

A GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ENTRE A FORMAÇÃO
E O TRABALHO

Mírian Queiroz de Souza Daniel

Belo Horizonte

2013

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO/UFMG**

D184g
T

Daniel, Mírian Queiroz de Souza, 1973-

A gestão escolar da educação básica: a construção da gestão entre a formação e o trabalho / Mírian Queiroz de Souza Daniel. - Belo Horizonte, 2013.
283 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Bibliografia : f. 181-192.

Anexos : f. 193-283.

1. Educação -- Teses. 2. Administradores escolares -- Formação Profissional -- Teses. 3. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 4. Professores -- Participação na administração -- Teses. 5. Pedagogia das competencias -- Teses.

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

CDD- 371.2

Mírian Queiroz de Souza Daniel

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr^o. Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Belo Horizonte

2013

MÍRIAN QUEIROZ DE SOUZA DANIEL

A Gestão Escolar da Educação Básica: a construção da gestão entre a formação e o trabalho

Banca Examinadora:

Prof Drº Fernando Selmar Rocha Fidalgo– FAE/UFMG

Orientador

Profª Drª Daisy Moreira Cunha – FAE/UFMG

Profª Drª Inajara Salles Viana – FAE/UEMG

Prof Drº Antônio Júlio Menezes Neto – FAE/UFMG

Suplente

Profª Drª– Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira FAE/PUC/MINAS

Suplente

Belo Horizonte, 23 de Agosto de 2013.

DEDICATÓRIA

Numa gestão compartilhada esta pesquisa foi gerada: obrigada por compartilharem comigo deste trabalho, Abido, Mateus, Lucas e Ana Beatriz, meus amores, sem a ajuda de vocês, este sonho não teria sido possível. Esta é uma conquista nossa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Senhor, a quem devo toda honra e toda glória.

Ao meu querido orientador, Prof. Fernando Fidalgo, pela segurança e apoio sempre prestados durante este processo de mestrado. Obrigada pela disponibilidade nas orientações e pela confiança que demonstrou em mim sempre que buscava uma ideia nova. Meu muito obrigada!

Ao meu esposo, Abido pelo apoio, paciência e ajuda que foram muito preciosos durante todo o desenvolvimento deste trabalho, saiba que sem o seu apoio provavelmente eu não teria conseguido realizar este trabalho.

Aos meus filhos, Mateus, Lucas e Ana Beatriz, pela ajuda, apoio e pelas palavras de incentivo, que foram muito importantes para mim. Vocês também foram muito importantes na conclusão deste trabalho. Muito obrigada.

Aos meus familiares pelo apoio. Meus pais, Hermínio e Therezinha, pelas orações e apoio presentes. Meus irmãos, Rômulo e Leandro, pela confiança que sempre depositaram em mim. E em especial, minha irmã Lílian, com quem sempre tive a oportunidade de trocar idéias sobre a escrita final, obrigada pelo apoio. Aos meus cunhados, Hállen, Kéllen e Abidon pela compreensão da ausência e apoio prestados.

Às minhas colegas da Escola Municipal José Madureira Horta que muitas vezes efetuaram troca de horários para que eu pudesse sair mais cedo ou para que eu precisasse me ausentar, em função de obrigações com a pós-graduação. Muito obrigada a toda equipe da escola, um especial obrigada às colegas do meu grupo de trabalho Valéria, Rosemary, Walkíria e Jaci com quem compartilhei muitos momentos de desafio. E à direção da escola, Isa e Patrícia, que foram muito compreensivas durante todo este processo.

Aos meus colegas do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que sempre estiveram presentes e me ajudaram quando precisei Caroline Mendes, Giselle, Marcela, Angélica e Daniele, pessoas com quem tive a oportunidade de contar durante este processo. Em especial Jacqueline Laranjo e Aline, obrigada pela ajuda nas referências bibliográficas e sugestões.

Aos alunos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com quem tive a oportunidade de crescer profissionalmente, e a quem devo em parte, a escrita desta dissertação. Muito obrigada.

