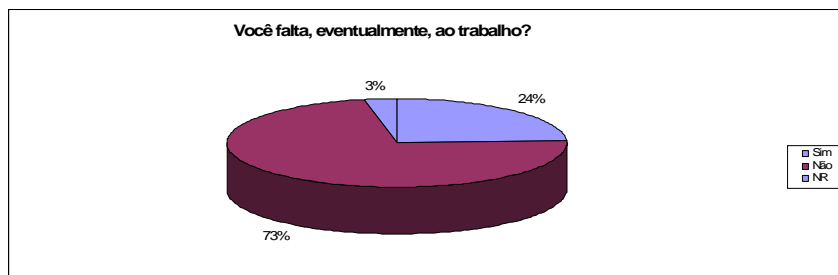


Gráfico 58–Você falta, eventualmente, ao trabalho?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

O percentual de 73% afirmou que não faltava ao trabalho, 24% declarou faltar eventualmente e, apenas 3% deixaram a questão em branco. Ressaltamos que, apesar das gestoras terem a carga horária de trabalho flexível, por causa de reuniões e cobranças fora do espaço escolar houve uma afirmação recorrente de estar o máximo possível na escola durante o período de aula. "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). Com essa compreensão a gestora era reconhecida como articuladora da organização escolar e facilitadora dos múltiplos processos de aprendizagem e, portanto, a frequência ao trabalho era uma condição importante. "O diretor precisa chamar para si a responsabilidade de melhorar o nível da escola que gere, e, por isso, tem que acompanhar o pedagógico de perto." (Gestora, 2010). Os verbos **acompanhar**, **gerir** e **cuidar** foram os mais citados pelas gestoras no desempenho do trabalho.

Para mapearmos as faltas das gestoras perguntamos: Qual ao foi o número de faltas no ano? Obtivemos o seguinte resultado:

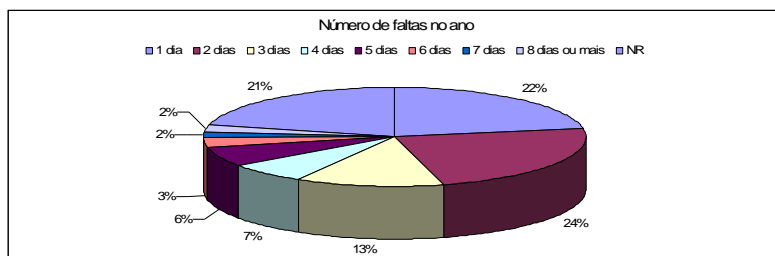


Gráfico 59– Qual o número de faltas no ano?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Observamos que 58% das respostas dadas afirmaram que as gestoras faltaram no ano até três dias de trabalho. 13% responderam que se ausentaram do trabalho entre quatro e cinco dias. E 7% alegaram que faltaram no ano ao trabalho entre seis a oito dias de trabalho. O percentual de 21% deixou em branco a questão. A análise realizada constatou que a presença da dirigente era uma cobrança do coletivo da escola, mas também uma exigência das próprias gestoras, que se esforçavam ao máximo, para estarem presentes nas dinâmicas da escola contribuindo na efetivação do trabalho.

Outra questão associada à presença das gestoras foi se quando elas faltavam ao trabalho, também apresentavam justificativa. As respostas nos permitiram elaborar o seguinte gráfico:

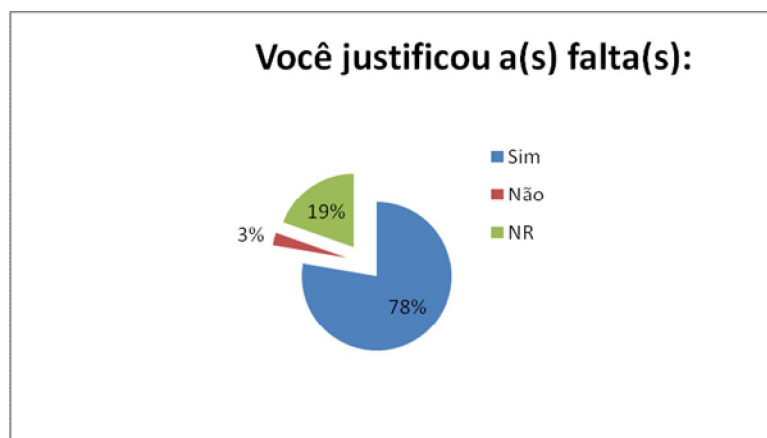


Gráfico 60– Você justificou a(s) faltas?  
 Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

De forma majoritária, 78% das respostas dadas explicitaram que justificavam as faltas. Apenas 3% afirmaram não justificarem as suas faltas e um percentual de 19% deixou em branco a questão.

Esses dados nos possibilitaram considerar que ao ultrapassarem diariamente a sua carga horária quando precisavam se ausentar do trabalho, as gestoras podiam remanejar os horários de acordo com suas necessidades mais urgentes. O sistema de créditos na educação, apesar de não instituído, era consensual. Ressaltamos, no entanto que, essas gestoras exerciam a liderança nas escolas, e, portanto, a visibilidade e as cobranças se acentuavam se a presença não fosse efetiva. O jogo de poder, colaboração, exigências e sedução instaurado no trabalho gestor e impresso pela sua presença e atuação de forma sistemática fazia com que houvesse restrição quanto às ausências destes na escola. Assim, a falta ao trabalho se justificava por motivos sérios, que interrompiam o desejo das gestoras de estarem presentes. Dessa forma, perguntamos quais foram os motivos que causaram suas faltas durante o ano. Os dados coletados nos permitiram a construção do gráfico:

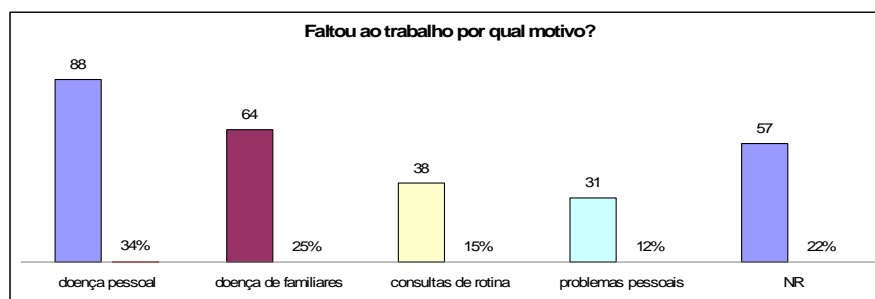


Gráfico 61 – Faltou ao trabalho por qual motivo?  
Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Essa questão permitia mais de uma resposta e dezoito gestoras marcaram mais de uma opção. Dessa forma, apresentamos os dados de duas formas, uma relacionada os números relativos a cada marcação e, a outra, relacionada ao percentual de participantes da pesquisa. A percentagem de 34% concentrou na opção Doença pessoal, seguida por 25% relacionado à Doença de familiares. Os problemas de saúde faziam parte da rotina das gestoras que, muitas vezes, abriam mão de se cuidarem, para cuidarem do outro. “Estou avaliando os prós e os contras, assim como os desgastes que tenho tido em relação a minha saúde” (Gestora, 2010). Essa gestora ponderou a sua continuidade no cargo diante dos problemas de saúde relacionados ao desgaste do trabalho.

Nossas análises avaliavam o impacto das doenças nas faltas das gestoras, que foi de 59% das afirmações das faltas ao trabalho. A consideração de que estas, além de suas próprias doenças, enquanto mães arcavam também dos cuidados com os filhos, o que motivava as suas faltas. Se agregarmos os 15% que afirmaram faltarem ao trabalho, devido a consultas de rotina, o percentual relacionado à saúde sobe para 74% dos motivos das faltas. O caráter do cuidado, novamente foi expresso como fator constituinte dessas gestoras, que por serem responsáveis e dedicadas ao seu trabalho, se ausentavam por motivos alheios à própria vontade. 12% alegaram que tiveram faltas em razão de problemas pessoais. As gestoras tinham uma carga de trabalho intensa e, muitas vezes, deixavam seus afazeres pessoais em detrimento do trabalho profissional. “São muitas atribuições e o dia tem apenas 24 horas, e quero sempre saber de tudo o que acontece.” (Gestora, 2010). Conciliar todas as tarefas da escola com a vida pessoal era um desafio enorme para as gestoras. Nesse sentido, verificamos também a afirmação de que não pretendiam continuar na direção, em razão do lado pessoal e materno. “Quero curtir um pouco mais a maternidade.” (Gestora, 2010). O pesar da balança entre o trabalho realizado e as exigências da vida pessoal instaurava dúvidas no caminho a seguir.

[...] no meu caso é indicação e não depende só de mim. Mas devido às dificuldades enfrentadas, pensarei antes de assumir novamente caso venha a acontecer, pois me sinto muito cansada, minha família acabou ficando em segundo plano e tenho 2 filhos que precisam muito de mim. (Gestora, 2010).

Se essa gestora parecia ainda indecisa, outra no mesmo curso, já tinha tomado a posição de sair da gestão em detrimento de demandas pessoais. “Já não estou deste março, por decisão minha e questões familiares e pessoais.” (Gestora, 2010).

Esse lugar conflituoso e complexo da gestão aparece firmemente marcado pela feminilidade e por habilidades que exigiam uma presença constante e dedicação de forma imensurável. E assim, essa dinâmica de ações contornava e edificava esse perfil gestor, que não se limitava ao lado acadêmico da formação, mas extrapolava os vieses da formação ao longo da vida.

#### 4.6. Os vieses da formação gestora

A formação das gestoras não se dava apenas por meio de uma única possibilidade, muito pelo contrário, estava marcada pela busca de formação acadêmica, mas também estava presente nas relações no interior da escola e, mais do que isso, trazia as marcas do próprio percurso de sua vida. Nesse sentido, perguntamos se a formação naquele momento sustentava o seu trabalho na gestão escolar.



Gráfico 62– A sua formação sustenta o seu trabalho na gestão escolar?

Fonte: Questionários 2010 - Elaborado pela autora.

Identificamos que 83% das gestoras responderam afirmativamente e demonstraram que, apesar de continuarem buscando novos conhecimentos, elas se sentiam sustentadas pela formação que tinham para o exercício na gestão. Obtivemos apenas 17% de alegações que declararam que a formação ainda não sustentava o seu trabalho.

Paradoxalmente, o alto índice que atesta que a formação sustenta o exercício no cargo apresenta um conflito, pois se as gestoras eram sustentadas pela sua formação, não haveria necessidade de procurar outros cursos. No entanto no período em que responderam ao questionamento, todas as gestoras estavam fazendo o Curso de Especialização em Gestão Escolar. Diante dessa incongruência, a análise realizada compreendeu essa contradição, pois o cargo de liderança das gestoras fazia com que as mesmas assumissem suas ações e se afirmassem na tomada de decisões com bastante segurança. Assim, mesmo “sustentadas” pela formação que possibilitava exercer o trabalho, a busca por mais qualificação era constante, demonstrando a necessidade de continuarem ampliando os conhecimentos.

Nesse sentido, ao serem questionadas sobre a importância de estudos obtivemos a seguinte ponderação: “deveria haver formação constante para profissionais da Educação, pois são os aspectos legais que deveriam nortear a nossa prática, ampliar os conhecimentos, para garantia de direitos nossos e dos alunos além dos argumentos para reivindicar.” (Gestora, 2010).

A questão dos direitos e das soluções diante dos imprevistos que se avolumavam no interior das escolas também se constituíam como instrumentos de formação para as gestoras. Dessa maneira, o trabalho era permeado por ações sustentadas por habilidades que se evidenciavam no cuidado, no olhar atento, em ouvir ao outro e essas aptidões inatas eram construídas e reconstruídas ao longo da vida.

Para essas profissionais ocupar o cargo de gestão se traduzia na possibilidade de levar experiências da sala de aula e de outros espaços escolares para o âmbito maior da escola. A transitoriedade do cargo também permitia que, tanto as gestoras em exercício, quanto as aspirantes ao cargo se mantivessem atentas às demandas da escola e também às exigências de âmbito legal para o exercício da função.

[...] o caráter provisório da adaptação inscreve o risco, além daquele intrínseco a esse processo, no centro das atividades humanas. Os homens encontram se permanentemente na exigência de recriar indefinidamente a adaptação, ao mesmo tempo gerando o risco que ela comporta. (NOUROUDINE, 2004, p.47).

O fato de em cercadas pelos riscos e inseguranças fazia parte do trabalho das gestoras, que necessitavam manter a liderança e possibilitar relações profícuas no espaço escolar, dentre várias outras tarefas cotidianas, demandando um esforço constante de adaptação, mas, ao mesmo tempo, o enfrentamento criativo frente aos desafios de sua atuação. Sem ter um plano único de ação ou uma receita com a garantia de sucesso, essas mulheres se viam, muitas vezes, na corda bamba em busca de conhecimentos para agirem com eficácia e eficiência no dia a dia. E, ainda assim, muitas nutriam um sentimento de frustração por não terem realizado mais do que o pretendido, como segue na fala seguinte: “Saí da gestão com a impressão de ter trabalhado muito e de não feito nada e o curso me

fez enxergar toda a dinâmica da escola. Que é preciso muito mais que boa vontade para que se consiga realizar um bom trabalho. Capacitação é fundamental.” (Gestora, 2010).

Ser gestora significava estabelecer metas de crescimento pessoal e coletivo, que ultrapassavam os aspectos acadêmicos. As reflexões sobre esse lugar a ser conquistado pelas gestoras traziam a expectativa da realização de trabalho que faria a diferença.

Primeiro que a educação é minha maior paixão, continuar na gestão da escola é a oportunidade de colocar em prática tudo que estou adquirindo no curso da escola de gestores da UFMG, agora tenho maior segurança nas ações, maior conhecimento no que se refere aos direitos e deveres, enfim, uma preparação qualificada para gerir na certeza de resultados mais efetivos. (Gestora, 2010).

Os sentimentos positivos nutriam o interesse de candidatura ao cargo, seja pela forma de indicação política, seja pelas diversas formas de elegibilidade existentes. O exercício do cargo exigia dos seus pretendentes uma visão global da realidade da escola e um processo de constante aperfeiçoamento. Entretanto, é importante destacar que a formação desse profissional não se efetivava apenas pelos meios acadêmicos e vivenciais do cotidiano da escola, mas compreendiam também aspectos subjetivos, que eram considerados necessários para determinar a indicação/ elegibilidade para o cargo, e ainda, a permanência no mesmo. O diferencial desse profissional se inseria na sua busca pela formação e em como engendrava a formação dos seus companheiros na área educacional. “Trabalhamos para isto, a maioria dos professores estão estudando. As professoras contam com o acompanhamento da supervisora. O trabalho é realizado em equipe uma apoiando a outra, para não comprometer o conteúdo proposto”. (Gestora, 2010).

A afirmação dessa gestora traduziu o sentimento da necessidade de uma formação que não se limitasse apenas a obtenção de um título, mas que estivesse inserida na própria dinâmica de vida desses profissionais. “Pois sendo assim, tenho sempre uma visão do todo e posso compartilhar experiências, trabalhando coletivamente com o grupo e dividindo responsabilidades.” (Gestora, 2010).

Com essa compreensão, concluímos que o papel de educadores organizados e mobilizados para a ação teórico-prática da transformação social inclui a

construção conceptual capaz de unificar culturalmente os trabalhadores para a construção de uma nova hegemonia. Gramsci (1991, p.9) nos afirma: “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Como condição para a construção da hegemonia pelos trabalhadores, então a escola deve ser disputada na direção de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre com equanimidade o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 34).

A perspectiva da educação delineada por Ciavatta e Ramos (2012) estava nos horizontes das gestoras, que evidenciaram a busca para agirem em consonância com uma educação plena e com a possibilidade de fazer a diferença no seu trabalho. Essa complexidade na ação gestora estava delineada pela procura pela formação constante, que rompia com os aspectos restritos apenas às habilidades profissionais e se estabeleciam nas relações que configuravam a dinâmica escolar. O cargo de gestão era marcado pela imprevisibilidade, em que as relações constituíam a sua atuação mais forte e a formação ficava sempre num devir frente aos desafios cotidianos.

Os desafios são uma constante, pois todos os dias aparecem questões novas vindas da Secretaria de Educação, que nem sempre é fácil de consolidar dentro da nossa realidade. Além das questões administrativas e financeiras que requerem muito cuidado no seu gerenciamento. (Gestora, 2010).

Sem uma formação específica, as gestoras se deparavam com demandas desconhecidas, às quais tinham que dar respostas precisas e rápidas. A maneira como se equilibravam para tratar das questões profissionais e das lógicas empreitadas exigia um amplo conjunto de saberes. Os conhecimentos da ergologia nos ajudaram a compreender esse processo, a partir do conceito formulado por Schwartz:

O corpo-si é história, história como memória sedimentada, organizada na miríade dos circuitos da pessoa; mas também história como matriz, energia produtora de inédito: na medida em que a ambição renormalizante é ao mesmo tempo *imposta* ao ser [...] e também demandada como exigência de vida, como apelo nele próprio da saúde, instrumentando-o sem cessar para tentar transformar o que é objetivamente para ele meio. (SCHWARTZ, 2001, p. 664).

Nessa concepção, o **corpo-si**, que traz em sua concepção [...] a história, história da vida, do gênero, da pessoa, é a história de encontros sempre renovados entre um ser em equilíbrio mais ou menos instável e uma vida social, com seus valores, suas solicitações, seus dramas... (CUNHA, 2007, p.8).

O **corpo-si** compreende, portanto, esse ente que expressa a complexidade humana, e que sofre transformações continuamente, sendo marcado pelas suas vivências e escolhas. Porém, esse **corpo-si** não se encontra sozinho, pois:

[...] é nos grupos humanos, definidos pela sua inserção social específica – e não nos indivíduos isolados-, que vão se manifestar de forma mais clara os nexos biopsíquicos historicamente determinados, pois os ambientes são antes de tudo uma síntese das formas sociais. (BRITO, 2004, p. 93).

Nessas interligações com o meio cada **corpo-si** interfere nas relações de grupo e sofre influências valorativas do mesmo, numa sucessiva simultaneidade de ações e reações.

Esse entendimento nos possibilitou analisar como cada gestora em seu **corpo-si**, dotado de trajetórias enquanto profissional da educação, mulher, mãe e dona de casa se organizava e buscava adquirir habilidades para o cargo e, ainda, como formava a memória que: “[...] deveria ser analisada entre o biológico (dimensão e processo neural) e o cultural (história, relação como o meio e valores).” (NOUROUDINE, 2004, p.53). Esse autor utilizou a perspectiva da memória adotada por Berthoz (1997, p.137), que considerou que: “mesmo as fibras têm uma memória”.

As memórias históricas, culturais, educacionais, valorativas e relacionais de cada **corpo-si** gestor, possibilitava simultaneamente imprimia suas ações nas atividades educacionais diárias e ainda formava uma memória coletiva, que passavam a constituir e a idealizar a formação para a gestão. Nesse contexto, diversos dilemas se interpunham nas cobranças de habilidades para o exercício do cargo, o que muitas vezes, beirava o limiar de considerar as gestoras como “supermulheres”.

Diante de tantas demandas, duas instâncias foram bastante ressaltadas: o gerenciamento financeiro da escola e as relações humanas. As demandas de ordem financeira se avolumavam na concepção das gestoras que tinham até 12 contas diferenciadas de banco para gerir. E, sem uma capacitação para essa atividade extenuante, elas recorriam às suas habilidades de equilibrarem o orçamento doméstico, para também equilibrarem as verbas da escola, na tentativa de garantirem a permanência dos alunos e a manutenção do processo de aprendizagem.

[...] eu pedi uma autorização na secretaria para funcionar com estes meninos em tempo integral, mas eu não tenho verba de escola integral e não sou escola integral. Eu tenho alunos que ficam o dia todo e tem que ter verba específica para isso. São duas turmas, uma de 1º ciclo e uma de 2º ciclo, eles ficam o dia todo na escola e esses meninos chegam, eles tomam café da manhã, o prato único não seria para eles, mas eles comem e eu finjo que não vejo, almoço e o prato único da tarde que é muita comida e conseguimos um investimento que aumentasse essa *per capita* e não foi difícil, porque no primeiro momento eu tinha uma supervisora de merenda que não achava isto tão importante, mas agora eu tenho uma supervisora de merenda que tem um olhar especial para isto, então, a gente recebe merenda para tudo. [sic]. (Gestora, 2010).

O cuidado de redimensionar as verbas e de articular com outras instâncias para o benefício dos alunos e da escola foram ações relatadas recorrentemente pelas gestoras, que faziam de tudo para garantirem a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, as afirmações também apontavam para outro campo mais difícil, expresso pelo desenvolvimento das relações humanas.

Assim, constatamos nos relatos que: “A partir do momento que se lida com pessoas sempre há desafios: é professor que falta, entre outros pequenos problemas do cotidiano escolar” (Gestora, 2010). Esse relato trouxe a dificuldade inerente ao desenvolvimento das relações humanas, no qual é impossível uma previsibilidade. Contudo, outros aspectos aumentam e dificultam a ação desse gestor que não tinha formação capaz de ajudar no desempenho de suas funções. “O que assusta um pouco é lidar com diferentes pessoas, com pensamentos e opiniões diferentes e também gerir uma escola com poucos recursos”. (Gestora, 2010).

Muitos desafios estavam postos para essas gestoras, que, sem uma formação específica, se formavam no âmbito da escola e buscavam nos processos acadêmicos os conhecimentos necessários para a realização do seu trabalho. Nesse sentido, a formação contínua não podia estar atrelada apenas ao aspecto acadêmico ou ao espaço da escola, mas percorria e refletia na própria vivência das gestoras.