Aos colegas de linha, Conceição, Herbert, Resângela, Tatiane Lage e Sheilla Brasileiro com quem tive momentos de desabafo e de alegria, acerca dos desafios durante este caminho.

À equipe do NETE/FaE, Prof. Daisy e aos colegas Vitor, Fabiana, Estela, Daniel e Celeste pela oportunidade de trabalho conjunto, o que ajudou muito na escrita final da dissertação.

À Amarilys Coragem Coelho que esteve presente desde os meus primeiros contatos com a pesquisa, no Programa Especial de Treinamento (PET).

Aos funcionários da Fae, Marly e Sérgio da Biblioteca, Jorge, da Secretaria, Aninha, do Cenex e Rose, Juanice e Danielle, da secretaria da pós, muito obrigada pelo auxílio constante.

À professora Dorinha pelas sugestões de bibliografia.

À Nara Fidalgo pelas leituras que realizou quando precisei.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

(Bardin, 2004, p.34)

RESUMO

A questão que motivou o presente trabalho foi analisar os processos da gestão escolar nos discursos de alunos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir da análise da Teoria das Competências. Os discursos foram captados através da leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), referentes à primeira turma deste curso, no período de 2008 a 2009. O problema que orienta o estudo é: Qual identidade de gestor escolar, essa Lógica da Competência pretende construir? Quais subjetividades são construídas nos processos de individualização das relações de trabalho e da formação profissional desse gestor escolar? O objetivo geral foi o de analisar 59 TCCs e capturar, através das mensagens presentes nos textos, o discurso dos alunos egressos, sobre os processos da gestão escolar considerando as variáveis relacionadas ao trabalho do gestor no contexto da gestão e à formação dos processos de trabalho do gestor escolar. Os objetivos específicos Identificar e analisar os processos da gestão da escola dos egressos do curso; Identificar e analisar as estratégias de individualização/democratização da gestão escolar; Identificar os níveis de intensificação e precarização do trabalho de gestão das escolas; Desvelar a identidade do trabalhador na gestão da escola. A metodologia é de uma pesquisa qualitativa e a técnica utilizada foi a da Análise de Conteúdo, a técnica da categorização, que possibilitou analisar os discursos dos alunos egressos a partir das categorias centrais, gestão escolar, trabalho do gestor e formação do trabalho do gestor escolar. O caminho percorrido iniciou-se como a pesquisa bibliográfica sobre Lógica das Competências, Gestão Escolar, Trabalho do Gestor Escolar e Formação do Trabalho do Gestor Escolar. Em seguida partiu-se para a identificação, mapeamento e escolha dos TCCs. Com base no referencial compilado, o estudo buscou destacar indícios da lógica competente nos processos da gestão escolar democrática. Verificou-se a importância dos processos democráticos da gestão escolar e as impressões da lógica competente nos processos de trabalho e formação do gestor escolar, promovendo uma nova lógica nestes processos: a lógica da competitividade, da responsabilização e individualização nos processos do trabalho e da formação. Os processos de trabalho do gestor ganham novas características a partir dos referenciais do trabalho coletivo e participativo. Os processos de formação ganham as características da construção entre a ação-reflexão-ação, uma lógica funcionalista, baseada nas competências. Para que os processos de uma gestão escolar democrática se efetivem é preciso construir espaços de participação efetivos entre a escola e as instâncias sistêmicas que coordenam a escola e há que se ter um diálogo bem presente entre tais órgãos no intuito de capacitar esses trabalhadores numa construção de gestão compartilhada. Os caminhos apontados também mostram que a autonomia escolar para que seja efetiva há que se contar com a participação efetiva da comunidade escolar e com um suporte dos órgãos públicos na capacitação, formação e demandas que surgem no dia-a-dia da gestão escolar.

Palavras-Chave: Gestão Escolar; Trabalho do Gestor Escolar; Formação do Trabalho do Gestor Escolar; Lógica das Competências

ABSTRACT

The question that motivated this study was to analyze the processes of school management in the speeches of former students, Specialization in Management of the Faculty of Education at the Federal University of Minas Gerais, from the analysis of the Theory of Skills. Speeches were obtained by reading the works of Course Completion (TCCs), referring to the first class of this course in the period 2008-2009. The problem that guides the study is: What identity school manager, the Logic of Competence aims to build? What subjectivities are constructed in the processes of individualization of labor relations and training manager of that school? The overall objective was to analyze 59 TCCs and capture through the messages present in the texts, the discourse of students graduating on the processes of school management considering the variables related to the work of the manager in the context of the management and training of work processes school manager. The specific objectives Identify and analyze the processes of school management of the graduates of the course; Identify and analyze the strategies of individualization / democratization of school management; Identify the levels of intensification and job insecurity school management; unveil the identity of the worker in school management. The methodology is a qualitative research technique was used and the content analysis, the technique of categorization, which enabled analyzing the speeches of the students graduating from the core categories, school management, manager job training and job school manager. The path began as a literature search on Logic Skills, School Management, School Work Manager and Training Manager Labor School. Then broke for the identification, selection and mapping of the TCCS. Based on the benchmark compiled, the study sought to highlight the logic competent evidence in the processes of democratic school management. It is the importance of democratic processes of school management and the impressions of logic competent in work processes and training of school management, promoting a new logic in these processes: the logic of competitiveness, accountability and individualization in work processes and training . The work processes of the manager get new features based on the use of team work and participatory. The formation processes of the gain characteristics of the building between the action-reflection-action, a functionalist logic based on skills. For the processes of a democratic school management to take effect you must build effective participation spaces between the school and the instances that coordinate systemic school and we must have a dialogue and present among such agencies in order to train these workers in construction shared management. The paths indicated also show that school autonomy to be effective it is necessary to rely on the effective participation of the school community and a supporter of public agencies in capacity building, training and demands that arise in day-to-day school management.

Keywords: School Management, SchoolWork Manager, Training Manager Labor School; LogicSkills

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

FAE - Faculdade de Educação

Gerpeg-Norte - Gerência Pedagógica da Regional Norte da Rede Municipal de Belo Horizonte/Minas Gerais,

MG - Minas Gerais

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso

TCCs -Trabalhos de Conclusão de Curso

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

PLE - Plano Nacional de Educação

SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

CONAE - Conferência Nacional de Educação

MEC - Ministério da Educação

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	193
APÊNDICE B	198
APÊNDICE C	199
APÊNDICE D	246
APÊNDICE E	281
APÊNDICE F	282
APÊNDICE G	283