Cada ação empreendida pelas gestoras repercutia na sua constituição profissional e no coletivo da escola. Assim, os gerenciamentos dos espaços também interferiam e alteravam as concepções do trabalho na escola.

## CAPÍTULO 5

### **GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PORTUGAL E APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE DAS GESTORAS MINEIRAS**

Refletir sobre a gestão escolar em Portugal constitui uma tessitura complexa, que emaranha pelos aspectos legais, na situação geral do país e nas atividades do cotidiano dos diretores. Diante desse contexto, escolhemos primeiramente refletir sobre a situação singular da gestão escolar em Portugal e, depois, tecemos algumas aproximações com a gestão escolar mineira, por meio da perspectiva das gestoras do Estado de Minas Gerais, participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

Nesse sentido, optamos por evidenciar nossas análises em quatro aspectos da gestão escolar que influenciam de forma marcante o perfil dos dirigentes escolares portugueses e a dinâmica das escolas no momento da pesquisa. Os quatro aspectos analisados evidenciaram três dimensões já instituídas nas escolas e uma dimensão instituinte que fervilhava no momento da pesquisa.

Assim, a escolha de três dimensões já instituídas, demarcadas na organização da escola e que mantinham a sua efetividade foram: 1) A mudança da legislação com a determinação da mudança nos modelos de gestão; 2) As avaliações externas e suas repercussões; e 3) A dinâmica das escolas, a partir da gestão escolar pautada na liderança e na criatividade.

O quarto foco de análise abordou o descontentamento latente na organização das escolas frente às determinações da constituição dos Mega-agrupamentos<sup>33</sup>. Esses aspectos

---

<sup>33</sup> Mega - Agrupamento é uma expressão para designar uma política educacional portuguesa de colocar apenas um diretor para responder legalmente por várias escolas. Discussão empreendida pela Federação

vivenciados em Portugal não se tratavam simplesmente de uma política local, mas estavam engendradas no panorama econômico da moeda Euro e sofria com as medidas econômicas de austeridade impostas.

Nesse contexto social e econômico, a educação também sofre com os impactos de austeridade impostos e influencia as ações dos diretores escolares. As análises tecidas nesse estudo extraíram dos depoimentos desses dirigentes, as alterações sofridas no cotidiano laboral, que exigiam um maior esforço para manter e continuar construindo uma escola de melhor qualidade.

É importante salientar que os seis diretores pesquisados eram do sexo masculino, e que, no geral, estes predominavam no perfil dos dirigentes em Portugal. A presença masculina dos dirigentes escolares ficou evidenciada na reunião do Conselho das Escolas, da qual participei durante o período da pesquisa em Portugal. O Conselho das Escolas é um órgão consultivo e propositivo do Ministério da Educação, composto por sessenta diretores escolares, eleitos por seus pares de todo o território português. Desses 60 diretores, 40 são homens e 20 são mulheres, e a vigência do mandato desse grupo é o triênio 2010/2013. Assim, para designar esse profissional português passamos a utilizar os termos masculinos: **gestor, diretor e dirigentes** como sinônimos.

---

Nacional dos Professores – FENPROF. Disponível em: <<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=7072>>. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

O Ministério de Educação e Ciência apresenta a sua versão para essa política que define como agregação. Tendo em conta o compromisso assumido pelo Ministério da Educação e Ciência de concluir o processo de agregação de escolas e a constituição de novos agrupamentos, realizaram-se ao longo dos últimos meses entre o MEC, as autarquias e as escolas reuniões sobre a reorganização da rede escolar em todo o País. Resultaram 67 novas unidades orgânicas, baseadas nos seguintes princípios essenciais:

- Reforçar o projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas, através da articulação dos diversos níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário;
- Possibilitar aos alunos a realização de todo o percurso escolar no âmbito de um mesmo projeto educativo, se assim o desejarem;
- Facilitar o trabalho dos professores, que podem assim contar com o apoio de colegas de diversos níveis de ensino;
- Ajudar a superar o isolamento de algumas escolas;
- Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas, dando-lhes o melhor aproveitamento conjunto possível.

Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20130116-mec-agregacao-escolas.aspx>. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

### 5.1. Mudanças nos modelos de gestão

No sistema de ensino de Portugal, a maior parte das escolas de ensino básico e secundário são públicas estatais. O Ministério da Educação exerce uma centralidade nas ações de:

[...] organização, definição de políticas, programas, currículos, financiamento, monitorização, controlo e inspeção, avaliação de escolas, avaliação de desempenho de professores e, também, de avaliação das aprendizagens dos alunos (sobretudo na avaliação externa). (AFONSO, 2010, p.14).

Todo esse controle exercido pelo Ministério de Educação português tem influência direta no papel do gestor escolar. Num percurso histórico, as alterações mudaram o cenário das escolas e conseqüentemente alteraram tanto as nomenclaturas, quanto o papel do diretor educacional.

Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010)		
Período	Órgão de Direcção	Órgão de Gestão
Anterior a 1974	Ministério de Educação	Reitor ou Director
“Período revolucionário” 1974-1976 Autogestão	Assembleia (democracia directa nas escolas)	Comissão de Gestão
1976 -1991 “Gestão Democrática”	Ministério de Educação	Conselho Directivo
1991- 1998 (modelo experimental)	Ministério de Educação e Conselho de Escola	Director Executivo
1998-2008 “Contratos de Autonomia”	Ministério de Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Director
2008 até ao presente	Ministério de Educação e Conselho Geral	Director

Tabela 7- Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010).

Fonte: (AFONSO, 2010, p.15)

Afonso (2010), ao descrever a situação das escolas portuguesas traçou o panorama até 2010, mas verificamos que até o ano 2012 esse sistema não tinha sido alterado. Esse quadro histórico elaborado por Afonso (2010) sobre os percursos da gestão escolar demonstrou o movimento das políticas públicas que determinavam a autonomia e a gestão das escolas no decorrer da História portuguesa.

Barroso (2009) também afirmou que o processo de autonomia das escolas iniciado em 1974 e definido como período revolucionário, foi considerado marcante, porém de curta duração na história portuguesa. Esse modelo de gestão trazia intrínseco o aspecto da gestão democrática. “[...] caracterizava-se, fundamentalmente, pela existência de órgãos colegiais eleitos, com reduzido poder dos pais e forte influência do poder dos professores, nomeadamente no Conselho Pedagógico”. (BARROSO, 2009, p. 992). Para o referido autor, após esse período curto as mudanças delinearam os limites da ação na autonomia da escola.

[...] muito do caráter autogestionário que teve no início só a partir de 1998, com a Lei de Bases (e no quadro da presente acção pública), é que se assiste a uma política deliberada e continuada de alterações deste regime, o que veio ser conseguido, parcialmente, em 1991 (Decreto Lei n.172/91) e em 1998 (Decreto-Lei n.º115- A/98) e, de modo mais radical, em 2008 (Decreto-Lei n.º 75/2008), ou seja, vinte e dois anos e doze ministros. (BARROSO, 2009, p. 992).

Todas essas mudanças alteraram também as formas de organização das escolas e seguiam em simetria com as lógicas de mercado instauradas em toda a Europa. Nessa conjuntura, a gestão escolar mudava o seu perfil e se alinhava ao paradigma “[...] relacionada com a territorialização das políticas educativas, com a redistribuição de poderes entre o “centro” e a “periferia”, com a recomposição do papel do Estado na regulação da educação e com novas formas de governança.” (BARROSO, 2009, p. 993).

Barroso (2009) afirmou que todas essas mudanças ainda mantinham o mesmo discurso de busca pela autonomia, que, de forma evidenciada, se debatia sob o efeito do Decreto-Lei 75/2008, que alterou a perspectiva de direção colegial *versus* direção

unipessoal<sup>34</sup>. Nesse sentido, as mudanças nas nomenclaturas e nas estruturas do sistema de ensino português ainda limitavam as ações autônomas nas escolas.

Dentre as várias mudanças no processo educacional, o destaque foi a alternância na gestão da escola pela publicação do Decreto 75/2008. Esse decreto trouxe uma perspectiva diferente na dinâmica das escolas. A partir desse documento legal, a figura do diretor assumiu uma representatividade mais focada ao estabelecer o regime unipessoal na pessoa do diretor escolar. Para esse novo profissional foi delineado um perfil baseado nas características de:

[...] criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. (PORTUGAL, DECRETO 75/2008, p. 2342).

A atividade gestora do diretor passou a ser alvo de cobranças através da elaboração de um Plano de Ação e do cumprimento de metas que eram constantemente avaliadas pela tutela. Nesse sentido, um duplo papel lhe foi impresso:

[...] o diretor assume-se, por um lado, como a ‘cara’ da escola, por outro, como representante – ‘o rosto’ – do Ministério da Educação. Assim, alerta-se para a dupla função que o diretor desempenha, ou seja, enquanto representante da administração na escola e enquanto porta-voz dos seus colegas e da comunidade escolar que representa. (SILVA e FERREIRA, 2011, p. 4-5).

Nessa dualidade de papéis, o diretor tinha que desempenhar múltiplas tarefas e passou a ser responsabilizado com inúmeras cobranças. “As instituições e as pessoas são medidas, e comparadas nos seus desempenhos e qualidades, ou dito de outra forma, o indivíduo/instituição vale o seu desempenho.” (BRANDÃO & MAGALHÃES, 2011,

---

<sup>34</sup> Direção colegial- Um grupo de professores geria a escola e escolhiam entre eles o presidente desse conselho. Representação coletiva. Direção unipessoal- Um professor é escolhido para ser o diretor da escola a partir de um Plano de Trabalho. Representação pessoal.

p.60). Entretanto, muitos diretores conscientes da sua responsabilização diante dos acontecimentos da escola optaram por uma forma de gerir contrária às determinações legais.

Houve uma evolução na legislação, embora a nível prático não haja evolução. No nível da lei o (Decreto) 115 criava uma relação de colaboração, de colegialidade entre os elementos deste órgão em que havia ali mais uma dimensão de horizontalidade. O (Decreto) 75/2008 unifica muito, personaliza muito a tarefa no diretor, mas quer que o diretor adeus, uma sociedade de pessoas, feita com pessoas e eu penso que aquilo que está no (Decreto) 75 é, quer dizer, entendo que o (Decreto) 75 deve ser refletidos porque essa questão da liderança... O diretor tem que ser um líder, ok, pacífico. Mas há muitas lideranças. Há muita forma de utilizar a liderança e um líder que não trabalha em equipa, que não seja capaz de se relacionar, de trocar impressões, delegar funções, responsabilizar os colegas, os colegas podem dizer assim “oh pá, faz tu”. Eu para mim, a lógica que eu adotei e muitos diretores adotaram continua a ser a lógica do (Decreto) 115, da partilha de poder, de delegar responsabilidade, produto de um trabalho de equipa que é colocado. O diretor é mais uma questão formal, para mim o diretor é uma questão formal, porque quando um diretor lhe sobe à cabeça porque diz que ele é o todo-poderoso... Os colegas não podem ser escravos, não podem ser vassallos, não pode haver uma atitude de vassalagem, porque o diretor não é a escola. Pode ser a imagem da escola, mas não é a escola, porque a escola é um grupo de pessoas que são os alunos, os funcionários, os professores, são um todo e o diretor é uma parte de um todo também que, de fato, pela questão formal, nos da essa dimensão e mais nada. [sic] (Diretor, 2012).

O relato desse diretor apareceu permeado de reflexões sobre seu trabalho, a organização da escola e a legislação vigente e demonstrou que era possível fazer a diferença no cotidiano da escola e não se isolar numa atitude de autoritarismo. As demandas diversas e os problemas na escola eram muitos e o diretor precisava ter bons interlocutores para melhor decidir as ações a serem empreitadas.

Souza (2012) analisou as perspectivas de poder que estavam presentes no diretor de escola. Para o referido autor, o cargo de diretor de escola é essencialmente político e, portanto, constituído de poder. De acordo com essa lógica, “Na escola, o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora.” (SOUZA, 2012, p. 160).

O poder dominador do diretor de escola poderia se apresentar em distintas formas de ação, e na escola não apareceria de maneira pura, mas sim, em diversas mixagens.

[...] legítima: a) dominação racional-legal: na qual obediência não se deve às pessoas, mas aos regulamentos, os quais, de sua parte, normatizam inclusive esse

processo de obediência – “A burocracia constitui o tipo tecnicamente mais puro de dominação legal” (*idem*, p. 708); b) dominação tradicional: sustentada na crença ao poder decorrente da tradição do dominador, obedecendo-se a este por fidelidade pessoal do servidor à própria tradição; c) dominação carismática baseada na devoção à pessoa do dominador e às suas capacidades (heroísmo, intelectualidade, oratória, etc.), as quais são justamente responsáveis pela construção do seu carisma (*idem*, p.707-711). Ao que parece, há na escola uma mistura entre as formas de dominação. Não há ali nenhuma forma pura, como de resto não há em qualquer esfera social. (*idem*, p. 713). (WEBER, 2004, p.707-713 citado por SOUZA, 2012, p.161).

De acordo com os autores acima, o poder de autoridade estava instaurado na subjetividade dos diretores, contudo, a dimensão do “mando” estava pulverizada nas relações existentes nas escolas. E a centralidade de poder e dos “mandos” estavam localizadas fora do espaço da escola, nas ações do Ministério da Educação.

[...] é normal que no nosso contexto de autoavaliação nós queiramos que um professor faça isto, faça aquilo outro, tenha este procedimento, tenha aquele outro procedimento. Por vezes este tipo de procura é entendido como mais uma burocracia, mais uma, uma... Alguém que pensou naquilo e que se calhar não tem muito sentido, e que é preciso fazer aquilo porque alguém mandou. Quando estão envolvidos neste processo de avaliação externa, o que nós nos apercebemos é que muitas vezes esses mesmos professores assumem estas coisas como autenticamente necessárias e, portanto de alguma forma adotam esses procedimentos e de fato consideram que eles são necessários. Isso para mim é uma alteração de atitude e comportamento de alguns professores face às exigências de uma avaliação externa. Portanto, de certo modo a avaliação externa, muitas vezes, vem legitimar aquilo que nós previamente tínhamos tentado implementar e que algumas situações criam alguma resistência e alguma... Não direi mal estar, mas alguma forma menos voluntária, menos agarrada de fazer essas mesmas coisas. [sic] (Diretor, 2012).

As formas de gerir estavam sustentadas nos princípios das diretrizes legais que, de certa forma, facilitavam o trabalho do diretor, que não era o principal mandatário, mas compartilhava com os professores as demandas e as necessidades de dar respostas institucionais ao Ministério de Educação.

O poder de mando pode ter uma modesta aparência e o chefe quase sempre pode ser considerado como um “servidor” dos dominados. Isto ocorre quase sempre no chamado governo diretamente democrático. Se chama (sic) democrático por duas razões que não coincidem necessariamente: 1) porque se baseia na suposição de que todo o mundo está em princípio igualmente qualificado para a direção de assuntos comuns; 2) porque reduz ao mínimo o alcance do poder de mando. (WEBER, 2004, p.701 citado por SOUZA, 2012, p. 161)

A perspectiva weberiana explicitou duas características que foram constatadas no trabalho de campo nas escolas portuguesas e no discurso de seus diretores. Primeiramente, nessa nova lógica de inserção ao cargo todos os professores poderiam ser candidatos e apresentarem seus planos de trabalho, e assim, poderiam ser escolhidos para a direção da escola. Na outra dimensão, o poder de mando também estava reduzido, pois o diretor, enquanto foco das atenções, tinha que responder a dois campos distintos: ao Ministério da Educação e à comunidade escolar, e qualquer uma dessas instâncias poderia abalar e demandar a sua saída do cargo.

Nessa análise, as reflexões estabelecidas nos permitiram compreender o lugar de mando que se contrapunha com a participação coletiva. Nesse sentido, a autoridade do diretor estava em valorizar as opiniões vigentes.

Eu, pessoalmente, poderia estar errado, mas aceito meu erro, mas em minha opinião o meu trabalho é um trabalho de colegialidade, de equipa, de colaboração em que muitas das decisões são tomadas em mesas redondas como esta, com a equipa. Há um problema, dois problemas, dez problemas que são colocados e a discussão de “a minha opinião é essa”, “a minha é essa”, “a minha é essa” e vamos cá então ver qual o melhor caminho e só então, é que o diretor decide aquilo que consensualmente foi partilhado, aquilo que consensualmente é o resumo daquilo que é melhor para aquele momento. (Diretor, 2012).

O sentimento de participação da equipe nas decisões no cotidiano da escola, a valorização dos professores, pelo respeito às suas ideias, a confiabilidade no trabalho assumido e coparticipado por todos foram ações assumidas pelos diretores escolares. Barroso (2009) argumentou que a aproximação dos professores com a academia e com os especialistas da educação trouxe para os dirigentes escolares, perspectivas diferentes e:

Estas ligações explicam a migração de muitos conceitos de uma cena de acção pública para outra cena, de um grupo de actores para outro grupo de actores. É o caso, por exemplo, dos conceitos de “autonomia”, de “liderança”, de “avaliação”, de “qualidade”, de “participação”, de “projecto”, que vão sofrendo arranjos de sentido (ressemantização) para serem compatíveis com as crenças e ideias defendidas em cada situação. (BARROSO, 2009, p.1001).

A complexa ação de gerir estava entranhada desses conceitos e, na prática do trabalho educacional tinha que ser definida e redefinida pelos seus autores, num processo contínuo.

É assim... O diretor é um bocado o pêndulo. É o pêndulo neste sentido. Os papéis, os documentos, aquelas questões documentais e instrumentais têm uma importância muito grande, mas eu tenho que confessar que a figura do diretor acaba por ser o polo agregador, ou desagregador, depende, das estruturas, das pessoas, no fundo são as pessoas. Aquilo que nós tentamos, digo nós pelos colegas de direção, com suas particularidades e personalidade, mas todos eles tentam fazer isso, nós tentamos sempre gerir e procurar os equilíbrios dos conselhos e a qualidade decorre disso, porque se uma direção tem e há alguns exemplos, poucos, aqui em Gaia não conheço nenhum felizmente, porque as pessoas fazem trabalhos excelentes, mas há exemplos em que as direções não tomam este tipo de atitude e é muito difícil depois ultrapassar as dificuldades normais dessas situações, tanto é que nós tentamos criar aqui alguma dinâmica, ser referência na forma como estamos nas coisas, na forma como procuramos chegar a consensos e transmitir a ideia de que não estamos cá para atrapalhar, de que estamos cá e quando as pessoas precisam de nós sabem que podem contar conosco, é um bocado isso que queremos transmitir. Porque se não começa por aqui, esta organização pode estar brilhante, mas não passamos de, se calhar, de uma perspectiva de empresa, de uma indústria que aqui não pode ser. Não pode ser. Portanto, passa um bocado por, a figura do diretor e da direção em geral, passa um bocado por transmitir esta situação de estabilidade, de alguma segurança, se assim quiserem, pois as pessoas sabem que estamos cá e é uma questão que eu digo sempre em linhas gerais desde o início do ano, que temos regras, temos todos que cumprir, concordemos ou não concordemos, o que peço aos colegas é que se faça um esforço para obedecer às nossas regras comumente acordadas.[sic] (Diretor, 2012).

O repensar da gestão pelos diretores das escolas não estava isolado em uma única instituição, mas permitia uma dialogicidade com outras escolas. Nas entrevistas com os diretores pesquisados foi possível constatar quatro dimensões que estavam postas para o diálogo desses profissionais, sem contar as reuniões e demandas do Ministério de Educação. Nessa concepção, os diretores tinham ao seu dispor duas associações que foram criadas em 2009. A Associação Nacional de Directores de Agrupamentos e Escolas Públicas<sup>35</sup>-ANDAEP, que se constituía dos filiados: os diretores e vice-diretores. E a outra, a Associação Nacional de Dirigentes Escolares<sup>36</sup> - ANDE, em que poderiam participar como associadas a direção das escolas e as lideranças intermédias, ou seja, os coordenadores da escola.

---

<sup>35</sup> <http://www.andaep.com/>

<sup>36</sup> <http://www.ande.pt/a>

Esses dois espaços instituídos possibilitavam o conhecimento das práticas diversas realizadas nas escolas e permitiam o diálogo permanente sobre os desafios da profissão. Essas associações ainda possibilitavam que os seus associados tivessem orientações gestoriais, jurídicas e financeiras.

Outra instância existente era o Conselho de Escolas<sup>37</sup>, criado em 2007, pela ministra da Educação em exercício, que teve como objetivo possibilitar novas vozes ao debate com o Ministério. Esse conselho era constituído por 60 diretores de todo Portugal. Na condição de pesquisadores, foi possível participar de uma reunião do Conselho de Escolas. Essa reunião, entre outros objetivos, teve o propósito de elaborar uma proposta de modelo de avaliação dos Diretores das Escolas. Assim, foi possível *in loco* constatar a seriedade dos trabalhos realizados e o esforço para que esse conselho pudesse ser mais proativo nas interferências junto ao Ministério da Educação.