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA DÉCADA DE 90: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	24
1.1 Gestão Descentralizada, Autonomia Escolar e Competências	31
1.2 Gestão Democrática: dilemas e desafios	39
1.2.1 Processos de provimento de cargo na gestão escolar: eleição, indicação, processo misto ou concurso público	48
2 PROCESSOS DO TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMPREENDIDOS NA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS	56
2.1 Conceito de trabalho do gestor escolar: processos objetivos e processos subjetivos	62
2.2 Processos de individualização e democratização do trabalho do gestor escolar	70
2.3 Processos de intensificação e precarização do trabalho do gestor escolar	74
2.3.1 Conceito de Intensificação e Precarização do trabalho do gestor escolar	76
3 A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES COMPREENDIDA NA LÓGICA COMPETENTE	85
3.1 Mudanças do paradigma da qualificação do trabalho para o paradigma da Lógica das Competências	85
3.2 Desdobrando-se na análise do paradigma da formação do trabalho na Lógica das Competências	91
3.2.1 Conceito de competência nos processos da formação: uma retomada	91
3.2.2 O papel do Estado regulador	96
4-Aspectos teóricos e Metodológicos que justificam o estudo qualitativo	98
4.1 Pesquisa qualitativa: Análise de Conteúdo	98
4.2 As categorias de análise da pesquisa	100
4.2.1 Gestão Escolar	100
4.2.1.1 Gestão Escolar: construção do conceito de gestão democrática	101
4.2.1.2 Gestão Participativa	102
4.2.1.2.1 Gestão Participativa: a construção do PPP	103
4.2.1.2.2 Gestão participativa: os processos de provimento de cargo para dirigente escolar através do processo democrático	103
4.2.1.2.3 Gestão participativa: Conselhos, Colegiados e Associações de Pais e Mestres	104
4.2.1.3 Gestão pedagógica: os processos de implementação do PPP	105
4.2.1.4 Gestão Administrativa: a construção de elementos presentes na gerência dos recursos humanos e materiais	105
4.2.2 As categorias de análise: trabalho do Gestor Escolar	106
4.2.3 As categorias de análise: formação do trabalho do gestor escolar	109
4.3 Percurso Metodológico	111
4.3.1 Percurso Metodológico: Primeiro Momento	112
4.3.2 Percurso Metodológico: Segundo Momento (Identificação dos TCCs)	113
4.3.3 Percurso Metodológico: Terceiro Momento (Mapeamento dos TCCs)	114
4.3.3.1 Mapeamento TCCs na Categoria Gestão Escolar Democrática	114
4.3.3.2 Mapeamento TCCs na Categoria Trabalho do gestor escolar	115
4.3.3.3 Mapeamento TCCs na Categoria Formação do trabalho do gestor escolar	116
4.3.3.3.1 Pré-Análise obtida no processo de escolha dos TCCs para análise final	116

SUMÁRIO

4.3.3.3.2 Sujeitos da pesquisa: cursistas egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da FAE/UFMG	119
4.3.3.3.3 Curso de Especialização em Gestão Escolar da FAE/UFMG	120
4.3.3.3.4 TCCs: orientações do Curso de Especialização em Gestão Escolar da FAE/UFMG	121
4.3.3.3.5 TCCs escolhidos	122
4.3.3.3.6 TCCs escolhidos: Categoria Gestão Escolar	122
4.3.3.3.7 TCCs escolhidos: Categoria Trabalho do Gestor Escolar	123
4.3.3.3.8 TCCs escolhidos: Categoria Formação do trabalho do Gestor Escolar	123
4.3.3.3.9 TCCs escolhidos: Instrumentos de Análise	123
4.3.3.3.10 Instrumentos de Análise da Gestão Escolar	123
4.3.3.3.11 Instrumentos de Análise do Trabalho do Gestor Escolar	124
4.3.3.3.12 Instrumentos de Análise da formação do trabalho do Gestor Escolar	124
4.3.4 PERCURSO METODOLÓGICO: QUARTO MOMENTO (ANÁLISE FINAL)	125
4.3.4.1 Percurso Metodológico: Análise descritiva e interpretativa dos dados coletados nos TCCs	125
4.3.4.2 Análise Descritiva e interpretativa de dados coletados na categoria gestão escolares democrática	126
4.3.4.3 Análise Descritiva: conceito de gestão escolar democrática dos cursistas egressos	128
4.3.4.3.1 Gestão compartilhada	128
4.3.4.3.2 Gestão Descentralizada	132
4.3.4.3.3 Autonomia Escolar	134
4.3.4.3.3.1 Autonomia enquanto livre arbítrio	136
4.3.4.3.4 Processos de participação (gestão participativa)	140
4.3.4.3.4.1 Dificuldades encontradas na participação da comunidade escolar nos processos do PPP	140
4.3.4.3.4.2 Participação nos processos do PPP em parceria	141
4.3.4.3.4.3 Desafios da participação coletiva nos processos do PPP	142
4.3.4.3.4.4 Desafios da participação nas instâncias representativas: Conselho Escolar	144
4.3.4.3.5 Participação nos processos de eleição para dirigente escolar nos processos da gestão escolar	151
4.3.4.3.5.1 Processo de provimento do cargo de dirigente escolar nos processos de indicação	152
4.3.4.3.5.2 Processo Misto	155
4.3.4.3.5.3 Processo de provimento para o provimento de cargo através da eleição	155
4.3.5 Análise descritiva interpretativa dos dados coletados na categoria trabalho do gestor escolar	158
4.3.5.1 Papel do gestor escolar nos processos de ma gestão democrática	158
4.3.5.2 Papel do gestor nos processos de uma gestão pedagógica	159
4.3.5.3 Papel do gestor escolar nos processos de uma gestão administrativa	162
4.3.5.4 Papel do gestor escolar nos processos de uma gestão de Recursos Humanos: líder que constrói relacionamento humano, pedagógico e relacional	164
4.3.5.4.1 Gestão de Recursos Humanos: Líder político que articula à política sistêmica	165
4.3.5.4.2 Gestão de Recursos Humanos: Líder que compartilha decisões e delega funções	166
4.3.5.4.3 Gestão de Recursos Humanos: Líder eficaz que produz resultados	166
4.3.6 Formação dos processos de trabalho do gestor escolar	169
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
7 APÊNDICES	192

INTRODUÇÃO

Na presente investigação procura-se compreender os processos da gestão escolar presentes nos discursos dos gestores escolares egressos, alunos do curso de especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2008/2009, referentes à primeira turma deste curso nesta instituição. Os discursos dos cursistas egressos considerados nesta análise foram apreendidos a partir da leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) destes alunos egressos. O conceito de discurso se firmou a partir do que define Bardin (2004) que afirma:

chama-se geralmente discurso na prática das análises a toda comunicação estudada não só ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra, por exemplo) mas também e sobretudo a um nível igual e superior à frase (proposições, enunciados, seqüências) (BARDIN, 2004, p.163-164)

A análise desses discursos, apreendida nos TCCs, se organiza no sentido de capturar elementos importantes referentes à Gestão Escolar da Educação Básica e sua interlocução com o trabalho do gestor e a formação do trabalho deste gestor escolar, considerados numa perspectiva teórica da Lógica das Competências.

Esta pesquisa surgiu das experiências em que a pesquisadora estava inserida naquele momento. A primeira experiência se deu como membro gestora numa equipe de Monitoramento Escolar da Gerência Pedagógica da Regional Norte da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG. Nessa função observou-se de perto alguns aspectos objetivos e subjetivos que mesclam os processos da gestão escolar, de trabalho e de formação, nos quais, a gestão escolar envolve os docentes gestores inserindo-lhes numa lógica das competências e conseqüentemente gera estratégias de individualização, intensificação e precarização.

Acompanhar questões pedagógicas em três escolas de educação básica da Regional Norte da Rede Municipal de Belo Horizonte e trabalhar diretamente com gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental, teve como tarefa central pensar, juntamente com esses profissionais, ações para questões pedagógicas e de organização da escola que são consideradas desafiadoras no cotidiano escolar sobre: o planejamento de cada ciclo; baixo desempenho escolar de alunos; avaliações externas, entre outras. Além de acompanhar de perto o trabalho desses gestores que se veem inseridos em novas demandas de trabalho impostas por uma lógica competente. Ao considerar

competência como “mobilização dos aspectos objetivos e subjetivos implicados na ação prática, sobretudo na esfera do trabalho” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.35), percebeu-se a individualização, a precarização e a intensificação das relações de trabalho e formação desses gestores escolares. O conceito de competência que orienta esta pesquisa é o de Fidalgo & Fidalgo (2007):

As competências demandadas dos trabalhadores se refletem em conhecimentos, capacidades e comportamentos vinculados ao seu potencial, associados a atributos pessoais e à forma pela qual tais características se manifestam em situações específicas no ambiente de trabalho (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.24).