Conselho das Escolas um órgão importante, um órgão de consulta, mesmo que fosse desagradável. Lembro-me que neste ministério nós chegamos a ser bastante desagradáveis, desagradáveis, eu assumo que fui desagradável com o Secretário de Estado, uma pessoa que eu admiro bastante, mas fui desagradável com ele. Porque eu achava que ele estava a cometer um grave erro e denunciei várias vezes esse erro e, inclusivamente, cheguei a dizer que ele estava a cometer uma ilegalidade. E estava, e estava. E eu lembro-me que ele ficou muito aborrecido comigo na altura e disse que estava farto de levar pancadas da comunicação social por causa dessa questão. E era a propósito dos agrupamentos, porque ele não consultava o Conselho das Escolas, tinha medo de consultar, é verdade. Ele tinha medo da reação do Conselho das Escolas relativamente às questões dos agrupamentos, mas a lei dizia que era obrigatório. E eu disse várias vezes que tudo aquilo que ele decidisse sobre os agrupamentos era ilegal, porque ele não consultou aquele órgão, então ele chamava-me lá e queria que eu assinasse sozinho, alguma coisa. Eu dizia-lhe que não assinava, enquanto ele não levasse aquilo a plenário. Eu por mim não estava nem datado para assinar aquilo. Podia ser, mas eu não concordava e, portanto não assinava. Eu presidente não concordava, mas, portanto, se o órgão concordasse, eu assinava pelo órgão. (Diretor e Ex. Presidente do Conselho de Escolas, 2012).

Se essas instâncias de aproximação e possibilidade de debates sobre a gestão escolar estavam demarcadas de forma instituída, também um processo paralelo de redes se instaurava para a aproximação dos diretores escolares. As comunicações por meio de telefonemas e de e-mails permitiam deixar próximos esses profissionais que

---

<sup>37</sup> <http://educar.wordpress.com/category/conselho-de-escolas/>

compartilhavam dos mesmos desafios. Entretanto, também os contatos por meio de reuniões foram explicitados pelos diretores, que argumentaram que em um período de mais ou menos quinze dias tentavam organizar encontros informais, porém o foco de debate contemplado era o trabalho gestor.

Diante de tantas obrigatoriedades na gestão, os aspectos subjetivos foram ressaltados como os pilares na construção de uma escola melhor. Nenhuma atividade poderia sobrepor à tarefa primordial da educação, que se inseria no crescimento do outro, de forma ampla.

Eu penso que a primeira qualidade de um bom diretor a por uma máquina a funcionar é a máquina humana, ser um especialista da humanidade, de trato com o colega, e também com os alunos, saber ouvir os alunos. A questão do não sei, se a palavra é mais feliz, a questão do escardinhar, ou retalhar, perseguir, questão de sinalizar aquele colega, não é bom. O diretor, eu penso que a primeira qualidade para por um agrupamento a funcionar é a questão humana, para mim acho que é fundamental. E as pessoas apreciam muito isso. Eu vejo isso no Dr. Filinto, no Dr. Álvaro, que são pessoas de referência de agrupamento, em Gaia e até no país, porque humanamente são pessoas de muito tato. Sabem tratar com muita lisura os colegas. E depois há outra vertente que eu também aprecio: capacidade de trabalho, inteligência para o trabalho, uma inteligência emocional. Envolvem-se e envolvem relacionando as pessoas envolvendo as pessoas, não fazem as coisas como ilhas, isoladas, envolvem as pessoas e põem as pessoas envolvidas, a colaborar e eu penso que é mais válido um diretor de escola de qualquer agrupamento, eu penso que é aquela capacidade que o diretor tem de chegar aos colegas, de motivar os colegas e valorizá-los, fazê-los perceber que estamos todos no mesmo barco e temos todos que remar no mesmo sentido e, por outro lado, a sua capacidade de envolvê-los nos projetos, de motivá-los para a realização destes projetos, ou que o diretor os proponha ou que o diretor o aceite e, com aqueles que o propõem, criar as condições para a sua exequibilidade. (Diretor, 2012).

Ao falar de sua perspectiva de trabalho, esse diretor fez referência a alguns colegas que, para ele, funcionavam como indicadores de gestão de qualidade. Assim, a valorização das perspectivas humanizadoras nas relações constituídas foi o ápice da escola. Esse diretor argumentou que as características necessárias para a gestão de uma escola destacavam-se pela capacidade de gerir centrada no trabalho de cooperação, marcadas pela valorização do outro e impulsionadas por novas perspectivas de projetos e ações. Esse diretor ainda

ressaltou as formas de inteligência para o trabalho e referendou a inteligência emocional como imprescindível para a realização do trabalho.

As especificações dos Decretos-Leis sobre a direção unipessoal não geravam impacto no cotidiano dos diretores, que, marcados pela experiência na gestão, tinham como pressuposto básico de suas ações a valorização, o respeito e confiabilidade de seus colegas no processo de trabalho. Nessa lógica, as legislações ficavam à parte e o aspecto humano era ressaltado e valorizado.

Para análise desse contexto, os saberes da ergologia se fizeram presentes, pois as normas legais instituídas para as determinações na organização das escolas pelo Decreto-Lei 75 de 2008 foram renormalizadas<sup>38</sup> pelos diretores de escola. Vale salientar, que o termo **renormalizar** que adotamos se traduziu pela capacidade humana de alterar os processos e suas normas diante de regras preestabelecidas. Assim, a legislação vigente deixava cada diretor como o único responsável pela escola, no entanto, no interior das mesmas, os diretores exerciam a coparticipação nas ações implementadas. E, para que o trabalho não fosse desenvolvido de forma isolada havia um movimento de procurar nas quatro vias de diálogo explicitadas, as interlocuções acerca das ações gestoras. Essa forma de gestão tentava minimizar as diversas cobranças e avaliações que permeavam o cotidiano escolar.

## 5.2 As avaliações

Os sistemas de controle e avaliações estavam presentes em várias instâncias da escola por meio do Ministério de Educação e Ciência - MEC. Assim, o processo educacional adquiriu nas últimas décadas uma conotação mercadológica. O aluno e seus responsáveis passaram a ser vistos como clientes, e a escola, como uma prestadora de serviço. Nessa concepção, outras configurações foram adotadas numa ótica de controle.

---

<sup>38</sup> Expressão utilizada por Schwartz (2001) para indicar o processo que ocorre em todas as situações de trabalho de retrabalho das normas instituídas – normas antecedentes.

O processo de erosão do Estado educador tornou-se socialmente visível e particularmente intenso durante a década de 1980; conduziu a uma espécie de diabolização da intervenção e da regulação monocentrada da educação, da burocracia estatal e da conseqüente consagração da intervenção dos actores mais ou menos autodeterminados a quem se atribuíam as qualidades pertinentes para superar a acumulação dos efeitos da crise da educação. (CORREIA, 2010, p.456).

Nesse cenário de crise educacional, a centralização das políticas e o controle das escolas ficaram mais acirrados. A mensuração da escola passou a ser fator de distinção ou de menos valia, e a competição estava presente mesmo entre escolas de contextos bem diferentes.

Brandão e Magalhães (2011) afirmaram que o discurso da excelência assumiu a condução das escolas e que o *managerialismo* imprimiu expressões da ideologia do mercado para comparar as instituições a partir de perspectivas de eficácia, *accountable* e qualidade. Contudo, o aspecto mais evidenciado nesse intervirm recai sobre a avaliação externas dos alunos que resultou num *ranqueamento* das escolas e assumiu maior visibilidade em nível nacional.

Nesse panorama, a qualidade escolar tornou-se o discurso predominante e a busca pela excelência, um desafio constante. Dessa forma, o discurso da qualidade se tornou caloroso nos moldes do mercado internacional e a regulação das escolas foi alterada. “O controlo a *priori*, pelas normas, é substituído pelo controlo a *posteriori*, pelos resultados. Assiste-se igualmente ao desenvolvimento da “regulação pelos instrumentos” (boas práticas, contratos, avaliações, etc.)” (BARROSO, 2011, p. 13).

Nesta perspectiva seria necessário contrariar ou resistir às formas hegemônicas das sociedades capitalistas e mercantilizadas, nas quais o controle educacional a *posteriori* era precedido por um discurso de autonomia escolar. (FERREIRA, 2012). Nesse âmbito, outras expressões sobre a autonomia das escolas tomavam vulto e desencadeavam óticas diferentes de gerir. Dessa forma, se evidenciava “a **autonomia crítica** como a simultânea génese e crise da autonomia escolar” (FERREIRA, 2007, p. 429). Num quadro de crise de autonomia das escolas outras percepções se interpelavam na busca pelo ideal por “uma ética da administração educacional que possibilite mais autorias produtoras de conhecimento” (FERREIRA, 2011, p.95). Assim, seria possível visualizar outra dimensão

diferente da que estava estabelecida “[...] à noção de responsabilização e à ideia de que os actores sociais e as instituições seriam tanto mais autónomas quanto maior fosse o seu grau de liberdade na determinação das acções que desenvolvem.” (CORREIA, FIDALGO e FIDALGO, 2011, p.46).

Não obstante aos princípios norteadores da gestão educacional que foram detalhados e que tinham o controle do Ministério da Educação, em Portugal, também os aspectos gestores tiveram seus objetivos demarcados. Dentre os princípios orientadores do trabalho do diretor ficou especificada a seguinte determinação: “Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular.” (PORTUGAL, DECRETO, 75/2008, p. 2342). Assim, a palavra qualidade tomou uma condição de primazia nas escolas. Discutir a qualidade e os níveis que deveriam ser alcançados parâmetros distintos encontrados nas entrevistas realizadas.

O significado da palavra qualidade se expressou numa polifonia, que se entrecruzava no cotidiano educacional. A polifonia da palavra qualidade perpassava a nossa sociedade, que está marcada pela busca da excelência nos resultados.

A etimologia da palavra qualidade tem a origem latina *qualitate* e indica um diferencial que inclui quatro aspectos: as relacionadas aos atributos da excelência, do caráter e do grau de precisão. Assim, os diferentes aspectos possuem características próprias, as dos atributos, trazem a condição natural, as propriedades pela qual algo ou alguém se individualiza, distinguindo-se dos demais; maneira de ser, essência e a sua natureza.

As características da excelência envolvem a virtude e o talento. Outro aspecto, o do caráter, envolve as dimensões da índole e do temperamento. E, finalmente, o grau de perfeição, de precisão, de conformidade a certo padrão. (DICIONÁRIO MICHAELIS, s/d).

Com essa perspectiva, a qualidade educacional referendada nas avaliações institucionais deveria ter o cuidado desses aspectos ao designar uma escola de qualidade. Os atributos de uma escola podem ser constatados em dimensões distintas, que levem em conta sua estrutura física, os docentes que nela trabalham, os seus discentes, o envolvimento com a comunidade, o seu plano de ação, o clima organizacional.

Para se pensar a dimensão do caráter, da índole e do temperamento em uma escola, verificamos que o que deveria ser levado em conta é o objetivo maior da educação, ou seja, a formação humana, e esse, portanto, deveria ser o ponto de coesão, por se caracterizar como meta final de todo trabalho a ser realizado.

Na realidade, a gestão pela qualidade sustenta-se num conjunto de noções que são utilizadas de forma recorrente, como se o seu significado fosse evidente, e que no seu conjunto se estruturam numa espécie de círculo mágico que se fecha sobre si próprio, em que cada noção apela sempre para as restantes, sem que nenhuma delas careça de explicitação. A excelência, o êxito, o progresso, a *performance*, o envolvimento, a satisfação de necessidades, a responsabilização, o reconhecimento e, finalmente, a qualidade constituem os recursos discursivos que essas narrativas mais frequentemente evocam. (CORREIA, 2010, p.458).

Assim, a palavra qualidade evocada constantemente no âmbito educacional apresenta vários valores subjacentes a ela. No entanto, tendo em vista os modelos atuais de gestão baseados nas avaliações externas, a qualidade exigida e esperada tomava a conotação do controle, da mensuração e das projeções para a eficácia. O processo educacional, dessa forma, é desvalorizado em razão do resultado final.

Nesse sentido, verificou-se a instauração da lógica da cultura da qualidade escolar e para definir os critérios que estabelecem esta referida “qualidade”, cada vez mais são criados mecanismos e “[...] instrumentos de avaliação de tal forma sofisticados que parecem desempenhar um papel mais importante na imposição de uma ordem cognitiva mais ou menos homogeneizante do que na apreciação e regulação da acção organizacional.” (CORREIA, 2010, p.458).

O resultado das avaliações externas tinha sua importância agigantada e, o que corroborava a lógica internacional do controle. Assim, sob a lente das diversas avaliações externas, a educação pública frequentemente aparecia muito atrelada ao fracasso pelos índices externos, mas, por outro ângulo de análise, também era possível observar que aumentava a responsabilização de cada instituição no sentido de melhoria no desempenho. Frente aos desafios e cobranças, os discursos dos diretores se sintonizavam com essa lógica.

A nossa preocupação de qualidade é no sentido de favorecermos todos os nossos processos para que o resultado final, que se espera que seja a nossa comunidade no futuro ter melhores condições de educação, e essa qualidade transpire e seja visível e seja percebida por todos os nossos *stakeholders*, aqueles que de alguma maneira se relacionam conosco. A nossa procura de qualidade tem se baseado, por um lado, na nossa experiência enquanto responsáveis pela educação, mas, também, numa procura muito permanente de formação, quer por parte dos nossos professores, quer por parte da nossa direção, pelo menos nos últimos 9 anos em que este agrupamento está desta formado, tem havido uma procura muito permanente de formação no sentido de melhores práticas, no sentido de melhores conhecimentos das últimas teorias sobre gestão de pessoas, gestão de recursos humanos e gestão de recursos financeiros. (Diretor, 2012).

A afirmação desse entrevistado elucidou o forte predomínio da lógica de resultados, embora esse discurso não tenha se restringido ao aspecto contabilístico da educação. Ao falar sobre a sua experiência e a dos outros colegas, o diretor valoriza o trabalho que realizaram e também reconhece a importância da formação permanente para a melhoria das práticas pedagógicas.

O discurso da qualidade estava baseado nas orientações legais sobre o currículo escolar. Assim, os documentos legais educacionais portugueses referendaram os aspectos mais amplos da palavra “qualidade” ao afirmarem que:

Continuamos assim a preparar o futuro sem precipitações, tendo em conta os recursos existentes, garantindo a qualidade do ensino, o equilíbrio do sistema educativo, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Orientamo-nos por valores fundamentais, nomeadamente, o esforço individual e coletivo, o trabalho, o rigor e a qualidade do que se aprende. (PORTUGAL, 2012, p.1).

Os diversos aspectos da qualidade educacional foram salientados e o cuidado com as singularidades de cada escola ficaram expressos na autonomia pedagógica e organizativa das escolas. No entanto, nesse mesmo documento, o alcance da palavra “autonomia” ficou bem definido no texto legal quando especificou que:

A autonomia permite às escolas implementar projetos próprios, ao mesmo tempo em que potencia a sua capacidade de melhorar, contando com os recursos humanos e materiais de que dispõem. Por um lado, induz compromissos que devem promover um ensino de qualidade, por outro implica a responsabilização

pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos. [sic] (PORTUGAL, 2012, p.3-4).

Esse arcabouço legal da Revisão da Estrutura Curricular de Portugal, publicado em 26 de março de 2012, expressou a dualidade dessa autonomia mediada pelos resultados. Esses resultados esperados seguiam as normas contabilísticas do mercado e inseriam as escolas nos *rankings*. Nessa perspectiva, as avaliações de desempenho dos alunos mapeavam resultados não muito satisfatórios e deixavam as escolas em situações críticas de cobranças múltiplas. As maiores cobranças se manifestavam no corpo docente da escola que passava a apresentar também sinais de adoecimento, pois se culpabilizavam pelos resultados alcançados pelos alunos nas provas externas.

A preocupação com os resultados obtidos nas provas externas resultou numa centralidade no currículo escolar e estabeleceu o foco, principalmente, nas disciplinas de Português e Matemática. O direcionamento da ação organizativa das escolas se encontrava limitado pela tutela do Ministério de educação e Ciência.

A avaliação escolar sempre foi palco de muitas reflexões e sempre esteve inerentemente interligada aos contextos históricos, políticos e econômicos. “A avaliação é um processo socialmente construído, em que diversidade de poderes, de instituições e de agentes se entrecruzam, com base em concepções diversas de educação e das suas finalidades e não uma forma meramente técnica ou de controle social”. (ARAÚJO, 2011, p.5). Entender o processo da avaliação escolar significa refletir sobre o panorama social do momento e sobre as medidas de cunho político e econômico que estavam em vigor. Assim, a avaliação escolar foi se alterando e se constituindo com nova roupagem.

Nós fazemos sistematicamente a monitorização da avaliação de todos os instrumentos de avaliação que são aplicados aos nossos alunos e esse processo tem nos indicado uma evolução positiva desde o início do ano até o momento. Sendo que em finais de fevereiro, finais de janeiro... Finais de janeiro e princípio de fevereiro houve uma ação muito intensa de melhoria desses resultados. Isso passou por um alerta de muito movimento no conselho pedagógico. Por via do departamento pedagógico chegaram a todos os departamentos e a todos os professores, para que essa prática de monitorização da avaliação fosse mais... Mais a sério. Eu poderia mostrar-vos. Não fica gravado, mas os gráficos de evolução mostram um salto muito importante a partir de fevereiro para frente. E,

portanto este é um exemplo que eu considero demonstrativo de como um sistema de qualidade, um sistema de monitorização pode intervir positivamente, inclusive nas práticas dos docentes e, por essas vias, nos resultados dos alunos. (Diretor, 2012).

A monitorização dos resultados das avaliações foi a forma encontrada por esse diretor para conhecer a sua realidade e melhor interferir nos resultados esperados. Assim, essa realidade e o distanciamento dos patamares internacionais da educação portuguesa pela faceta das avaliações externas também tiveram repercussões em outros países. Com essa perspectiva de análise, as autoras Ferreira e Lopes (2011) afirmaram a presença crescente de uma posição controversa na Europa em relação à Educação, que, de um lado, enfatizava a autonomia das escolas e, de outro, a “[...] subordinação dos estudos às directivas e agendas das políticas, tais como o sucesso expresso pelos resultados escolares, numa lógica de eficácia.” (FERREIRA e LOPES 2011, p.3). Esses dois extremos de lógica expressos pelas palavras autonomia e subordinação se aproximavam nas escolas, quando diante das propostas para a qualidade educacional se estabelecia e ao mesmo tempo se certificava que havia cobranças acentuadas pelos modelos de eficácia exigidos pelas legislações.

Na actual retórica educativa, a noção de autonomia aparece intimamente ligada à noção de responsabilização e à ideia de que os actores sociais e as instituições seriam tanto mais autónomas quanto maior fosse o seu grau de liberdade na determinação das acções que desenvolvem. (CORREIA, FIDALGO & FIDALGO, 2011, 46).

Nesse contexto, os déficits de qualidade educacional não configuravam uma particularidade somente de Portugal, mas passaram a fazer parte do cenário escolar, que se deslocava intencionalmente do seu carácter avaliativo processual e assumia a avaliação de resultados.

No campo pesquisado os depoimentos evidenciaram os reflexos de mal estar e adoecimento dos professores. Assim, a afirmação de que a compreensão do sentido das avaliações se alterou de forma substancial foi ponderada pela perda da autonomia docente e pouca valorização do processo de aprendizagem dos alunos, pois o foco se estabeleceu nos resultados.

A multiplicação dos sintomas do sofrimento individual e institucional dos diferentes intervenientes do campo educativo, aqui e ali matizada pelo desenvolvimento de ações colectivas ou a emergência de dinâmicas mais individuais que se exprimem através da multiplicação das “incivilidades”, constitui a parte mais visível e, eventualmente, contraditória do acréscimo da anomia no campo. (CORREIA, FIDALGO & FIDALGO, 2011, p. 49).

No campo educacional, a anomia das relações docentes estava subjugada por índices de mensurações externas ao processo avaliativo e teve repercussões impactantes. A avaliação dos alunos perdeu o propósito educativo de formação como um processo e adquiriu o sentido de classificação da escola e de desempenho dos docentes, repercutindo nas relações estabelecidas na escola.

Uma expressão proferida por uma professora demonstrou a inquietude e insatisfação com o trabalho ao afirmar que “Eu preciso sair do vermelho”. Essa frase refletiu todo o descontentamento da professora que, após trabalhar intensamente com suas oito turmas, em duas delas obteve cinquenta por cento de negativas (médias perdidas no ano letivo). Ou seja, metade do número de alunos de cada turma ficou abaixo da média. Nesse sentido, os alunos perdiam a média e era a professora que ficava no vermelho. Esse lugar conturbado que fazia com que esta se sentisse fora dos parâmetros de efetividade afetava todo o coletivo escolar, pois o desempenho de cada turma incidia no resultado de toda a escola.

Outra docente disse que se sentia intimidada com os resultados dos alunos e que ficava aflita na época dos testes. Uma alternativa que encontrou para minimizar os efeitos das negativas foi oferecer fora do seu horário de trabalho e sem rendimentos, lecionar os conteúdos na forma de revisão, antes dos períodos destinados aos testes.

A avaliação tem um papel fundamental nas políticas educativas contemporâneas, na sua contribuição para ajustar processos e resultados, permitindo a monitorização e um controlo a distancia do trabalho da escola. Integra e redimensiona actividades, processos e resultados e transfigura o processo de ensinar e de aprender, transformando-o num valor estabelecido por padrões de desempenho e qualidade externos ao seu lócus. O argumento desenvolvido é que existem alterações ao significado e experiência da educação e, logo, no que significa ser professor e aluno. A colonização da ordem do discurso da educação por discurso associado ao mercado está a reconfigurar a educação com base no modelo discursivo de mercado. (BRANDÃO & MAGALHÃES, 2011, p.65).