Enquanto Professora Auxiliar do Curso de Especialização em Gestão Escolar desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) desde 2008, sob a coordenação dos professores Dr Fernando Selmar Rocha Fidalgo e Dr Hormindo Pereira Júnior, a pesquisadora pôde vivenciar, através da correção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das orientações aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), a manifestação dos discursos expressos por esses gestores escolares em suas produções escritas. Seus discursos revelam uma imposição da lógica das competências aos processos do trabalho e da formação profissional dos gestores escolares, uma lógica que “traduz não somente os conhecimentos e os saberes adquiridos, mas o saber-ser, os traços particulares de personalidade” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.35).

A partir dessas vivências, considera-se que nessa lógica competente, a gestão escolar sofre modificações, assim como o papel do gestor escolar no âmbito do trabalho e da formação. Segundo Corrêa e Pimenta (2009) “a dimensão humana é recuperada e inserida numa outra vertente- a da produtividade” (CORRÊA & PIMENTA, 2009, p.30), envolvendo a gestão escolar na lógica da eficácia e dos resultados.

Constitui-se para análise desses processos de gestão, a Lógica das Competências que advém em prol de um novo modo de acumulação flexível do capital cujas intencionalidades tácitas são favoráveis ao desenvolvimento do capital e de suas demandas. E, nessas novas demandas, o termo *competência* ganha centralidade no debate educacional, uma vez que, o modo de produção também se expande para a administração escolar. Fleury e Fleury (2001) em referência a Guy Le Boterf (1995), trazem o conceito de competência desse autor na perspectiva de “um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (LE BOTERF *apud* FLEURY & FLEURY, 2001, p.187).

Essa lógica da competência impõe aos processos de trabalho e formação do gestor escolar duas forças contraditórias: uma que supervaloriza os processos individuais e gera conseqüente quebra dos processos coletivos; e outra que intensifica os processos de trabalho na socialização de dilemas que precisariam ser resolvidos e pensados pelo coletivo. Nota-se que a compreensão da lógica das competências e sua fundamentação no binômio trabalho e educação de gestores escolares possibilitam-nos a análise e identificação de forças correlatas, que alienam esse trabalhador e o reduz mais uma vez a um “apêndice” apenas do processo produtivo.

A lógica flexível se caracteriza por elementos que traduzem uma lógica do capital, que sofisticou os processos de produção/consumo e instaurou novos processos de subjetividade no mundo do trabalho e da formação, a partir da emergência de uma nova lógica, a lógica das competências. Essa lógica “é indício da instauração de um processo de individualização que perpassa as relações sociais”, de acordo com a obra “Educação profissional e a lógica das competências”, organizada por Fidalgo, Oliveira e Fidalgo. (2007, p. 12).

Novas relações sociais de produção são construídas na chamada Sociedade do Conhecimento e/ou Sociedade da Informação e o caráter da subordinação do trabalho nesta sociedade acaba por intensificar os processos de *individualização, intensificação e precarização* do trabalho e da formação dos gestores escolares. E a educação escolar sofre os impactos dessa lógica cujo advento e características vêm com a nova era global, na tentativa de adequar-se às novas demandas desse cenário, conforme analisa Oliveira (2004):

Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas. Diante da constatação de que a educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, por extensão, saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença nessa mesma educação como elevador social é arrefecida. (OLIVEIRA, 2004, p.1129)

O debate acerca da temática “competência” tem crescido na área educacional, pois os processos educativos se veem inseridos numa lógica da produtividade, da eficiência e da eficácia, o que traz novos desafios para a escola e, em destaque, para a gestão escolar. Conceitos estes que surgem no campo educacional a partir de novos significados atribuídos a esse novo paradigma, e traduzem as relações de poder e de autoridade do mundo do capital e internalizam-se nos sujeitos gestores. Conforme ponderaram Corrêa e Pimenta (2009), “relações de poder e de autoridade são “economicamente” internalizadas, transformando a

administração escolar em modelo de transição de uma metodologia centrada na tarefa para uma locação no indivíduo e em pequenos grupos”. (CORRÊA & PIMENTA, 2009, p.30).