A argumentação dos autores supracitados refletiu nos aspectos de reconfiguração da escola diante da lógica de mercado identificada no campo de pesquisa. Os discursos docentes foram eloquentes para expressarem as suas inseguranças diante da lógica mercadológica imposta. Professores temerosos pelos resultados dos testes, cobranças acirradas por eficácia expressas nas notas das avaliações externas foram alguns dos aspectos salientados.

O sentimento de desencanto estava expresso nos discursos dos dirigentes ao refletirem sobre a sua gestão e ao se depararem com as circunstâncias. Dessa forma, o movimento de uma escola de qualidade estava posto e também os seus dilemas frente aos limites:

Eu queria demonstrar, eu queria representar essa escola como uma escola que as pessoas lá fora se orgulhassem dela e pensassem assim “eu quero pertencer a esta organização”. E quando dizem assim “eu quero pertencer a esta organização, pertencer àquela escola, é porque há qualquer coisa que nos puxa a pertencer, que nos leva para esse local, para essa escola. Portanto, temos que ter coisas diferentes, nós temos que proporcionar coisas diferentes. Eu gostaria que houvesse mais sucesso das minhas ideias. O meu projeto é que houvesse sucesso pleno, que não houvesse abandono, que os alunos não abandonassem, e que se sentissem aqui bem. Ora, não depende só de mim. Depende também das famílias, do apoio de terceiros para que haja também sucesso. Mas depende, sobretudo, de uma coisa, de um organismo que é tutela à qual eu tenho que obedecer que nem sempre me ajuda a cumprir a minha missão, porque eu tenho que obedecer à lei e a lei muitas vezes não me permitem isso. (Diretor, 2012).

A responsabilidade de responder pela eficácia da escola deixava o diretor perdido no seu desejo de alcançar uma escola melhor. Ciente de sua incapacidade de realizar o feito da qualidade sozinho, esse profissional da educação elencou os empecilhos e os limites que o cerceavam no seu trabalho.

É importante destacar, também, que as concepções de qualidade educacional estavam especificadas em diversos outros aspectos diferentes dos imputadas pela legislação vigente.

Qualidade para já não tem fim. Não termina. Portanto, não tem parâmetros que definem o final para atingir a qualidade. A qualidade todos os dias aprendemos a melhorar o que fazemos. Portanto, nunca nem vai ser possível atingir um fim em

nível de qualidade. No nosso dia a dia, com experiência, com ouvir os outros, com percebermos o que fazemos errado, melhorar o que está errado, debater nos nossos erros, a percebermos daquilo que os outros fazem, dos resultados que se apresentam. Todos os dias nós estamos a melhorar, portanto, isso é um processo dinâmico. Nada é estático, que tenha uma tabela que diga “a qualidade está aqui”. A qualidade todo dia nós pretendemos melhorar a organização, o funcionamento, o trabalho que executamos. Portanto, uma escola, um agrupamento não constrói nada objetivo. Não é uma fábrica, é uma escola, quanto a nós, constrói o saber nas crianças, nos alunos, portanto nunca se esgota a construção de saber nos alunos. Por isso a necessidade de um aperfeiçoamento constante. Aprendermos sempre mais para cumprir a nossa missão, que é dar conhecimento, proporcionar conhecimento, portanto não termina. Nós estamos sempre a crescer. [sic] (Diretor, 2012).

Lógicas diferentes de atuação estavam embasadas em lógicas distintas de qualidade educacional. O olhar desse diretor deixou entrever que a dinâmica da escola requeria um trabalho coletivo e processual. Assim, não dava para estabelecer o *ranking* de um resultado e pautar a qualidade da escola apenas por esses números, pois existiam várias possibilidades de compreender a escola na sua constituição social e na formação humana.

Todo esse trabalho dos diretores atento ao processo pedagógico e subsidiado pela presença ativa nas escolas estava ameaçado. No momento da pesquisa, foi possível conviver com os anseios das escolas que esperavam as determinações dos Mega-Agrupamentos.

### **5.3 Mega-Agrupamentos de escolas**

Os agrupamentos de escolas já era uma realidade difícil para muitos diretores em Portugal.

Nessa lógica, um diretor tinha uma escola sede, onde ele trabalhava diariamente e mais algumas outras escolas que ficavam sob a sua direção e responsabilização. A alternância de visitas e acompanhamento utilizando métodos diferentes fazia parte desse cenário educacional.

Um dos diretores entrevistados tinha sob a sua responsabilidade 16 escolas que não eram próximas geograficamente, assim, buscava diversas alternativas para estar presente em cada uma delas.

Em termos de comunicação, o nosso agrupamento, pelo fato de ser muito disperso, são 16 estabelecimentos num todo, implica uma grande logística para a comunicação. Isso foi conseguido através de uma plataforma digital, através desta plataforma digital, muitos dos nossos processos burocráticos ou administrativos passam por lá, facilitando a vida aos nossos... Sobretudo, aos nossos professores, aos nossos encarregados em educação e, ao mesmo tempo, potenciando a transmissão de comunicação. Neste momento, nós temos inscritas cerca de 1.300 pessoas na nossa plataforma. De um momento para outro eu posso fazer chegar a casa dessas 1.300 pessoas uma informação, uma comunicação, um aviso, uma... Qualquer informação que seja necessário transmitir com alguma celeridade. Por parte dos diversos estabelecimentos existe também uma multiplicidade de canais de comunicação conosco que permitem, por exemplo, que um aluno que se magoou às 10h da manhã e tem que ir ao hospital, às 10h15 eu já sei que esse menino se magoou, que o pai foi contactado, que foi ao hospital, o que é que aconteceu. Um professor falta ou um funcionário falta às 9h da manhã e eu tenho essa comunicação. Portanto, há um conjunto de instrumentos vocacionados para a transmissão da comunicação que não existiam antes do meu projeto de intervenção. (Diretor, 2012).

Esse diretor estava conectado todo o tempo na plataforma de um computador, para se inteirar dos acontecimentos de cada uma das escolas sob a sua responsabilidade e poder interferir nelas. Se toda essa situação trazia transtornos complicados para a gestão dos diretores, outros aspectos também se evidenciavam nas dificuldades das relações distantes do acompanhamento cotidiano.

Entretanto, outro cenário podia ser identificado nas escolas com as imposições de Mega-Agrupamentos.

Os mega-agrupamentos tinham a intencionalidade de unir escolas com alunos até o 12º. ano de escolaridade, a discussão instaurada sobre a continuidade dos estudos sob uma mesma direção tinha outras facetas. Dentre elas o aspecto econômico era um determinante, pois visava: “[...] extinguir postos de trabalho, sendo significativo o número de horários a eliminar. Só com a agregação, as escolas e agrupamentos, no seu conjunto, perderão entre 5% e 12% dos horários.” (FENPROF, 2012, s/p).

Com essa lógica de redução, não ficava restrita a eliminar um diretor, mas vários professores, que se encontravam na condição de contrato de trabalho. “A esta perda de horários não é alheia a fusão de turmas, a itinerância dos docentes, a redução do número de órgãos de gestão e também a perda de horas do crédito global atribuído às escolas, que já hoje é extremamente reduzido.” (FENPROF, 2012, s/p).

A observação, nesse sentido, estava voltada para a complexidade da gestão na alteração das várias medidas: “[...] tais como a revisão da estrutura curricular, o aumento do número de alunos por turma, a redução de horas do crédito global das escolas, a extinção ou forte restrição nas ofertas formativas.” (FENPROF, 2012, s/p).

Todas essas medidas causavam insegurança no interior das escolas, e perguntas sobre a situação pessoal de cada docente crescia diante das perspectivas de ter ou não trabalho no próximo ano letivo, que iniciaria no fim de setembro.

Se já existiam diretores com a responsabilidade de 16 escolas, como ficariam os mega-agrupamentos? Assim, um desses diretores estava na expectativa de como ficaria a sua escola após o mega-agrupamento. A escolha seria do Ministério da Educação, que poderia nomear um dos dois diretores das escolas agrupadas, ou fazer a indicação de outro gestor.

Quando questionado sobre essa situação diante do mega-agrupamento, um dos diretores escolares relevou que seu percurso profissional no cargo diretivo já ultrapassava os 20 anos e disse que naquele momento, não saberia como ficaria sua vida profissional, no entanto:

Eu, pronto, sem autoelogio, considero que o trabalho que foi feito nestes últimos anos foi muito bom. Não só por causa da nossa intervenção, mas por força da pressão social, quer do Ministério, porque há coisas que nós hoje fazemos, e tu sabes também como eu, que há dez anos atrás não se fazia. E, portanto é um conjunto de procedimentos e um conjunto de maneira de estar, da filosofia... Ah, nos últimos anos eu fartei-me de ter formação sobre liderança, sobre gestão de equipas, sobre motivação... E, portanto, tudo isto faz com que de fato se reproduza no nosso trabalho do dia a dia e a questão do ciclo, eu se de fato sair, sinto que saio com... Dever cumprido. (Diretor, 2012).

O engasgo no final de sua declaração deixou evidências que toda a sua preparação para exercício da profissão estava agora, diante do vazio, da expectativa de definição de quem seria o diretor do mega-agrupamento. Seu discurso pautado pela excelência da formação poderia ser um dos critérios da escolha, contudo, não estavam especificado quais seriam os critérios para a escolha desse próximo diretor.

A formação de lideranças foi um dos aspectos ponderados pelos diretores escolares que buscavam a formação contínua. De forma especial, os diretores buscavam conhecimentos na arte de gerenciar e de liderar. A teoria e prática do trabalho dos

dirigentes escolares se entrecruzavam: “[...] reinventar lideranças, promovendo lógicas de partilha e desvelando veios opressores remanescentes nas dinâmicas pessoais, sociais e laborais passam pela capacidade de ouvir e de dar a palavra, numa lógica conflitual e empoderadora.” (MONTEIRO, 2012, p.180).

Em Portugal, os diretores pesquisados trabalhavam em instituições que tinham estruturas físicas adequadas, condições materiais e profissionais competentes. No entanto os processos de construção da autonomia escolar e as dinâmicas do processo democrático que estavam em emergência tiveram uma interrupção diante da implantação dos mega-agrupamentos. Os mega-agrupamentos não poderiam ter megagestores. As relações que eram capazes de favorecer a construção democrática nas escolas estavam afetadas diante do fato de que um diretor teria que se responsabilizar por muitas escolas, mas não poderia ter a sua presença constante nas mesmas.

As constatações das análises pautadas na perspectiva de cruzar dados sobre os esforços dos gestores na realização dos seus trabalhos, com vista às melhorias nas escolas e ao sucesso dos alunos, de forma simplesmente lineares e pautados pelos índices das avaliações externas eram imprudentes e errôneas. Entretanto, essas análises têm acontecido em alguns estudos, que levantaram essa possibilidade e começaram a traçar o perfil ideal para a gestão das escolas. A literatura aponta estudos que levantam a questão do efeito diretor.

Os resultados sugerem que um perfil de diretor amplamente democrático parece influenciar, positivamente, na proficiência do aluno, além de produzir uma maior equidade com respeito à condição socioeconômica, pois diminui o efeito que essa variável exerce sobre a proficiência. (SOARES e TEIXEIRA, 2006, p. 179- 180).

O processo democrático requer tempo, espaço de interlocução e não pode ficar cerceado entre tantas atribuições que extrapolam o pedagógico.

Muchos autores y responsables políticos destacan el importante papel que desempeñan los directores en la mejora de la calidad de la enseñanza. El problema en América Latina es que los directores pasan una gran parte de su tiempo en tareas administrativas, lo que les lleva a descuidar más las funciones pedagógicas (OCDE, 2009). Las actividades meramente administrativas (tales como contabilidad, supervisión de la infraestructura) tienen primacía, mientras que otras actividades pedagógicas (como el seguimiento y la evaluación de los

progresos de aprendizaje, la coordinación de cursos y actividades extraescolares) son menos frecuentes (UNESCO, 2008). Los directores suelen estar sobreexigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para tareas de índole más pedagógica y participan poco en los procesos decisorios. En un gran número de países, cuestiones como la contratación y la promoción de los docentes, las resoluciones sobre el gasto presupuestario e incluso las decisiones curriculares se realizan principalmente a nivel nacional o estatal. (VAILLANT, 2011, p.332).

Ao refletir sobre afirmações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE sobre o diretor ser capaz de influenciar o desempenho dos alunos, a autora trouxe para análise a situação dos gestores na América Latina. Em seus estudos, ela apontou para o simplismo da associação do desempenho do gestor ao desempenho do aluno. Assim, Vaillant (2012) apresentou quatro desafios para contribuir com a efetividade do diretor escolar. A autonomia do diretor; o fato de o cargo ser atrativo; a importância da formação inicial e contínua e, por fim, a necessidade premente de diminuir a carga de trabalho administrativo para dedicar mais tempo ao trabalho pedagógico. (VAILLANT, 2012).

Os diretores portugueses estavam certos das dificuldades que enfrentavam e que continuariam enfrentando frente à constituição dos mega-agrupamentos. Assim, perguntamos como era percebida a política dos mega-agrupamentos e tivemos a seguinte resposta:

A minha posição em relação a isso e para quem está habituado a fazer uma liderança de proximidade, não pode ser benéfica. Aquilo que eu dizia há alguns minutos... Se eu todos os anos faço uma aposta de conhecer mais 300 alunos pelo nome, e num agrupamento que tenha 3.000 alunos, isso será impossível. Será impossível fazermos esta gestão. Portanto, passamos à minha posição, é absolutamente oposta porque vai reduzir todas as possibilidades de gestão pedagógica, vai reduzir todos os efeitos e vai diluir todos os efeitos da força pedagógica que se façam porque depois a heterogeneidade passa a ser muito mais acentuada. Depois não há qualquer possibilidade de intervenção de proximidade em relação a um aluno, em relação a um professor. E, portanto, vai levar a que as escolas ou as organizações se refugiem em documentos administrativos, em reforçar as zonas de certeza, não é? Reduzir as zonas de incerteza e, portanto burocratizando processos. Vai haver mais burocracia, mais burocracia, mais burocracia. (Diretor, 2012).

Esse diretor português destacou vários aspectos da gestão escolar que, na sua perspectiva, estava voltado para o trabalho com o outro, muitas vezes na zona da incerteza. Nesse interim, os diretores poderiam exercer de fato a sua autoridade. Vale lembrar que a palavra “autoridade”, em sua etimologia significa fazer o outro crescer. E, para fazer outro crescer é necessário aproximação, incertezas e aprendizados mútuos.

#### **5.4 Liderança e criatividade.**

Os trabalhos dos diretores entrevistados revelaram o cuidado e a criatividade no desempenho do trabalho. Dessa forma, dois aspectos foram apontados pelos diretores. Por um lado, havia uma constância de manter as relações com ambiência e aproximações. Por outro, o lado criativo deveria sempre retirar os professores e a direção da zona de conforto para que pudessem construir algo novo e recorrer ao sentido original de “autoridade” em sua perspectiva de crescimento.

Com esse entendimento, os diretores renormalizavam suas ações e possibilitavam construir algo diferente do que estava prescrito nas leis. Nesse sentido, as perspectivas de qualidade do processo educacional eram constatadas nas atividades, que fugiam daquelas esperadas no âmbito das avaliações externas e possibilitavam uma formação ampla.

O currículo que está definido, os valores, os vencimentos dos professores estão definidos, os valores, o financiamento da escola está definido e para que áreas é que é, podemos é retocar, não é? Está definido, nós temos que saber o que é e está tudo definido, a nível de apoios está tudo definido, tá tudo previsto. O diretor tem apenas é que administrar aquilo que o estado diz “tens aqui, faz!”. Isto não é autonomia. É um conceito muito bonito, quando falam em autonomia até gostamos de ver e perceber. Lemos com entusiasmo, mas na prática não há autonomia. Não existe autonomia. Não existe. É uma coisa tão ínfima que nem vale a pena dizer que existe. Não existe mesmo. [sic] (Diretor, 2012).

A expressão de desalento ao relatar a falta de autonomia nas decisões que envolviam o currículo escolar foi se desmembrando nas múltiplas ações que estavam configuradas nas teias da gestão escolar. Entretanto, apesar da expressão de limitação,

também identificamos uma abertura para o novo, para a singularidade que foi explicitada na possibilidade de retocar, de dar outra configuração ao que estava previsto.

Martinand (2012) aponta que a dimensão do currículo extrapolava o domínio apenas dos conteúdos e evidenciava a importância de uma construção coletiva da ação formativa. Assim, em consonância com essa literatura, os entrevistados expuseram suas lógicas sobre o currículo, o que nos possibilitou constatar que diferentemente de um currículo centralizado havia outra lógica que predominava. A concepção de currículo dos entrevistados compreendia todas as relações estabelecidas no âmbito educativo.

As experiências dos alunos de congregarem atividades diferenciadas e de oportunizar vivências formativas que envolviam planejamento, execução e avaliação foram aspectos ressaltados pelos diretores das escolas. Para isso, a escolha de alguns recortes das entrevistas refletiu o relato da complexidade dos aspectos que interceptaram a lógica do currículo centralizado.

O relato de uma atividade que envolvia toda a comunidade escolar descrita pelo entrevistado evidenciou a importância de pensar o currículo de forma ampla e descentralizada.

A feira da primavera é uma atividade que já não podemos viver sem ela. Cada turma tem uma barraquinha, trazem coisas de casa, os alunos trazem coisas... Legumes, brinquedos, bolos, qualquer coisa, e vendem. Nesse dia, a comunidade vem à escola. Vêm os pais, os avós, os vizinhos vêm e toda gente. Vêm escolas do 1º ciclo que pertencem ao nosso agrupamento. Eles vendem para a comunidade e realiza verba, dinheiro. Para que serve esse dinheiro? Esse dinheiro serve para investir nos alunos. Por exemplo, temos uma sala de alunos, construímos... Tem um grande televisor, tem sofá, tem mesa de jogos, comprada com a receita da feira. Nós equipamos a biblioteca num determinado ano em que as verbas foram para comprar livros para a biblioteca. Nesse ano a verba da feira vai ser para decorar o refeitório. Estava muito vazio e então vai ser para decorar o refeitório. Outras turmas pedem também antecipadamente que esse dinheiro possa reverter para dar a uma instituição de solidariedade e, então, na altura o dinheiro vai para a instituição. São coisas assim. Os alunos trabalham para a escola, criam raízes nas escolas e os pais colaboraram também na escola. Então há uma abertura para a comunidade por uma atividade que é marcante. (Diretor, 2012).

Os vários aprendizados resultantes dessa feira não poderiam ser contabilizados nos *rankings* das avaliações, mas os aspectos curriculares dos conteúdos de Matemática e do

Português foram trabalhados e vivenciados conjuntamente com a comunidade de forma criativa e lúdica.

Além desses aspectos curriculares, as decisões dos alunos visando organizar, executar, avaliar e redimensionar o dinheiro arrecadado possibilitaram outras aprendizagens. Corroborando com esse pensamento e acreditando na mudança de comportamento a partir de atividades significativas foi possível também compreender que:

Assumindo que o conhecimento está em progressão contínua, que a aprendizagem não tem limites, que a aprendizagem privilegia as capacidades de renovação e consolidação do conhecimento que a educação neste século assenta numa sociedade de aprendizagem sem fronteiras, questiona-se a importância e os significados da organização do currículo. (GASPAR, 2012, p. 33).

A organização do currículo nessa perspectiva poderia favorecer a construção do conhecimento e alterar a dinâmica da aprendizagem significativa.

Para melhor desempenhar esse currículo tornava-se necessário que este estivesse inserido num projeto escolar voltado para a realidade local e que levassem em conta as especificidades de cada escola.

[...] um projeto tem que ser um projeto construído com base na sensibilidade de todos. Tem que consensual, tem que ser aberto, tem que ser com a comunidade; não pode ser para a comunidade, tem que ser numa interação entre aquilo que o diretor pensa, aquilo que os pais esperam, aquilo que os professores querem e o conjugar destas energias, e só assim se consegue construir um projeto que seja de acordo com as necessidades daquela zona, daqueles pais, daqueles alunos, que vão ao encontro das expectativas. Há tanto mais qualidade quanto mais envolver a participação de todos estes autores. Da comunidade, dos pais, dos alunos, dos professores, funcionários e quer dizer, o diretor deve ter ideias claras do que se pretende e de como se pretende mobilizar no terreno. (Diretor, 2012).

Se considerarmos essa lógica, o currículo congregou todas as atividades propostas pela escola e ainda ultrapassou muito a dimensão dos conteúdos, pois o foco passou a ser a formação global da pessoa. Assim, no trecho abaixo, o diretor expressou bem como as concepções podiam interferir no cotidiano da escola e na formação dos alunos.

Quando eu entrei na escola, quando requisitaram o meu trabalho, os meninos estavam proibidos de trazer bola de futebol e no recreio existia muito foco de violência entre eles. As brincadeiras deles eram violentas e então eu entendi que no meu tempo também gostava de jogar bola, de dar pontapés na bola. Tão simples como isso. Eles começaram a me perguntar, então, se podiam trazer a bola. O regulamento interno dizia que não, mas eu fui contra o regulamento. O que eu ouvi por estar contra uma norma de um regulamento interno... Eu disse tá bem, mas uma coisa é o regulamento interno, outra é eu querer saber se eu deixar a bola acabo com a violência, para deixar um ambiente mais calmo, mais seguro. Eles usavam os dois campos de futebol, ao recreio usavam os blocos, e eu comecei a dar conta que ao fim de um mês ou dois comecei a ter problemas. Problemas com alunos, com alguns alunos, mas não entre alunos, porque a violência baixou em número conceitual. O problema começou com aqueles que partiam vidros. Um problema material, não é? E então eu proibi de novo trazerem a bola, porque havia pais que não tinham dinheiro para pagar vidros, outros pagavam, mas forçados e o que é que se conseguiu aqui? Eu retirei as bolas durante 15 dias ou 1 mês e aumentou a violência. Eles tinham que gastar as energias acumuladas e gastá-las em algum lado. Então, ao fim de 1 mês eu e minha equipa percebemos que as bolas tinham que voltar, mas que deveria ser delimitado o espaço onde eles podiam jogar sem dar prejuízo, sem fazer estragos. Então nos espaços envolventes aos blocos estavam proibidos. Definimos como único espaço que eles podiam usar as bolas os campos de futebol, os dois campos. Voltou a baixar para valor residual a violência, o conflito entre os miúdos porque estavam entretidos em jogar a bola. A preocupação deles era divertir-se, era jogar. Todos traziam bolas, ou entre turmas traziam duas ou três bolas e não houve problemas. Daí até hoje, desde 3 anos até a data presente eu não sei o que é ter problemas com alunos, porque aqueles casos pontuais que existem ou eles resolvem ou as técnicas resolvem pela vida da mediação de conflitos, e as coisas são sempre resolvidas de uma forma pacífica. (Diretor, 2012).

O fato de o gestor ir contra ao regulamento fez com que a escola repensasse os valores e as normas estabelecidas. Não era o currículo de conteúdos que estava em discussão, entretanto, ao possibilitar essa vivência diferenciada aos alunos, os ânimos se arrefeceram, a violência foi extinta e a organização da escola melhorada.

[...] currículo integrado é que esse não se limita à memorização de conteúdos. O processo de ensino e aprendizagem volta-se para a prática cotidiana para avaliar limitações e desenvolver meios para solucionar problemas da vida real. Trata-se de um processo contra-hegemônico, que não se viabiliza por força de lei. O currículo oficial é aquele que a instituição elege, mas são sujeitos sociais concretos, envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, que o colocam em ação. (BRACCIALLI & OLIVEIRA, 2011, p. 1223).

O currículo presente nessa abordagem foi repensado para a realidade local e as normas da prática pedagógica modificadas para atender a situação do momento e assim

contemplava todas as ações entabuladas no âmbito educacional e uma formação mais ampla.

O agir gestor do diretor de escola ficou delineado como um espaço de reflexão e construção, que promovia o processo de ensino aprendido, e que mesmo diante dos desafios fortalecia o grupo de pessoas da comunidade escolar. Dessa forma, quanto mais abrangia a comunidade escolar, maiores eram a possibilidade de escuta atenta e de ações com tentativas de melhoria do desempenho escolar.

Nessa lógica, uma das escolas visitadas possibilitou o entendimento de forma diferenciada para agregar a comunidade escolar. Assim, a escola em questão primava pela organização, estrutura física e condições materiais. Essa escola tinha o seu Contrato de Autonomia. O Decreto-Lei nº115-A/1998 determinou no seu artigo 48º, nº1 a definição dos Contratos de Autonomia.

Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

Os Contratos de Autonomia - CA, apesar de especificados a partir de Decreto-Lei em 1998, tiveram um percurso longo para a sua efetivação. “Os CA celebrados entre as escolas e o Ministério da Educação foram assinados no ano 2005 (o primeiro CA, da Escola da Ponte), no ano 2007 (com mais 22 escolas) e no ano 2010 (com o AE Campo Aberto – Beiriz)”. (SILVA, 2010, p.59).

A escola pesquisada teve o seu CA celebrado em 2007. Essa escola estava localizada num Agrupamento ao norte de Portugal e possui um espaço físico amplo e um grande edifício em dois níveis. Toda a escola tinha acesso à internet, por cabo ou ligação sem fios, e em todas as salas havia um computador e um projetor multimídia.

Essa escola tinha como lema a qualidade educacional expressa pelas palavras: Ser, Saber, Fazer. Essa trilogia de ações determinava o lema da escola cunhado na expressão: “Voar mais alto”.

A perspectiva de voar mais alto mobilizava o corpo docente da escola no sentido de realizar interlocuções constantes com os conhecimentos acadêmicos, o que proporcionava reflexões entre a teoria e a prática. A escola se posicionava com o olhar no horizonte e na busca por ações que pudessem contribuir para a sua melhoria. A escola também mantinha um site atualizado com as ações mobilizadoras de aprendizagem que eram desenvolvidas, dentre as quais destacamos uma que teve a participação da comunidade escolar.

#### **5.4.1 Os pais em formação**

A crise nas escolas está presente em vários países e apresentava um panorama preocupante nas relações entabuladas no seu cotidiano. A violência, o pragmatismo da sociedade, o hedonismo e consumismo exacerbado têm influenciado o comportamento dos jovens e dificultado as relações com a escola. Esse contexto interfere diretamente na vida dos jovens, que ainda não têm completamente formados seus valores de vida. O imediatismo da vida contemporânea reduz a perspectiva de futuro e minimiza a esperança no projeto educacional em longo prazo. Assim, o processo educacional de formação acaba por sofrer com os descaminhos percorridos e se desmorona como um castelo de areia. (PASCHOALINO, 2009b).

Cientes desse panorama, muitas escolas têm elaborado programas e projetos de valorização das relações e da educação como finalidade humana. Assim, o resgate de valores calcados no respeito mútuo, na solidariedade e na dignidade tem perpassado o cotidiano das escolas que buscam outro paradigma pautado na convivibilidade.

Frente aos desafios já enumerados, a escola pesquisada em Portugal construiu vários projetos com a perspectiva de melhoria da qualidade educacional no âmbito da formação humana. Dentre esses projetos, analisamos a formação da EP que, ao ser planejado, optou por alargar novos horizontes com os parceiros mais próximos, os pais de seus alunos. Assim, a criação de “uma escola de pais, com o objectivo de dotar os encarregados de educação de competências que lhes permitam estarem mais atentos às dificuldades dos seus educandos.” (Escola, 2012; s/p).

A EP foi pensada e criada na lógica da partilha e reflexão sobre o cotidiano social. Os temas da formação foram cuidadosamente escolhidos para adequar ao propósito de elencar os assuntos pertinentes e atuais. A construção da ementa do curso teve como proposta de trabalho os temas:

Família e Educação; Direitos e Deveres dos Pais; Autoestima; Disciplina/regras e práticas educativas; A importância dos afectos; Etapas de Desenvolvimento; Metodologias, acompanhamento do Estudo; Dificuldades de Aprendizagem e Técnicas de relaxamento familiar. (Escola, 2010, s/p).

Esses temas foram escolhidos a partir da observação das demandas do cotidiano escolar. As aulas da primeira edição do curso foram realizadas nos meses de fevereiro e março de 2012, no horário das 18h30min às 20h30min, sempre às quintas-feiras. Os docentes que ministraram as aulas do curso também foram pensados na lógica transdisciplinar, pois a formação humana é complexa.

É a escola a dar essa formação, com a ajuda de psicólogas, educadora social e uma professora especializada em necessidades educativas especiais. São abordados temas como vinculação educativa, que passa pelo trabalho educativo dos pais em relação aos valores; parentalidade e motivação escolar, para reforçar o papel dos encarregados de educação no que toca a elevar as expectativas dos alunos; as principais dificuldades de aprendizagem para os próprios pais detectarem os problemas dos seus filhos e darem-lhes ferramentas que lhes permitam superar essas dificuldades. (Escola, 2012, s/p).

Toda essa programação dos conteúdos visou atender aos questionamentos sobre os papéis de ser Pai e ser Mãe no contexto atual, que se apresentam como um desafio constante. Os jovens vivem cada vez mais absorvidos pelo mundo virtual. As relações humanas perdem o fascínio dos relacionamentos presenciais e passam a dar lugar aos múltiplos meios de comunicação, onde reinam os celulares e a internet.

Se, por um lado, identificamos os jovens à procura do novo e do imediatismo, por outro lado, temos os pais que vivem a luta pela sobrevivência, preocupados em se manterem empregados, a preocupação com os cuidados com os filhos, a alimentação, a arrumação da casa. Todas estas tarefas consumiam o tempo dos pais restando um

sentimento de vazio frente a tantas demandas. As possibilidades dos pais demonstrarem suas dificuldades cotidianas e dialogarem com o conhecimento de profissionais experientes configuraram o objetivo para a formação da EP.

No desenvolvimento da dinâmica das oficinas, a teoria associada à prática, despertou nos pais perspectivas diferentes de encarar os desafios e melhor ajudarem seus filhos na preparação para a vida e na construção de valores de cidadania voltados para a tolerância e para o empreendedorismo.

A sensibilização da proposta de formação foi realizada a partir da conferência “Formação dos Pais – Sucesso dos Alunos”, com a colaboração de uma Professora Doutora, docente e investigadora da Escola Superior de Educação. O evento teve a participação efetiva de 500 pais/encarregados de educação.

A discussão promovida por essa investigadora refletiu sobre o resultado de uma pesquisa que estudou as problemáticas das escolas. A construção da hipótese foi de que através da Educação de Adultos (nomeadamente através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC) seria possível criar condições de base para o sucesso das crianças, a partir do momento em que estas, ainda jovens, iniciavam o seu percurso escolar na companhia de um adulto com formação.

A realidade da escola pesquisada que estava situada na zona rural trouxe um retrato da distância dos pais em relação aos saberes académicos, pois: “de acordo com a caracterização do agregado familiar dos alunos do Agrupamento, em sua grande parte não possui mais que o 6º ano de escolaridade.” (Escola, 2012, s/p).

A partir da compreensão de que para acompanhar era preciso conhecer, o incentivo de trazer os pais para escola e empoderá-los através da formação foi um dos pressupostos da formação da EP. Nessa lógica, “[...] pensava criar uma turma de 20 a 30 pais, mas as inscrições são já 90, o que superou em muito as expectativas. A adesão foi grande, o que para nós é positivo, porque demonstra grande interesse e preocupação nesta matéria”. (Escola, 2012. s/p).

A realização dessa formação situada num clima de respeito e de diálogo foi cuidadosamente pensada. Os pais que não tinham com quem deixarem os seus filhos os levavam para a escola. Enquanto os pais faziam a sua formação, os filhos que os

acompanhavam eram encaminhados para participar de outras atividades oferecidas pela escola.

A formatura dessa primeira turma da EP foi realizada em um jantar, com a entrega dos certificados. Os momentos de emoção e agradecimento marcaram essa noite, em que a cerimônia extrapolou em mais de duas horas o tempo previsto para o término. Assim, também nesse final da formação, a escola aberta e participativa deixou espaço para a liberdade de expressão dos pais sobre a formação realizada e, estes reforçaram nos depoimentos a importância de ter um lugar de interlocução para os pais na escola.

A fala de um dos pais deixou evidenciado o dilema desse cotidiano “[...] há dificuldade em cativar os pais à escola, e com esta iniciativa será mais fácil exporem os problemas que têm em relação à forma de lidar com os filhos, resolver-lhes os problemas e levá-los a interagir mais com a escola”. (Pai, 2012).

No discurso pronunciado pela direção da escola houve um pedido aos pais participantes dessa primeira turma da EP que incentivassem a participação dos outros para a próxima turma. “[...] queremos ver o brilho nos olhos”. A frase proferida pelo diretor traduziu as expectativas de uma escola que avança no seu processo educacional e que construiu o seu lema sobre essa dimensão.

Um brilho no olhar  
Uma escola participada  
Uma organização aprendente. (Escola, 2012, s/p)

A concepção de uma escola aprendente em que todos os seus membros pudessem aprender mutuamente foi a tônica da noite de formatura. Esses pais utilizaram desse espaço de interlocução para apoiar as realizações da escola.

A expressão da qualidade escolar esteve presente em todo o tempo da cerimônia. A garantia da qualidade educacional não se deteve apenas no patamar numérico dos índices contabilísticos, mas foi ressaltada nos laços construídos de respeito, confiança, trabalho e interlocução que a EP proporcionou aos pais dessa escola. Assim, a primeira edição da EP, que teve:

[...] a iniciativa pioneira para ajudar os pais a conhecerem, compreenderem e ajudarem melhor os seus filhos, sentindo-se mais realizados e capacitados no exercício da sua determinante função, com grande adesão por parte dos encarregados de educação que avaliaram como muito positivo o projeto e a sua organização, vai ser dada continuidade a esta atividade com duas modalidades distintas. Uma reedição do modelo anterior, para os pais que ainda não tiveram a oportunidade de participar e um novo módulo, “Inteligência Emocional” para os que já frequentaram a 1ª edição. (Escola, 2012, s/p).

Os caminhos trilhados no sistema educacional deixaram marcas da procura por uma escola democrática e autônoma. Os processos legais, apesar de referendarem as afirmações desses dois conceitos, não conseguiram a sua realização através de decretos. Nesse sentido, experiências que ultrapassavam as barreiras existentes e apontavam para novos caminhos foram importantes de serem analisadas. A qualidade buscada por essa escola percorreu novos caminhos ao estabelecer a formação dos pais.

A EP possibilitou a inserção dos pais na escola e a interlocução próxima e refletida nas ações educacionais. A possibilidade do Contrato de Autonomia permitiu ao diretor e às lideranças da escola repensarem a lógica singular desse educandário. Nesse sentido, ao elaborar as ações educativas, que extrapolavam o intuito apenas de qualidade mensurada no desempenho dos alunos, a escola conseguia buscar a qualidade que se construía nas relações constantes com a comunidade escolar pautada pelo respeito e aprendizagem.

Comunidade aprendente, comunidade atuante, comunidade transformada pelo brilho nos olhos - foi essa perspectiva construída na escola que, a partir do seu CA, investiu na formação humana. Esse projeto teve o seu ápice alcançado, pois contribuiu para um novo olhar sobre o conceito de ensinar e proporcionou uma grande integração na sociedade local, reunindo e mobilizando alunos, professores e pais a crescerem individualmente e em conjunto na ampliação dos seus relacionamentos pessoais.

A análise realizada no contexto português desvelou um trabalho intenso e afetivo por parte dos diretores de escolas. Experiências interessantes se destacavam durante os relatos proferidos e demonstravam que em cada escola estavam presentes ações singulares que se misturavam aos desafios constantes. Assim, a mescla de autoridade, criatividade, inteligência nas ações e, principalmente, a afetividade no trato com o outro marcava o cotidiano dos diretores.

### **5.5 Aproximações dos gestores escolares em Portugal e das gestoras do Curso de Especialização em Gestão Escolar no Estado de Minas Gerais – Brasil**

Compreender duas realidades tão díspares e pontuar aproximações foi possível a partir do entendimento da ação gestora, no âmbito da escola. Esses profissionais separados por milhares de quilômetros de distância e por demandas diferentes tinham diante de si posturas de trabalho simétricas. Nesse sentido, ficaram evidenciados que os sentimentos de respeito, dedicação para o crescimento do outro e de conquista da escola de qualidade eram semelhantes nos gestores escolares, independentemente da localização geográfica. As trajetórias dos mesmos se aproximavam em relação ao sentimento de cuidado, de atenção e principalmente de alteridade.

Para esses profissionais da gestão escolar, várias demandas se sobrepunham na realidade de seu trabalho, no entanto, uma delas tinha seus acordes mais fortes e ressoava permanentemente por todas as escolas: a busca pela qualidade.

Nessa análise, compreendemos que quatro palavras nos ajudam a entender a complexidade das relações entre os gestores e o impacto do seu trabalho, independentemente de estarem no Brasil ou em Portugal. As palavras: tradição, autoridade, confiança e reconhecimento foram destacadas em nossas análises a partir das declarações dos gestores, que consideravam sua gestão de qualidade e que sua escola estava à frente das metas previstas.

Em nosso entendimento, a busca pela etimologia dessas palavras se configurou como um dos fios que permitiram a tessitura da lógica da gestão escolar empreendida. Assim, a palavra tradição:

[...] é mais dinâmica do que parece à primeira vista. *Traditio*, em latim, é a ação de entregar, de transmitir algo a alguém, de confiar algo valioso a outra pessoa. Uma pessoa tradicional é aquela que recebeu (e precisa transmitir depois) um conhecimento, uma herança ou uma responsabilidade do passado. (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, s/d).

Esses sentimentos de responsabilidade na continuidade de garantir a tradição das escolas consideradas de qualidade assumiram dois vieses do seu significado etimológico. Primeiramente, o aspecto valioso de estar à frente da direção de uma escola conceituada e valorizada tradicionalmente pela qualidade de seus trabalhos. No outro aspecto, a transitoriedade também estava presente, pois na tradição era preciso transmitir, entregar, confiar ao outro aquele valor. Dessa forma, ouvimos os dirigentes escolares expressarem sobre essa dimensão que já trazia em si a tradição pela educação de qualidade.

Nossa escola tem tradição. Como eu havia te falado é uma das escolas mais antigas, sempre teve grandes resultados e esse ano quando a TV Integração veio aqui questionar o motivo desse resultado, nós falamos que era o somatório da parceria da família, compromisso dos alunos e o trabalho dos professores. Que nada vem sozinho se não fosse essa base e o trabalho das alfabetizadoras. Aí vem a nossa responsabilidade de como equipe preservar o nome da escola, já que é uma escola antiga com um excelente corpo de professores, juntando tudo isso conseguimos colher ótimos frutos. [sic] (Gestora, 2010).

Ao destacar a tradição de uma escola de qualidade, a gestora também evidenciou todo processo de construção dessa qualidade, no qual o trabalho coletivo e o envolvimento de todos garantiram o sucesso alcançado. O sentido da tradição também foi elucidado pelo trabalho realizado e pelas relações efetivadas ao longo dos anos de trabalho.

26 anos de direção, o que nos dá a vantagem de termos conhecimento, reconhecimento na comunidade, como eu digo que li hoje nos jornais o diretor é, a comunidade conhece a escola pelo diretor, portanto importa que o diretor tenha um reconhecimento para a escola ter também e, portanto, isso dá-nos um estatuto de fato que me obriga e também me obriga a tomar uns ansiolíticos pelo meio às vezes para ter capacidade de aguentar às vezes as coisas. Mas dá-me também perante a comunidade um reconhecimento que eu sei e sinto na obrigação que a escola tenha. Portanto, vamos mantendo assim. [sic]. (Diretor, 2012)

A tradição de um trabalho não diminui as dificuldades na sua execução, pois o trabalho de interação é marcado pelo imprevisto e pela insegurança. Entretanto, outra faceta estava posta pelos gestores escolares, o reconhecimento pelo trabalho realizado.

Assim, a etimologia da palavra “reconhecer” também foi revisitada. Nesse sentido, (re) conhecer do Latim, *cognoscere*, “tomar conhecimento, trazer à mente de novo,

certificar”, de re-, “outra vez”, mais *cognoscere*, “saber, saber juntos”, formado por sua vez por com, “junto”, mais *gnoscere*, “saber”. (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, s/d).

Com esse entendimento a gestão escolar só poderia ser efetivada com qualidade se os membros da escola reconhecessem o trabalho de seu dirigente, ou seja, se sabiam juntos o que queriam para a escola. Essas concepções ficaram explicitadas nas reflexões tecidas sobre a gestão escolar, em que realizar o trabalho de forma coletiva foi apontado como aspecto importante do reconhecimento.

A escola baseia muito a sua ação naquilo que eu chamo os R. Os R, eu mesmo lido algo como isso, que é a Responsabilidade, o Respeito, o Resultado, é um R também porque nós temos que ter resultados educativos. E Reconhecimento é outro dos R que me parece importante. (Diretor, 2012).

A responsabilidade não pode estar desvinculada de outros R necessários no convívio humano, principalmente na escola. Dessa forma, se o respeito e a responsabilidade estão associados ao reconhecimento, também os resultados devem compor o panorama de uma escola de qualidade. “Diante da nota boa do IDEB o pessoal ficou numa satisfação muito grande, o reconhecimento do trabalho pedagógico não tem como as pessoas questionarem.” (Gestora, 2011). A fala dessa gestora trouxe a satisfação do trabalho pedagógico empreendido coletivamente.

O trabalho do gestor escolar precisa também ser pautado pela autoridade. A etimologia da palavra autoridade já foi elucidada nesse trabalho e “ter autoridade” significava ajudar o outro a crescer. Frente a esse aspecto, analisamos que essa capacidade foi a tônica mais evidenciada pelos gestores, que, sem pronunciar essa palavra retratavam como conseguiam obtê-la. A autoridade era uma conquista diária pautada pelo respeito e pela confiança dos colegas para a realização do trabalho.

O diretor tem que saber ser um maestro que toca todos os instrumentos e muito mais a área emocional dos professores, a área da sensibilidade dos professores. Saber respeitar a sensibilidade de cada um, saber entender o estado de cada um, compreendê-lo e acompanhá-lo e mais do que isto envolver-se no mundo de alguns professores que assim o necessitem. Há alguns professores que às vezes uma palavra de estímulo, uma palavra de confiança, aumenta a sua satisfação, seu bem estar, e mexe com a sua dimensão relacional, dimensão emocional, com o agrupamento, com a própria hierarquia e também com o seu dedicação. Há ali uma causa-efeito, um estímulo que é dado e uma reação positiva porque sentem

que aquilo que está a ser feito não é porque é obrigado, mas sente que é feito por prazer, por satisfação. E isso passa muito por diálogo, o professor, por exemplo, faz uma atividade e eu passo por ele e felicito “parabéns, o pá, fizeste muito bem. Os alunos ficaram satisfeitos. Gostei da tua forma”. Eles sentem que a valorização, sentem que é o prêmio, que não fizeram... Que caiu na ignorância não, que houve alguém que apreciou, sentem isso. Percebem e gostam quando há uma atividade qualquer e se eu não faço, eles começam a ficar desconfiados. Será que ele não viu, não esteve, não gostou? Há esse paradigma da mudança. , eles querem que o diretor esteja presente; eles mesmos dizem “oh, vai haver esta atividade” e eu faço questão de estar nesta atividade e olha, estou em tal momento, em tal momento, não posso por isso, por aquilo, e quando não posso tenho que explicar mesmo e tem que ser uma razão muito forte para que eu possa não estar. [sic] (Diretor, 2012).

A comparação do gestor escolar com o maestro deixa em evidência as relações pautadas pelo respeito, reconhecimento e o acompanhamento constante. “Estou sempre buscando maior interação com os professores e alunos, e me preocupo com o desempenho da escola.” (Gestora, 2011). É, portanto, na interação respeitosa e de autoridade, que o sentimento de confiança se concretiza.

Assim, nos depoimentos dos gestores ficou salientado que confiança no trabalho coletivo da escola possibilitava melhor desempenho escolar. Assim, a etimologia da palavra “confiança” trouxe o significado de: Vem do latim *con fides*, "com fé". (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, s/d).

[...] a maior lição que eu levei sobre o que é confiar numa equipa. Portanto, foi por esse exemplo, a partir daí, que eu percebi que todas as equipas que um dia eu tivesse, eu tinha que basear as minhas ações assim e é assim que eu faço com os meus professores. Os meus professores eu nem preciso saber o que foi que eles fizeram só se fizeram alguma coisa mal que pode me dar um conflito, mas a partida eu tenho que partir da base da confiança deles. Eu só não quero que ninguém me decepcione e o que eu peço é que não me decepcionem. E eles não me decepcionam, fazem um bom trabalho. (Diretor, 2012).

A confiança que o dirigente escolar estabelecia entre os membros da escola proporcionava a valorização e, ao mesmo tempo, possibilitava que vários autores pudessem exercer o seu trabalho com satisfação.

Outro aspecto em relação à aproximação das duas perceptivas de gestão escolar que consideramos um achado foi a percepção colocada diante da palavra “desafios”. As

declarações dos dirigentes escolares evidenciaram muitos desafios, que eram enfrentados e solucionados no cotidiano do trabalho. Esses desafios tinham naturezas diversas, que englobavam a própria escola como construção e as demandas de gerir espaços e renormalizar as normas prescritas, mas também, as relações que eram empreendidas.

Assim, também recorreremos à etimologia da palavra desafio que trouxe o significado de: “É o latim *disfidare*, “renunciar à própria fé”, de *dis-*, indicando afastamento, mais *fides*, “fé, confiança”. Na Idade Média seu sentido variou para “provocar, desafiar”. (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, s/d).

Os gestores se sentiam provocados e muitas vezes tiveram que abrir mão daquilo que, para eles, era o certo em nome do coletivo. No entanto, analisamos que a palavra desafio para esses gestores tinha uma conotação positiva, associada ao seu próprio crescimento.

Nessa concepção, diante de um: “problema encaramos isso como um bom desafio e a partir daí fizemos propostas que estão no terreno e que de fato são do agrado dos nossos alunos, dos pais e da comunidade em geral.” (Diretor, 2012). Esse gestor se posicionou na forma de enfrentar os desafios com o olhar cuidadoso para atender às necessidades do coletivo da escola.

O modelo da organização da gestão e de gestão, não só diretor e seu staff, mas inclui os departamentos e daí até o professor e até o aluno, este modelo diferente de melhor organizar e organizar os recursos é... Foi um risco. Um risco e um desafio. E ao fim destes 3 anos eu estou mais convencido de que valeu a pena. Portanto foi um momento importante. Podia ter optado, conforme acho que a maioria, por manter o status do que vinha para traz, não é? Manter a distribuição dos serviços e das pessoas pelas áreas que antes eram... Por ciclos. Mas acho que não. Acho que foi uma aposta e posso dizer que não está ganha, mas que está no bom caminho. (Diretor, 2012).

Estar na direção e correr riscos estavam presentes na trajetória dos gestores que tinham que possuir uma flexibilidade nas suas ações e nas articulações do coletivo. Nesse sentido, o “novo” também estava posto como tentativa de mudança, na capacidade de transformar e melhorar a educação. “A gestão de uma escola envolve muitas questões, muito empenho, muito bom senso e justiça nas tomadas de decisão e esse é um grande desafio”. (Gestora, 2010). O desafio apareceu nas falas dos dirigentes escolares com o gosto do novo e de elemento de transformação para a realidade.

Outra análise realizada enfatizou a riqueza de experiências e vivências realizadas nas escolas que foram suscitadas nas falas dos dirigentes. Cada escola trazia um arcabouço de atividades que expressava a qualidade das mais diversas formas referendadas nesse estudo. Porém, poucas coisas referentes a essas atividades estavam registradas, publicizadas e poderiam ser fontes de interlocução para outros dirigentes escolares.

Durante uma das visitas realizadas às escolas portuguesas, os pesquisadores receberam como presente do diretor um livro: “Escolas de Futuro – 130 Boas práticas de escolas portuguesas.” (SANTOS, BESSA, PEREIRA e MINEIRO, 2009). O livro elucidava as boas práticas e constituía um bom exemplo de como as escolas, num trabalho conjunto, poderiam se aproximar da qualidade almejada. No entanto, a dedicatória desse livro trouxe outra declaração importante ao agradecer a visita dos pesquisadores e acrescentou: “[...] a quem agradeço a visita à escola que me fez professor”.

Esse diretor ressaltou o seu papel docente, mesmo estando no cargo gestor há mais de 20 anos, pois foi nessa escola, com seus colegas, com a comunidade dos arredores e com os alunos e seus familiares, que, mais do que sua formação primorosa no Mestrado, foi no cotidiano do seu trabalho que se tornou professor. Estar na direção era apenas o prolongamento da ação docente, pois num primeiro plano ele continuava a se identificar como professor.

Esse aspecto também foi relevante na pesquisa que constatou que tanto no Estado de Minas Gerais, quanto na região do Porto, os dirigentes escolares eram professores e avaliavam que essa característica era essencial na condução dos trabalhos de gerir a escola.

As reflexões tecidas sobre o posicionamento dos dirigentes diante dos desafios que os culpabilizavam pelo desempenho escolar trouxeram afirmações como:

Infelizmente, nós gestores estamos muito sobrecarregados, o que acaba abafando nossos anseios e expectativas. Se somos os responsáveis? Sim, somos os principais coautores do naufrágio da educação, uma vez que a cada dia se torna mais difícil nos libertar dos inúmeros problemas do nosso alunado que são gritantes, também as exigências, compromissos, projetos em demasia que acabam saturando o ambiente escolar e fazendo-se perder a essência da escola: proporcionar ao educando, contentamento, prazer, despertar nele a vontade de aprender, de construir seu próprio conhecimento, de formarmos cidadãos completos, capazes de buscar sua própria felicidade... É triste, é real, é revoltante, é utopia pensar na escola como algo isolado, no entanto, é totalmente verdadeiro

acreditar que a escola é o começo, o meio, e a única possibilidade de transformação da sociedade. Este poder está em nossas mãos. (Gestora, 2010).

O sentimento de desabafo expresso por essa gestora retratou os anseios de uma escola construída coletivamente. Assim, não se pode pensar a escola isolada de todo o seu contexto, nem mesmo pensar o trabalho gestor desarticulado dos outros profissionais da escola. Assim, a etimologia da palavra “gestão” - expressa pelo cuidado e por dar a vida – foi um dos aspectos que, em nossas análises, aproximaram o trabalho da gestão escolar em Minas Gerais e Portugal.

Países distantes, mas com desafios tão próximos: a qualidade das escolas. Construir esse objetivo, a qualidade das escolas, tem sido o grande desafio dos gestores escolares, que buscam na rotina de seus trabalhos fazer o melhor.

## CONSIDERAÇÕES

### **GESTÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE...**

Essa tese teve o objetivo de compreender a gestão escolar na perspectiva contemporânea, na qual a imbricação com a concepção da qualidade educacional está posta em nossa sociedade. Para esse estudo, dois campos distintos foram investigados.

Um deles tratou dos gestores da escola pública do Estado de Minas Gerais, a partir do olhar das gestoras do Curso de Especialização em Gestão Escolar realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais. E o outro público alvo da pesquisa compreendeu os dirigentes escolares da região do Porto – Portugal. Dadas as peculiaridades de cada público alvo optamos por utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados. Entretanto, o fio condutor desse estudo foi a gestão na atualidade e os desafios da qualidade educacional enfrentados pelos gestores.

Com essa compreensão, a escolha dos instrumentos de pesquisa foi adequada às circunstâncias de cada estudo. As investigações com as gestoras participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar em Minas Gerais possibilitaram a utilização de instrumentos diversos: questionários, fóruns e diários de bordo e entrevistas, dada a maior permanência no campo para coleta desses dados. É importante salientar que os três questionários aplicados ocorreram em períodos distintos e atingiram números expressivos de respostas, além de terem possibilitado o cruzamento de dados.

As duas atividades de acompanhamento do curso utilizadas foram os fóruns e os diários de bordo construídos pelos sujeitos da pesquisa na plataforma do curso. Nos relatos transpareciam os relatos sobre como as ações empreendidas no trabalho cotidiano estavam conjugadas com os saberes refletidos na formação. Outro instrumento utilizado foram as entrevistas realizadas nas escolas com as seis gestoras, nas quais dois aspectos foram

privilegiados: a posição das alunas em relação à qualidade da escola e a qualidade pontuada pelos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica.

Já com o público alvo dos dirigentes portugueses, os instrumentos de pesquisa escolhidos foram as entrevistas e as visitas às escolas que apresentavam bom desempenho de qualidade por meio das avaliações externas realizadas pelo sistema educacional português.

Mesmo havendo diferenças entre os sujeitos da pesquisa, foi possível permitir a aproximação das análises e a compreensão de que muitas evidências marcavam as dinâmicas da gestão empreendidas por esses dois públicos tão distintos. Até a questão de gênero foi um elemento de diferença, pois as gestoras mineiras apresentaram um perfil preponderantemente feminino. Assim, para essas pesquisadas, a opção ao desenvolvermos as análises foi também de tecermos as reflexões utilizando os substantivos no feminino. O público das pesquisadas mineiras permitiu desenhar a tipologia majoritária de um quadro de mulheres, mães, na faixa etária mediana, com experiência na docência e que buscam a formação de forma sistêmica e contínua.

Em contraposição, o público alvo da pesquisa português trouxe um quadro evidenciado pelo gênero masculino, em que todos os entrevistados são homens e, portanto, as reflexões realizadas também foram evidenciadas por esse substantivo. Esses sujeitos pesquisados disseram privilegiar a formação contínua, portanto um aspecto que converge com a realidade das pesquisadas mineiras.

Entretanto, a valorização da formação além do espaço acadêmico também foi relatada. Assim, foram incluídas pelos participantes portugueses, outras instâncias coletivas organizativas, que tiveram três representações: duas associações e o Conselho das Escolas. Os pontos comuns a esses dois públicos também foram identificados, pois os sujeitos pesquisados em Portugal apresentaram o quadro composto de homens, pais, faixa etária mediana, experiência da docência e a preocupação com a formação contínua.

Ao considerar esses dois contextos, fizemos nossas considerações trazendo novamente o substantivo para o masculino, quando tecemos os aspectos comuns referendados nos dois grupos de pesquisados. Nesse aspecto, o acervo desse rico material

em quantidade e qualidade foi estudado com afinco e nos possibilitou o desenvolvimento da tese, na qual os fios da empiria se teciam com os fios da teoria.

Salientamos que, mesmo cientes que o desafio da qualidade educacional foi pontuado pelos dois públicos gestores como um aspecto importante na realização do seu trabalho, optamos por tecermos primeiramente um bloco que compreendeu as análises realizadas com as gestoras mineiras. E depois dedicamos o último capítulo, antes dessa consideração, para elucidarmos a realidade portuguesa, com a reflexão de algumas peculiaridades na gestão. Nesse mesmo capítulo, fizemos as aproximações entre a ação dos gestores portugueses e mineiros, que numa imbricação da sua prática profissional tinham como meta a qualidade escolar.

Nesse sentido, ao dar voz aos gestores se constatou a polifonia que trouxe para a reflexão as dinâmicas complexas na ação desses profissionais no trabalho. Ao possibilitarmos o diálogo com os dirigentes escolares sobre como eles realizavam a gestão, constatamos que emergia um processo de conscientização sobre o seu trabalho. Nessa lógica, nos momentos da realização das pesquisas possibilitamos aos dirigentes participantes fazerem pausas no seu trabalho, para a reflexão do mesmo. Essa oportunidade, mediada pela investigação, proporcionou a eles reflexões sobre as suas atuações profissionais. Assim, compreendemos que esses gestores, ao falarem do seu trabalho, também falavam da sua vida, que estava imbricada com o trabalho realizado. Dessa forma, ao responderem aos questionários e entrevistas, os gestores analisavam seu trabalho e estabeleciam reflexões sobre suas ações no seu percurso de gestor.

Refletimos que a gestão escolar embutia em seus profissionais as marcas de um perfil que sofria constante mutação, manifesta em suas formas de atuação. Dessa forma, a constituição desse profissional se dava também pela própria dinâmica presente no exercício do seu trabalho. A análise de todo esse material pesquisado possibilitou compreender que a gestão escolar que convive com vários dilemas e tem como desafio maior, assegurar a qualidade educacional.

Nesse cenário, a qualidade das escolas passa a sofrer cobranças e exigências pautadas em âmbitos internacionais, que interferem e interpelam as normas educacionais, adquirindo inclusive, valores legislativos.

Vimos que as mudanças na compreensão da qualidade escolar e das ações foram realizadas no sentido de satisfazerem às demandas pela qualidade expressão em números. As exigências mudaram para responderem aos pactos com os organismos internacionais. Nesse sentido, alteraram também os documentos legais, os sistemas de controle e de mensuração que foram estabelecidos a partir do *ranking* das escolas, repercutindo na sociedade. No Brasil, as avaliações perderam muito do caráter processual e se centralizaram no aspecto valorativo do resultado pontual. Assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - passou a ser referendado pelos documentos legais, divulgado pela mídia e a constituir um direcionamento para a escola em comparação com as demais.

Esse mesmo movimento de valorização das avaliações externas também está presente na lógica das escolas portuguesas, que possui um sistema educacional que normatiza e controla a qualidade das escolas. Assim, a mesma lógica do *ranking* das escolas se efetua. Nessas duas realidades, a brasileira e a portuguesa, as cobranças sobre as escolas passaram a adquirir os contornos expressos pela lógica do capitalismo e da competição.

A corrida das escolas para alcançarem a qualidade desejada colocou o foco em dois ângulos. De um lado, os índices impressos nesses *rankings* das avaliações adquiriram a posição de excelência, de notoriedade e passaram a impor resultados, e juízos de valores sobre o desempenho da escola. Por outro lado, a figura do diretor passa a assumir evidências de autor/ator principal do desempenho da escola, e passa a ser apontado como “bom” ou “ruim” diretor escolar, a partir do desempenho que a sua escola realiza.

As diferentes formas de estratégias da ação gestora frente às cobranças externas alteraram também o dirigente escolar. Esse profissional que ocupa uma posição de transitoriedade independentemente da sua forma de inserção no cargo precisa estar atento à complexidade das tarefas sob sua incumbência. Outro aspecto, difícil de trabalhar para os gestores escolares, é sua limitada autonomia, pois por um lado, na ação de liderança da escola, esse profissional precisa demarcar suas posições, criar organização e equipe de trabalho. Por outro lado, esse gestor também está subordinado ao poder público que é sua entidade mantenedora. Para as gestoras brasileiras, de forma expressiva, o poder público que rege e normatiza as escolas pesquisadas é o poder municipal. Esse aspecto foi relatado

muitas vezes pelas gestoras ao refletirem sobre os aspectos das fragilidades e mutabilidade de processos, que não assumiam como projetos de Estado, mas apenas como projetos de governo.

Os portugueses, apesar de terem um governo centralizado e o sistema único de educação, também sofriam com as sucessivas mudanças, que aconteciam para salvaguardar os acordos de austeridade, para o fortalecimento do Euro. Por aspectos, aparentemente distantes essas duas realidades se aproximavam pelos interesses econômicos, em detrimentos dos interesses educacionais. Assim, as aproximações entre os gestores mineiros e portugueses se dão num sentimento de tutela presente do poder público na condução do trabalho do dirigente escolar.

Ao falarem de seu trabalho, os gestores também evidenciavam as diferenças dos aspectos que os rodeavam. Com essa compreensão, salientamos que os gestores nesses dois países, mesmo diante das especificidades diversas das culturas e da organização do sistema de ensino deixaram as marcas particulares de cada região. Essas singularidades marcavam muito além dos aspectos apenas geográficos e constatamos que estavam presentes em cada instituição.

Cada escola considerava suas especificidades na formação do seu coletivo. Assim, não poderíamos falar de cada instituição como uma organização definida e instituída, mas sim numa perspectiva instituinte, o que nos possibilitou a compreensão da escola como uma célula em constante transformação.

As análises ainda constataram que as mudanças aconteciam num ritmo rápido e que o papel do gestor era necessariamente de flexibilidade e de liderança. Nessa conjectura, a análise da gestão escolar na contemporaneidade desvelou a complexidade do fazer desse dirigente escolar repleto de ações, sentimentos e de intencionalidade na relação com o seu trabalho.

Assim, a aproximação desses públicos distintos trouxe semelhanças que foram evidenciadas em maior número que as diferenças que permeavam essas regiões tão diversas, pois os valores de uma gestão de qualidade se revelaram simétricos nos campos pesquisados. Nessa compreensão, o foco de nossas análises nessa consideração, foi o de

ênfatizar as similitudes dos valores intrínsecos à gestão de qualidade encontrada nessas duas regiões.

Os gestores expressaram em seus relatos a importância do olhar atento para o coletivo de trabalho. Baseados em nossas análises consideramos importante salientarmos seis dimensões, que foram destacadas pelos gestores como essenciais para o exercício do seu trabalho: a formação, as relações estabelecidas, a administração, a liderança, a visão de futuro e os desafios que se aglutinavam numa interligação constante no cotidiano escolar.

A formação do gestor foi compreendida num sentido amplo, que englobou a formação inicial, a experiência docente, a formação contínua e as experiências nas relações entabuladas na escola. Nessa lógica, o gestor precisa ter um conhecimento local e global da realidade educacional para agir diante das demandas no cotidiano de seu trabalho. A pesquisa nos possibilitou compreender que o gestor escolar não exercia o seu trabalho apenas pelos conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica, mas traziam para a sua ação gestora estratégias da docência e de forma(ação) adquiridas no percurso de vida.

As afirmações sobre os conhecimentos do trabalho estavam imbricadas de sentimentos sobre a tarefa de gerir e apontavam que esse profissional tinha a sua trajetória de vida hibridizada com a profissão. Nesse sentido, compreendemos que não se poderia deslocar o papel gestor sem levar em conta todos os envolvidos na organização da escola. Os participantes da comunidade escolar, a infraestrutura, a organização, os espaços delineados e as relações estabelecidas contribuíam para influenciar o fazer dos gestores. Nessa lógica, o dirigente escolar também se constituía como um aprendiz nessa comunidade, pois o seu projeto formativo também se efetivava nas experiências de vida e nas relações construídas na escola, com seus parceiros de trabalho.

As relações empreendidas foram realçadas de forma veemente pelos pesquisados. O trabalho do gestor escolar era na sua essência um trabalho relacional, e dessa forma, o dirigente escolar com os seus planos, ações e formas de se relacionar também estavam imbricadas nas relações existentes em cada escola. Sob essa perspectiva, compreendemos que esses diretores, singulares em seus contextos, agiam e se relacionavam num âmbito maior de interligações constantes e simultâneas a toda comunidade escolar para conseguirem efetivar o seu trabalho.

Nesse sentido, analisamos que contrariamente ao que algumas pesquisas vêm apregoando sobre o efeito gestor e mapeando a sua culpabilização pelo não alcance das metas previstas, para nós seria impossível determinar o efeito diretor, apenas pelo seu próprio desempenho. O efeito da qualidade da escola compreende uma mistura das relações efetuadas no respeito, na valorização, na presença constante do gestor e na confiabilidade, que se estabelecia nas dinâmicas da escola. Nessas interações, o trabalho do gestor ganhava expressão respaldada pelo coletivo. Assim, o dito sucesso do gestor estava nas relações entabuladas no trabalho, que preconizavam a importância na relação participativa de toda a comunidade escolar.

Nossa pesquisa permitiu analisar que a gestão escolar de qualidade, tão esperada e valorizada no contexto atual se realizava numa simetria de ações e respeito mútuo, pautado em objetivos e metas determinadas e acolhidas pelo grupo que formava a comunidade escolar e os parceiros próximos do controle e avaliação. Para alguns gestores, os parceiros próximos eram as Secretarias de Educação, para outros, os parceiros eram os departamentos, regionais ou outra denominação de uma instituição que, fora da escola, exerciam um trabalho mesclado de inspeção e acompanhamento das mesmas. Nessa lógica, não bastava apenas a sintonia de toda a comunidade escolar, pois esses parceiros próximos também contribuíam facilitando ou não, as ações gestoras.

A tarefa gestora de administrar tempos, espaço, condições materiais e verbas foi apresentada pelos gestores por dois ângulos diferentes. O aspecto da autonomia foi ressaltado e valorizado na resolução dessas tarefas. Por outro lado, foi questionado o desprendimento de tempo na execução dessas tarefas, que muitas vezes sobrepunham os aspectos pedagógicos do cargo. Vale salientar que a administração desses aspectos não se dissociava do pedagógico, pois cada decisão nesses âmbitos já elucidados interferia e alterava as práticas escolares. O que ficou evidenciado foi que os gestores não tinham uma equipe para ajudá-los nessa administração e que, muitas vezes, o seu tempo se perdia em fazer licitações e compras para a escola.

O fazer gestor subentende que coexista parceiros de trabalho, assim, o trabalho do dirigente escolar também foi apresentado como papel de aglutinador da equipe e de liderança como promotora dos trabalhos e dos processos educativos. Nas falas foram

referendadas diversas mobilizações de projetos e de ações que procuravam trazer a harmonia para as relações e melhoria na qualidade das escolas.

Nessa perspectiva, a visão de futuro apareceu como uma dimensão importante, para alcançar os voos pretendidos. Possibilitar o empoderamento da equipe e exercer sua autoridade, no sentido etimológico da palavra, favorecia as parcerias entre os membros da escola. O olhar local com os desafios cotidianos também exige desse profissional o olhar global, capaz de repensar a escola e propor novos caminhos. Nesse sentido, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola expressava grande valor, pois possibilitava um planejamento cuidadoso sobre a realidade, ao mesmo tempo em que construía novas perspectivas no horizonte.

Com essa compreensão a dimensão do desafio presente no dia a dia dos gestores escolares tomava outra conotação. Ser desafiado significava permitir repensar as dinâmicas da escola e instaurar o desequilíbrio criativo. Tarefa difícil, por vez sofrida no discurso dos gestores. No entanto, os aspectos dos desafios foram refletidos como necessários no percurso da ação gestora. Assim, e cientes de suas responsabilidades no âmbito do crescimento do outro os gestores procuravam simultaneamente o crescimento pessoal e profissional para melhor desempenharem o trabalho.

A miscelânea de características desse gestor na contemporaneidade traz as marcas do profissional da administração, porém as marcas mais perceptíveis foram as relacionadas à docência. Assim, as tarefas de administração foram permeadas pela ação do cuidado, do respeito, da valorização do outro, da alteridade, como também do ousar, de criar possibilidades do novo.

Nesse sentido, na tessitura das suas falas, esses profissionais expressaram todas as suas conquistas e dilemas na efetivação do seu trabalho. As marcas pela busca de uma escola de qualidade estavam presentes em cada participante, que apresentaram de forma enfática o cotidiano de seu trabalho e de suas relações.

Com essa compreensão, a gestão de qualidade na contemporaneidade enfrenta vários desafios que fazem desse profissional um artífice na construção do cotidiano da escola. No discurso dos gestores foram enfatizadas expressões entusiasmadas sobre a possibilidade de realizarem o seu trabalho, principalmente na ênfase da coparticipação.

Essas perspectivas reforçam a ideia de que acreditar no futuro é acreditar na escola, que se constrói a cada dia nos moldes de participação coletiva, respeitosa e que tem como objetivo principal fazer o outro crescer.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila e ALVES, Edson Ferreira. Gestão democrática na educação básica – Políticas e formas de participação. **Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE (Esforce)**, Brasília, DF, v.4, n.7, jul./dez. de 2010.

AFONSO. Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação**, v. 26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

ANDERSON, Gary L. Hacia una participación auténtica: Desconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativa: Estado, mercado y escola**. Bueno Ayres: Granica, 2002. p. 145-200.

ARANHA, Antônia. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria A. M. (Org.). **Gestão Educacional – Novos olhares novas Abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARAÚJO, Helena. Editorial. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, v. 33, p. 5-6, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre - Imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROSO, João. Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In: NETO-MENDES; A., COSTA, J. A; VENTURA, A. (Org.). **A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais**. VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

BARROSO, João. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez. 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERTHOZ, A. **Le sens du mouvement**. Paris: Odile Jacob, 1997.

BIANCHETTI, Roberto G. Educação de Qualidade: Um dos Dilemas Fundamentais para a Definição das Políticas Educativas. **Trab. Educ. Saúde**, v. 6, n. 2, p. 233-257, jul./out. 2008.

BITTENCOURT, João Gualberto Franco de. Educação, o que difere da instrução e quais seus ramos? **Relatório enviado ao presidente da província do Paraná**. Departamento Estadual de Arquivo Público, 1879.

BORGES, Cecília. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 229-255, dez. 2006.

BRACCIALLI, Luzmarina Aparecida Doretto e OLIVEIRA, Maria Amélia Campos de. Concepções de avaliação de desempenho em um currículo orientado por competência. **Rev. Esc. Enferm.**, Campinas, v.45, n.5, p. 1221-1228, 2011.

BRANDÃO, Maria João; MAGALHÃES, Antônio M. Avaliação educacional, tecnologia política e discurso. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, v. 33, p. 51-68, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)> Acesso em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL. **Lei 5692 de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 6 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 6 de janeiro de 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 117 p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)>. Acesso em 25 de junho de 2011.

BRASIL. **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em 25 de junho de 2011.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 8 de junho de 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acesso em 05 de junho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância**. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2010.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#). **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000**. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6597741C-393D-42B0-9265-49BDF99FDCB8%7D\\_desafio\\_educacao\\_qualidade\\_348.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6597741C-393D-42B0-9265-49BDF99FDCB8%7D_desafio_educacao_qualidade_348.pdf)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB: Índice de desenvolvimento da educação básica**. 2007a. Disponível em: <[http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10&Itemid=13](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13)>. Acesso em: 03 de março de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#). **Inep divulga os resultados do Ideb 2009**: metas de qualidade foram cumpridas. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693)>. Acesso em: 02 de março de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#). **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: a Escola Pública na opinião dos pais. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB%7D\\_miolo\\_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o1.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB%7D_miolo_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o1.pdf)> Acesso em: 05 de junho de 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em 05 de junho de 2012.

BREJON, Moysés. Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares. In: **Administração Escolar:** Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p. 41-59.

BRITO, Jussara. Saúde do trabalhador reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (Orgs.) **Labirintos do Trabalho - Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 91- 114.

CAMPOS, F. A. C.; NEVES, Inajara S. V; PASCHOALINO, Jussara B. Q. Escola de Gestores: um olhar sobre os Recursos Humanos no âmbito dos Referenciais de Qualidade da EaD. In: FIDALGO, Fernando S. Rocha; FIDALGO, Nara Luciene Rocha; NEVES, Inajara Salles Viana; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. (Orgs.). **Educação a Distância:** tão longe, tão perto. 1ªed. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. p. -155-175.

CAMPOS, Keli Cristina de Lara. Análise do clima organizacional do curso de psicologia de uma universidade comunitária. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 6, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-855720022000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-855720022000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 setembro de 2012.

CAMPOS, Renata. Identidade profissional. In: FIDALGO, F.; MACHADO. L. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000. p.185.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CASTRO, Maria Ceres. **A Construção Pedagógica do Tempo Escolar.** Belo Horizonte: SMED/PBH, 1999.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio:** Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.

16, n. 58, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de Agosto de 2008.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 abril de 2010.

ClAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11 - 37, 2012, jan./abr. 2012.

CLAD. **Una nueva gestión pública para América Latina. Documento del Clad.** 1998. Disponível em: <<http://www.clad.org/documentos/declaraciones/una-nueva-gestion-publica-para-america-latina/view>>. Acesso em novembro 8 de 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto, FIDALGO, Fernando e FIDALGO, Nara Luciene Rocha. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, v. 33, p. 33-50, 2011.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. p. 456-592, 2010.

CORREIA, José Alberto. **Os lugares comuns na formação contínua de professores.** Porto: Edições ASA. 1999. 32p.

CORREIA, José Alberto. **Formação de Professores - Da racionalidade instrumental à ação comunicacional.** Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/pubonline.htm#15->>> Acesso em 01 de agosto de 2007a.

CORREIA, José Alberto. Crise da Escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. In: FIDALGO, Fernando e OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.(Orgs). **IV**

**Simpósio Trabalho e Educação - Gramsci, Política e Educação.** Belo Horizonte, NETE/FaE/UFMG, 2007b.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa- Métodos qualitativos, quantitativo e misto.** Porto Alegre, 2007.

CUNHA, Daisy Moreira. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: 30º REUNIÃO DA ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3586--Int.pdf>>. Acesso em 02 de março de 2009.

CURY, Carlos R. J. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (org.) **Gestão Educacional – Novos olhares novas Abordagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. In: **Escola de Gestores.** Fundamentos do Direito à Educação, 2009. Disponível em:

<<http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/file.php/1/gestores/direito/pdf/jamilcury.pdf>>. - Acesso em fevereiro de 2010.

CURY, Carlos R. J. Basta de papelório. **Revista Nova Escola.** Edição Especial. São Paulo, n.1, p. 50-51, 2008.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista Avaliação,** Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DIAS, Emerso de Paulo. Conceitos de Gestão e Administração: Uma revisão crítica. **Faced - Revista Eletrônica de Administração,** vol. 1, n. 1, jun./dez. 2002. Disponível em: <[http://pessoas.feb.unesp.br/vagner/files/2009/03/download3\\_aula-31\\_3.pdf](http://pessoas.feb.unesp.br/vagner/files/2009/03/download3_aula-31_3.pdf)>. Acesso em 09 de janeiro de 2010.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO Online. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do>>. Acesso em 10 de setembro de 2012.

DICIONÁRIO MICHAELIS Online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=qualidade>>. Acesso em 10 de maio de 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf)>. Acesso em 05 de dezembro de 2010.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 433-451, 2011.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Introdução à administração**. Tradução de Carlos A. Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1984.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

FENPROF. Federação Nacional dos professores. **Professores com horário-zero superam expectativas mais negativas!**, 2012. Disponível em: <<http://www.fenprof.pt>>. Acesso em 18 de setembro de 2012.

FERREIRA, Elisabete. **(D)Enunciar a Autonomia** – contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar. Prémio Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto Editora, 2012.

FERREIRA, Elisabete. Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In: LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto; MOREIRA, António Flávio e MOURAZ, Ana. (Orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.90-98.

FERREIRA, E. **(D)Enunciar a Autonomia** – Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção de Autonomia na Escola Secundária. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

FERREIRA, Elisabete & LOPES, Amélia. O Gosto e o Desgosto da Escola – Cidadania, Democracia e Lógicas de Participação Juvenil nas Escolas. **Revista Elo**, Centro de Formação Francisco Holanda, Guimarães, p. 77-84, 2011.

FERREIRA, Eliza B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza B. & OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 253-271.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 315 p.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha e FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: Conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 91-112.

FIDALGO, Nara L R.; FIDALGO, Fernando S. R. ARANHA, Antônia V. Tecnologia e os “novos” desafios para o trabalho docente. In: FIDALGO, Fernando Selmar R.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha; NEVES, Inajara Salles Viana; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. (Orgs.). **Educação a Distância: tão longe, tão perto**. 1ªed. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. p.33-52.

FONSECA, Marília e OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 233-246, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza B. & OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 65-81.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, dez. 2010.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 março de 2011

GARCIA, Olgair Gomes. A Escola Zacaria já é a escola dos meus sonhos! **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 83, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622011000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622011000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 de agosto de 2011.

GASPAR, Ivone. Currículo, desenvolvimento curricular e TIC. In: **XIX Colóquio Afirse Revisitar os Estudos Curriculares - Onde estamos e para onde vamos?** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2 de Fevereiro de 2012 a 4 de Fevereiro de 2012.

GATTI, Bernadete A. e BARRETTO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. **Estud. psicol.** Campinas, v. 26, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2009000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 maio 2011.

GOUVEIA. Andréa B. Financiamento da educação e o município na federação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, 24(3), p.377-584, 2008.

HADDAD, Fernando. **Qualidade do ensino depende de formação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11051&inter-na=>6](http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=11051&inter-na=>6)>. Acesso em: 21 de Agosto de 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORA, Dinair Leal da. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 565-581, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.1, p.63-78, 2008.

JORNAL GLOBO. **Comissão do Senado aprova 14º salário para professores da rede pública**. 2009. Disponível em: <<http://www.sonoticias.com.br/noticias/10/95694/senado-avalia-projeto-de-14o-salario-para-professores-da-rede-publica>>. Acesso em: 10 novembro de 2009.

KRAWCZYK, Nora. The School Management: a mined field... Analysis of the proposals from 11 Brazilian cities. **Educ. Soc., Campinas**, v. 20, n. 67, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan/abr. 2002.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. Rio de Janeiro, 1939.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. E TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editores, 2006. 327p.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/dimensoes-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 03 de agosto de 2012.

MAIA, Graziela Zambão Abdian e MANFIO, Aline. O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1900-2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n. 3, p.477-494, 2010.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.1, p.31-50, 2008.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. 1932. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 9 de novembro de 2009.

MARES GUIA, João B. **Para fazer o plano municipal decenal de educação 2005-2014:** planejamento participativo e interativo da educação. Belo Horizonte: Editora do autor, 2005.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p.507-525, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000400007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de Agosto de 2008.

MARTINAND, Jean-Louis. Problèmes curriculaires de l'Éducation au développement durable. In: **XIX Colóquio Afirse Revisitar os Estudos Curriculares - Onde estamos e para onde vamos?** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2 de Fevereiro de 2012 a 4 de Fevereiro de 2012.

MARTINS, Ângela Maria. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 46, jan./abr., p.69-98, 2011.

MARTINS, Ângela Maria e SILVA, Vandrê Gomes. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000- 2008). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n. 3, set./dez., p.421-440, 2010.

MATOS, Eliane e PIRES, Denise. Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.** [online], vol.15, n.3, pp. 508-514, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000300017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000300017&script=sci_arttext)> Acesso em: fevereiro de 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites de competências. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 287-307.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1993.

MONTEIRO, Hugo. Diálogo, investigação e emancipação: percurso partilhado. In: MÚRIAS, Claudia e KONING, Marijke. **Lideranças partilhadas - Percurso de Literacia para a igualdade de gênero e qualidade de vida.** Porto: Livpsic, 2012.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n. 3, set./dez, p.391-408, 2011.

NOUROUDINE, Abdalhah. Risco e atividades humanas: a cerca da possível positividade aí presente. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (Orgs.). **Labirintos do Trabalho - Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 38- 62.

OLIVEIRA, Dalila. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte, 2003a.

OLIVEIRA, Dalila. Construindo a Rede Estrado no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2003b.

OLIVEIRA, Dalila. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBERY, Myriam e OLIVEIRA, Dalila. (comps.). **Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones? Nuevos sujetos?** Bueno Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006 a. p. 17-32.

OLIVEIRA, Dalila. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.44, p. 209-227, dez. de 2006b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 283 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 197-210, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; SOUZA, Maria Inez. S; VERIANO, Carlos Evangelista e PASCHOALINO, Jussara B. Q. A concepção crítico-dialética na educação: alternativa à concepção do aprender-a-aprender, priorizada pela “pós-modernidade”. In: NETO, Antônio J. M. et al (Org.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009. p.71-98.

OLIVEIRA, Maria Lisboa e MENICUCCI, Maria do Carmo. **Caderno Pedagógico - Eleições diretas, Belo Horizonte**, n.3, SMED/PBH, 1992.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, vol.30, n.107, p. 453-467, 2009.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Elegibilidade do gestor na educação democrática. In: **V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado – Matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Armazém de Ideias, 2009.

PEREIRA, J. e FIDALGO, F. A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. R. (Orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.111 -166.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e Representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.45-58, jan./dez. 2006.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

POPKEWITZ, T. Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of Pragmatism in Education an introduction. In: POPKEWITZ, T. **Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of Pragmatism in Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p.3-36.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto lei 75/2008. **Diário da República**, 1.<sup>a</sup> série, n.º 79, 22 de Abril de 2008. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>. Acesso em 2 de Fevereiro de 2011.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Revisão da Estrutura Curricular**. Publicado em 26 de março de 2012. Disponível em: <[http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326\\_revisao\\_estrutura\\_curricular.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326_revisao_estrutura_curricular.pdf)>.

Acesso em: 09 de junho de 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Caderno Pedagógico**, Belo Horizonte, SMED, 1992.

PRELAC- Projeto Regional de Educação para a América Latina. 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

REFERÊNCIAS DA ESCOLA. Escola de Pais. Disponível em: <<http://www.aegondifelos.pt/portal/>>

<[http://www.cidadehoje.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1462&Itemid=26](http://www.cidadehoje.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=1462&Itemid=26)>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952. (Administração escolar e educação comparada; boletim 158).

RIBEIRO, José Querino. Introdução à Administração Escolar (alguns pontos de vista). In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968. p.18-40.

RIOS, Terezinha Azeredo. O que será da avaliação sem a ética? **Revista Cadernos Cenpec**, São Paulo, p. 45-52, 2007.

RODRIGUES, Cibele Maria, COUTINHO, Henrique Guimarães, SOUZA, Gleiciane e SILVA, Danilo Farias da. O contexto da prática dos pais e gestão democrática no nordeste. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e o 2º Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação – ANPAE**. São Paulo, 26 a 29 de abril de 2011.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 4, n. 9, p. 8-27, 2º sem. 1982.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Poro Alegre, v 23, n.3, p. 421-447, 2007.

SANTOS, Álvaro Almeida dos; BESSA, Ana Rita; PEREIRA, Diogo Simões; MINEIRO, João Paulo; DINIS, Luís Leandro e SILVEIRA, Teodolinda. **Escolas de Futuro – 130 boas práticas de escolas portuguesas**. Porto: Editora Porto, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. 2003. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm> 22/08/2005>. Acesso em: 9 de novembro de 2009.

SAVIANI. Dermeval. O ensino de resultados. Entrevista realizada por Juliana Monachesi. **Jornal Folha de São Paulo**, em 29/04/2007. Disponível em: <<http://poeducacionais.blogspot.com/2007/04/o-ensino-de-resultados-anlise-do.html>>.

Acesso em: 05 de fevereiro de 2011.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (Orgs.). **Labirintos do Trabalho-Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 23-33.

SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou um métier de Philosophe**. Toulouse: Octarès Editions, 2001.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Labirintos do trabalho. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (Orgs.). **Labirintos do Trabalho-Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SILVA, Ana e FERREIRA, Elisabete. O Jogo da Corda dos/das Directores/as de Escolas com Contrato de Autonomia. Investigar e intervir em educação - IINEDU. In: **Textos. Actas do I Fórum Internacional de Projetos IINEDU - Investigar e Intervir em Educação**. Porto: CIIE/SPG-CE (no prelo) (Edição em CD-Rom), 2011.

SOARES, Tufi Machado e TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p.155-186, maio/ago. 2006.

SOUZA, Ângelo R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p. 159-174, maio/ago. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2011.

SOUZA, Ângelo R. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.24, n.1, p.51-60, jan/abr. 2008.

SOUZA, Ângelo R. Perfil da Gestão da Escola Pública no Brasil: Um estudo sobre os Diretores Escolares e sobre aspectos da Gestão Democrática. In: **30º REUNIÃO ANPED. 2007**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2010.

SOUZA Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2011.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Natureza e função da Administração Escolar. **Administração Escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, Salvador: ANPAE, p.9-17, 1968.

TEIXEIRA, Cíntia Maria. As mulheres no mundo do trabalho: ação das mulheres, no setor fabril, para a ocupação e democratização dos espaços público e privado. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722009000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 de maio de 2011.

UNESCO. **Qualidade Educacional no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-quality/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2011.

VAILLANT, Denise. La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. **Revista Educar**, vol. 47/2, p. 327-338, 2011. Disponível em: <<http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2011/Educar2011.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

VAILLANT, Denise. Directores, Capacidades y Liderazgo Educativo. In: **La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa**.

Red AGE, 2012. Disponível em: <<http://www.redage.org/files/adjuntos/La%20gesti%C3%B3n,%20desaf%C3%ADo%20cr%C3%ADtico%20para%20la%20calidad%20y%20la%20equidad%20educativa.pdf>>.

Acesso em: 10 de julho de 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

WEBER, M. **Economia y sociedad: esbozo de sociología comprensiva**. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342004000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342004000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 de maio 2011.

**APÉNDICE**

## Apêndice 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que, talvez, você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa, que desenvolverá uma investigação sobre o perfil, as ações e os desafios dos gestores escolares no Estado de Minas Gerais - Brasil e na região do Porto – Portugal tendo em vista os novos requerimentos gestoriais e tecnológicos e a complexidade atual dos cargos de direção da escola básica submetidos às avaliações externas pelas políticas públicas dos países em consonância com as demandas dos organismos internacionais ou multilaterais.

Você está sendo consultado (a) sobre a autorização, a título gratuito, para responder a uma entrevista gravada sobre a realidade da gestão na atualidade e os desafios frente à qualidade requerida. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31)3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte – MG – CEP 31.270-901. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realiza a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para o (a) mantê-lo (a) seguro (a) e proteger seus direitos.

**Título do Projeto:** GESTÃO DE QUALIDADE: O DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

**Pesquisadora Responsável:** Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (Doutoranda)

**Telefones para contato:** (31) 3464-3998 / 9752-3998

**Orientador da Pesquisa:** Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

**Telefones para contato:** (31) 3409-6160

**Endereço:** Avenida Antônio Carlos, 6627 - Faculdade de Educação. Belo Horizonte - MG - Gabinete - 1519.

Este estudo pretende investigar o perfil, as ações e os desafios dos gestores escolares no Estado de Minas Gerais - Brasil e na região do Porto – Portugal. A atividade de investigação utilizará os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário, entrevista semiestruturada e análise dos documentos constantes para melhor entender os desafios da gestão de qualidade nos tempos hodiernos. Tanto no questionário, na entrevista como na análise documental, o intuito é o de compreender os desafios dos gestores escolares.

A entrevista será gravada em um gravador digital e será transcrita, posteriormente, pela pesquisadora.

Em todos os registros da entrevista um código substituirá o nome dos (das) participantes. Todas as informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial. As gravações serão usadas para a avaliação do estudo e membros do Comitê de Ética podem revisar as gravações fornecidas. As gravações também podem ser usadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado, porém a identidade dos (das) participantes não será revelada de forma alguma. Os (as) participantes têm o direito de acesso aos próprios dados.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo a não prejudicar as pessoas, inclusive em termos de autoestima e prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Não há risco identificado para os (as) participantes do questionário e da entrevista realizadas durante a pesquisa. Já o benefício em participar de uma pesquisa é difuso, atinge um coletivo de profissionais cujas práticas laborais e a valorização no trabalho poderão ser melhorados em função dos resultados dessa pesquisa.

Assinatura do Orientador da Pesquisa  
Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo  
E-mail: rochafidalgo@yahoo.com.br  
Telefones: (31) 3409-6160

Assinatura da Pesquisadora Responsável  
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino  
jussarapaschoalino@yahoo.com.br  
E-mail: Telefones: (31) 97710537

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos nestes documentos. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Entendi a informação apresentada neste termo de consentimento livre e esclarecido. Tive a oportunidade de questionar e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento livre e Esclarecido.

Local e data

Nome por extenso

Assinatura

## Apêndice 2

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

### INSTRUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO NÚMERO 1 - INFRAESTRUTURA ESCOLAR

<b>1. Município de localização da escola:</b>	<b>2. Região da escola:</b> a. <input type="checkbox"/> Zona Rural    b. <input type="checkbox"/> Zona Urbana
<b>3. A escola é:</b> a. <input type="checkbox"/> Municipal    b. <input type="checkbox"/> Estadual	<b>4. A escola é responsável por qual nível/modalidade de ensino?</b> a. <input type="checkbox"/> Educação Infantil b. <input type="checkbox"/> Educação Fundamental, de 1ª a 4ª anos c. <input type="checkbox"/> Educação Fundamental, de 5ª a 9ª séries d. <input type="checkbox"/> Ensino Médio e. <input type="checkbox"/> EJA/PROEJA f. <input type="checkbox"/> Técnico/ Profissional
<b>5. Turnos de funcionamento da escola:</b> a. <input type="checkbox"/> Manhã    b. <input type="checkbox"/> Tarde    c. <input type="checkbox"/> Noite	
<b>Para as questões de 6 a 11, responda com uma alternativa que corresponda às seguintes opções:</b> 1 <input type="checkbox"/> Ruim    2 <input type="checkbox"/> Regular    3 <input type="checkbox"/> Bom    4 <input type="checkbox"/> Ótimo	
<b>6. As condições de luminosidade da escola são:</b> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	<b>7. As condições de luminosidade das salas de aula são:</b> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
<b>8. As condições de ventilação da escola são:</b> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	<b>9. As condições de ventilação das salas de aula são:</b> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
<b>10. As condições térmicas da escola são:</b> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	<b>11. As condições térmicas das salas de aula são:</b> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
<b>Para as questões de 12 e 13, responda com uma alternativa que corresponda às seguintes opções:</b> 1 <input type="checkbox"/> Não tem    2 <input type="checkbox"/> Baixo    3 <input type="checkbox"/> Médio    4 <input type="checkbox"/> Alto    5 <input type="checkbox"/> Insuportável	
<b>12. Os ruídos dentro da escola são:</b> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	<b>13. Os ruídos dentro das salas de aula são:</b> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
<b>14. A origem dos ruídos está associada a:</b> a. <input type="checkbox"/> Obras fora da escola    b. <input type="checkbox"/> Obras dentro da escola	

c. <input type="checkbox"/> Conversas nos corredores      d. <input type="checkbox"/> Conversas dentro das salas de aula e. <input type="checkbox"/> Espaço esportivo      f. <input type="checkbox"/> Funcionamento normal da escola g. <input type="checkbox"/> Comércio ao redor da escola      h. <input type="checkbox"/> Avenida movimentada nas proximidades da escola i. <input type="checkbox"/> Outro: _____	
<b>15. A escola possui cantina?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	<b>16. Em caso afirmativo, ela tem uma estrutura adequada para atender aos alunos, professores, gestores e funcionários da escola?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não
<b>16.1 Justifique</b>	
<b>17. A escola possui banheiros específicos para os professores?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim      b. <input type="checkbox"/> Não	<b>18. Em caso afirmativo, os banheiros são separados por sexo?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim      b. <input type="checkbox"/> Não
<b>18.1. Justifique</b>	
<b>19. Quantos banheiros são destinados aos alunos? _____</b> <b>As condições de funcionamento são adequadas?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim      b. <input type="checkbox"/> Não	<b>20) Os banheiros da escola são adaptados para atender sujeitos com necessidades especiais?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim      b. <input type="checkbox"/> Não
<b>21. A escola conta com a seguinte infraestrutura (Marque mais de uma alternativa, se for o caso)</b> a. <input type="checkbox"/> luz elétrica      b. <input type="checkbox"/> esgoto      c. <input type="checkbox"/> água tratada d. <input type="checkbox"/> linha telefônica      e. <input type="checkbox"/> computador      f. <input type="checkbox"/> internet	
<b>22. As salas de aula possuem:</b> a. <input type="checkbox"/> Quadro negro para uso de giz b. <input type="checkbox"/> Quadro branco para uso de pincel atômico	<b>23. A escola possui laboratório de informática?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim      b. <input type="checkbox"/> Não
<b>24. Sua escola dispõe dos seguintes recursos. Indique a quantidade:</b> a. <input type="checkbox"/> Computador para o uso dos alunos _____      k. <input type="checkbox"/> DVD _____ b. <input type="checkbox"/> Internet para o uso dos alunos _____      l. <input type="checkbox"/> Aparelho de som c. <input type="checkbox"/> Computador para o uso dos professores _____      m. <input type="checkbox"/> Biblioteca _____ d. <input type="checkbox"/> Internet para o uso dos professores _____      n. <input type="checkbox"/> Mimeógrafo _____	

e. <input type="checkbox"/> Computador para uso da secretaria _____ f. <input type="checkbox"/> Máquina fotográfica _____ g. <input type="checkbox"/> Telefone _____ h. <input type="checkbox"/> Data-show _____ i. <input type="checkbox"/> Máquina copiadora (xerox) _____ j. <input type="checkbox"/> Videocassete _____		o. <input type="checkbox"/> Retroprojektor _____ p. <input type="checkbox"/> Laboratório de Ciências _____ q. <input type="checkbox"/> Câmara de Filmagem _____ r. <input type="checkbox"/> Televisão _____ s. <input type="checkbox"/> Outros/Especificar	
<b>25. Em caso afirmativo, ele (s) está (ão) em condições adequadas para o funcionamento?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim    b. <input type="checkbox"/> Não <b>Justifique:</b>  			
<b>26. A escola possui laboratório de Ciências (Física, Química ou Biologia)?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim    b. <input type="checkbox"/> Não		<b>27. Em caso afirmativo, ele (s) está (ão) em condições adequadas para o funcionamento?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim    b. <input type="checkbox"/> Não	
<b>28. 1 Justifique</b>  			
<b>29. A escola possui sala de professores?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim                      b. <input type="checkbox"/> Não			
<b>30. Em caso afirmativo, ela possui:</b> a. armários para cada professor. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não b. computador disponível para os professores. <input type="checkbox"/> Sim. Quantos: _____. <input type="checkbox"/> Não c. acesso à internet. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não d. bom espaço para circulação de pessoas. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não e. boa ventilação. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não f. boa sensação térmica. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
<b>31. A escola possui biblioteca?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim    b. <input type="checkbox"/> Não			
<b>32. Em caso afirmativo, responda às questões seguintes:</b> a. Há ruído que interfere no funcionamento da biblioteca? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não b. Existe um funcionário responsável pelo funcionamento da biblioteca? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não c. O acervo bibliográfico atende às necessidades de alunos e professores? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não d. Os livros estão catalogados de acordo com a sua temática? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não e. O acervo está disponível para empréstimo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			



- a.  Sim. Quantos por sala? \_\_\_\_ b.  Não
- c. Cortinas, toldos ou alguma proteção contra o sol?
- Sim  Não

**43. Em relação à conservação, a escola se encontra:**

- a.  Com pichações
- b.  com rachaduras na estrutura
- c.  com mofo nas paredes
- d.  com lixo no chão
- e.  com infiltrações
- f.  sem lixeiras
- g.  sem nenhum dos problemas citados
- h.  outros: \_\_\_\_\_

**Observações:**

---

**44. A sala da direção é adequada?**

- a.  Sim b.  Não

**45. Especifique**

---

**46. Existe sala para a Coordenação Pedagógica?**

- a.  Sim b.  Não

**47. Especifique**

### Apêndice 3

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

### INSTRUMENTO – QUESTIONÁRIO NÚMERO 2

ESCOLA:

ENDEREÇO:

BAIRRO:

CIDADE:

CEP:

TELEFONE:

DIRETOR (A) :

#### ATENÇÃO!

A sua resposta está relacionada com esta escola.

### QUESTIONÁRIO

1º) PERFIL DO GESTOR E FORMAÇÃO	
<b>1. Município de residência</b>	<b>2. Sexo</b> a. <input type="checkbox"/> feminino      b. <input type="checkbox"/> masculino
<b>3. Idade</b> a. <input type="checkbox"/> até 24 anos b. <input type="checkbox"/> de 25 a 29 anos c. <input type="checkbox"/> de 30 a 39 anos d. <input type="checkbox"/> de 40 a 49 anos e. <input type="checkbox"/> de 50 anos ou mais	<b>4. Estado Civil</b> a. <input type="checkbox"/> solteiro (a)      d. <input type="checkbox"/> separado (a) b. <input type="checkbox"/> casado (a)      e. <input type="checkbox"/> divorciado (a) c. <input type="checkbox"/> viúvo (a)
<b>5. Você tem filhos?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais b. <input type="checkbox"/> Não	<b>6. Nível de formação (marque a última formação):</b> a. <input type="checkbox"/> Magistério nível médio b. <input type="checkbox"/> Normal Superior c. <input type="checkbox"/> Pedagogia d. <input type="checkbox"/> Licenciaturas/Qual? <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Química <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Sociologia



c. <input type="checkbox"/> Ministrando mais de 2 conteúdos	e. <input type="checkbox"/> mais de 40 horas
<p><b>19. Quantas horas de trabalho semanalmente você ultrapassa de sua jornada efetiva.</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> De 1 a 3 horas semanais</p> <p>b. <input type="checkbox"/> De 4 a 6 horas semanais</p> <p>c. <input type="checkbox"/> De 7 a 9 horas semanais</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Mais de 10 horas semanais</p>	<p><b>21. Qual é o seu nível salarial nesta escola?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> até 1 salário mínimo    d. <input type="checkbox"/> até 4 salários mínimos</p> <p>b. <input type="checkbox"/> até 2 salários mínimos    e. <input type="checkbox"/> até 5 salários mínimos</p> <p>c. <input type="checkbox"/> até 3 salários mínimos    f. <input type="checkbox"/> acima de 5 salários</p>
<p><b>22. Qual a sua renda individual?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> até 1 salário mínimo    d. <input type="checkbox"/> até 4 salários mínimos</p> <p>b. <input type="checkbox"/> até 2 salários mínimos    e. <input type="checkbox"/> até 5 salários mínimos</p> <p>c. <input type="checkbox"/> até 3 salários mínimos    f. <input type="checkbox"/> acima de 5 salários</p>	<p><b>23. Qual a renda familiar?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> até 1 salário mínimo    d. <input type="checkbox"/> até 4 salários mínimos</p> <p>b. <input type="checkbox"/> até 2 salários mínimos    e. <input type="checkbox"/> até 5 salários mínimos</p> <p>c. <input type="checkbox"/> até 3 salários mínimos    f. <input type="checkbox"/> acima de 5 salários</p>
<p><b>24. Você participa de:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Colegiado Escolar</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Conselho Fiscal da Escola</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Associação de Pais e Mestres</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Partido Político.</p>	<p>e. <input type="checkbox"/> Organizações Culturais</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Associações Sindicais</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Associações de Bairro</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Organizações Religiosas</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Outros /especificar:</p>
<p><b>25. Em suas horas de lazer você: (Marque o que você faz, no mínimo, uma vez por semana)</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Assiste à televisão</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Assiste a um filme em casa em vídeo ou DVD</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Vai ao cinema</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Vai ao clube</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Lê revistas/ jornais</p>	<p>f. <input type="checkbox"/> Lê literatura especializada de seu campo de atuação</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Lê literatura ficcional</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Encontra os amigos</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Vai ao teatro</p> <p>j. <input type="checkbox"/> Vai a shows</p> <p>k. <input type="checkbox"/> Vai a bares e restaurantes</p> <p>l. <input type="checkbox"/> Não faz nada</p>
<p><b>26. Você possui computador em casa?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>27. Se a resposta for sim, possui, também, internet?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>28. Você acessa o computador:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Em casa</p> <p>b. <input type="checkbox"/> No trabalho</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Lan House</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Casa de amigos/familiares</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não acessa</p>	<p><b>29. Quanto ao tempo de acesso, você utiliza a internet:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> De 1 a 3 horas semanais</p> <p>b. <input type="checkbox"/> De 4 a 6 horas semanais</p> <p>c. <input type="checkbox"/> De 7 a 9 horas semanais</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Mais de 10 horas semanais</p>

f. <input type="checkbox"/> Outros/Especificar	
<b>30. Você acessa o computador para: (Marque a(s) opção ou opções que você mais utiliza)</b> a. <input type="checkbox"/> Pesquisar na internet b. <input type="checkbox"/> Digitar textos para suas aulas c. <input type="checkbox"/> MSN d. <input type="checkbox"/> E-mail e. <input type="checkbox"/> Baixar arquivos f. <input type="checkbox"/> Outros/Especificar:	<b>31. Qual é o seu acesso?</b> a. <input type="checkbox"/> discado b. <input type="checkbox"/> via rádio c. <input type="checkbox"/> via cabo
<b>32. Você falta, eventualmente, ao trabalho?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	<b>33. Quantos dias você faltou no último ano?</b> a. <input type="checkbox"/> 1 dia b. <input type="checkbox"/> 2 dias c. <input type="checkbox"/> 3 dias d. <input type="checkbox"/> 4 dias e. <input type="checkbox"/> 5 dias f. <input type="checkbox"/> 6 dias g. <input type="checkbox"/> 7 dias h. <input type="checkbox"/> 8 dias ou mais
<b>34. Você justificou a(s) falta(s):</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	<b>35. Faltou ao trabalho por qual motivo?</b> a. <input type="checkbox"/> doença pessoal b. <input type="checkbox"/> doença de familiares c. <input type="checkbox"/> consultas de rotina d. <input type="checkbox"/> problemas pessoais
<b>36. Você já trabalhou doente?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	<b>37. Se você já trabalhou doente com que frequência aconteceu?</b> a. <input type="checkbox"/> Não me lembro b. <input type="checkbox"/> Raríssimas vezes c. <input type="checkbox"/> Algumas vezes d. <input type="checkbox"/> Muitas vezes
<b>3) FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	
<b>38. Você participou de formação continuada nos últimos 5 anos?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não <b>38.1 Qual a forma?</b> a. <input type="checkbox"/> Por conta da escola b. <input type="checkbox"/> Por conta própria c. <input type="checkbox"/> Por conta da Secretaria da Educação	<b>39. A escola ofereceu formação continuada em serviço, nos últimos 5 anos?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não <b>39.1 Quem oferece/ofereceu?</b> <input type="checkbox"/> Direção <input type="checkbox"/> Coordenação <input type="checkbox"/> Grupo de professores
<b>41. A Formação Continuada dos professores desta instituição está associada a melhorias salariais/ao plano de carreira?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	
<b>42. A proposta de Formação Continuada, nesta instituição,</b>	<b>43. Os Cursos de Formação Continuada de</b>

<b>contempla a necessidade dos professores?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim            b. <input type="checkbox"/> Não	<b>professores são realizados de que forma</b> a. <input type="checkbox"/> Presencial b. <input type="checkbox"/> Educação a distância
<b>4) GESTÃO ESCOLAR</b>	
<b>44. Como se dá o processo de escolha da (o) diretor (a)?</b> a. <input type="checkbox"/> eleição direta b. <input type="checkbox"/> lista tríplice c. <input type="checkbox"/> concurso d. <input type="checkbox"/> indicação política	<b>45. Você tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não
<b>46. Você participou da elaboração do PPP?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	<b>47. O conselho escolar/colegiado está funcionando, regulamente, na escola?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não
<b>48. O Planejamento Pedagógico é participativo?</b> a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	<b>49. Como você avalia a gestão desta escola:</b> a. <input type="checkbox"/> democrática    c. <input type="checkbox"/> permissiva b. <input type="checkbox"/> autoritária     d. <input type="checkbox"/> indiferente

**50- Como você avalia a gestão de sua escola nos aspectos positivos e sugestões de mudanças?**

**Prezado gestor, agradecemos a sua participação, ela é muito importante e valiosa para nós. Os dados aqui apresentados são CONFIDENCIAIS, não serão divulgadas as respostas individuais, nem o seu nome ou o nome das escolas que participaram desta pesquisa.**

**Caso aceite participar das entrevistas (\*) que serão realizadas pessoalmente na 2ª etapa desta Pesquisa, favor informar os seguintes dados:**

**Nome:**

**Telefone:**

**E-mail:**

**(\*) Esta entrevista será realizada em sua cidade, em data e horários previamente combinados.**

## Apêndice 4

### INSTRUMENTO – QUESTIONÁRIO NÚMERO 3

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

### QUESTIONÁRIO - INSTRUMENTO NÚMERO 3

ESCOLA:

ENDEREÇO:

BAIRRO:

CIDADE:

CEP:

TELEFONE:

DIRETOR (A) :

<p><b>1. A maioria dos professores da escola é:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> efetivos      b. <input type="checkbox"/> contratados</p>	<p><b>2. O Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> apenas pela direção e um pequeno grupo de professores</p> <p>b. <input type="checkbox"/> coletivamente</p>
<p><b>3. As reuniões pedagógicas são planejadas:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> de acordo com as necessidades do momento</p> <p>b. <input type="checkbox"/> possuem um esquema pré-determinado.</p>	<p><b>4. O clima escolar é:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> muito bom      c. <input type="checkbox"/> regular</p> <p>b. <input type="checkbox"/> bom      e. <input type="checkbox"/> muito ruim</p>
<p><b>5. Os professores faltam muito e comprometem o desempenho da escola?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>6. Secretaria de Educação formulou e pôs em vigência um Plano de Cargos e Carreira?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>7. As questões salariais influenciaram na sua opção de estar na direção?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim      b. <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>8. A sua formação sustenta o seu trabalho na gestão escolar?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim      b. <input type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>9. Quanto ao processo pedagógico da escola:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Acompanhamento de perto</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Deixo aos cuidados dos professores e coordenação pedagógica</p> <p>Justifique</p>	<p><b>10. Na gestão escolar:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Encontro muitos desafios</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não tenho dificuldades</p> <p>Justifique</p>

<p><b>11. Minha escola é considerada de qualidade?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim                      b. <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique:</p>	<p><b>12. Como você se sente no seu papel de gestor?</b></p> <p>A. <input type="checkbox"/> Bem                      b. <input type="checkbox"/> Realizado</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Inseguro                      d. <input type="checkbox"/> Insatisfeito</p>
<p><b>13. As avaliações externas:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> modificaram a rotina da escola</p> <p>b. <input type="checkbox"/> não modificaram a rotina da escola</p> <p>Justifique:</p>	<p><b>14. Você pretende continuar na direção escolar?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim                                      b. <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique:</p>
<p><b>15. Seu relacionamento com a comunidade escolar é:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Ótimo    c. <input type="checkbox"/> Regular</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Bom    d. <input type="checkbox"/> Ruim</p>	<p><b>16. O índice do IDEB na escola está:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> acima da média brasileira</p> <p>b. <input type="checkbox"/> abaixo da média brasileira</p> <p>c. <input type="checkbox"/> na média brasileira</p>
<p><b>17. A forma de inserção do gestor é:</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> eficiente                      b. <input type="checkbox"/> tranquila</p> <p>c. <input type="checkbox"/> ineficiente                      d. <input type="checkbox"/> conturbada</p>	<p><b>18. Você considera que o Curso de Especialização em Gestão Escolar está contribuindo com a sua formação?</b></p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique</p>

## Apêndice 5

### Roteiro para entrevistas semiestruturadas – Gestores

- 1- Qual o desenho dos perfis que se delineiam atualmente dos gestores escolares?
- 2- Quais os comprometerimentos de cada tipo de escolha desse trabalhador?
- 3- Como são entabuladas as relações no clima organizacional frente às demandas de qualidade educacional?
- 4- Quais as singularidades desses profissionais, aproximações e contradições a partir dos seguintes aspectos:
  - Profissão diante da diversidade de formas de acesso ao cargo;
  - Formação;
  - Concepções de educação;
  - Dinâmica de atuação
- 5- Quais os desafios dos gestores escolares frente às cobranças de qualidade da escola?
- 6- Quais as margens de aproximação nas formas de atuação dos gestores escolares de Minas Gerais e da cidade do Porto em Portugal?