Os estudos de Marx em “O capital: crítica da Economia Política” (1982) via análise do Materialismo Histórico, apontam as dialéticas produzidas no desenvolvimento social como produtoras de desigualdades, visto que homens concretos se organizam para a produção social e, nesta organização, produzem vários conflitos. Analisar e compreender esses fenômenos conflituosos, que incidem sobre os processos de trabalho e formação objetivos e subjetivos da gestão escolar a partir da nova lógica, constitui tarefa instigante.

As exigências no campo do trabalho e da formação, advindas do Modelo de Competências atingirão o campo da gestão escolar e, conseqüentemente, o trabalho e a formação docente do gestor escolar.

Um estudo, que pretende analisar o trabalho e a formação a partir da Lógica das Competências, exige do pesquisador uma leitura bastante atenta, porque, nesse campo teórico, há autores que discordam teoricamente quanto à compreensão dos benefícios desta lógica para os trabalhadores.

Compreender a categoria *trabalho* em suas dimensões objetivas e subjetivas, ao considerar os indicadores de individualização, intensificação e precarização; assim como refletir sobre a categoria formação deste trabalhador são estratégias que contribuirão para desvelar aspectos importantes do trabalho do gestor escolar. Nessa perspectiva, ao compreender o trabalho no seu caráter ontogênico e ao ter, neste, o desenvolvimento das habilidades profissionais que apontam para uma formação, *é relevante investigar os processos da gestão escolar através das categorias trabalho do gestor e formação do trabalho do gestor escolar presentes nos discursos dos gestores escolares, alunos egressos do curso de especialização em Gestão Escolar, à luz da Teoria das Competências.*

O paradigma de qualificação que valoriza aspectos da formação como carreira, diploma e salário, sofrem a modificação para valores como mobilidade e engajamento, um paradigma construído no modelo da lógica das competências. Além da mobilidade de conhecimentos práticos, de soluções de problemas com uma ação eficaz, a competência também mobiliza saberes técnico e raciocínios que reforçam competência como “a capacidade de mobilização com conhecimento de causa desses saberes teóricos”, como destacou Rey (2002, p. 35).

A nova Lógica das Competências traz uma valorização da força de trabalho e das capacidades e conhecimentos que esses trabalhadores conseguem veicular e, nesse processo de valorização da força de trabalho, verifica-se a “construção de estratégias individuais do trabalhador gerando crescente quebra da identidade desses trabalhadores” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p. 25). Nos processos de trabalho segundo Fidalgo e Fidalgo (2007), os tempos e os espaços desse trabalho também recaem sobre o trabalhador de forma a responsabilizá-lo, não apenas pelo seu trabalho, mas também pela autonomia, ou melhor, pretensa autonomia que adquire nesse trabalho. Essa Lógica das Competências fomenta uma intenção de que cada trabalhador “passaria a ser revestido da necessidade de gerir o próprio trabalho” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p. 25).

Essa nova lógica, ao imprimir aos trabalhadores gestores uma pretensa autonomia nos processos laborais, gera uma subjetividade com “alto grau de coercitividade” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p. 24), uma vez que essa subjetividade está vinculada ao desenvolvimento de capacidades adequadas à nova ordem. De acordo com Machado (1996), o jogo que preside decisões do capital e do trabalho em relação ao capital depende da capacidade do trabalho, ou seja, do poder transformador do trabalho, principal força produtiva, que também precisa negá-la para preservar sua lógica. Em decorrência dessa reflexão, o problema que norteia essa pesquisa pode ser resumido nas seguintes questões: Qual identidade de gestor escolar, essa Lógica da Competência pretende construir? Quais subjetividades são construídas nos processos de individualização das relações de trabalho e da formação profissional desse gestor escolar?

A construção de um perfil de identidade desse trabalhador, aluno egresso do curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação de Minas Gerais, no período de 2008/2010, salienta a necessidade de conhecer um pouco mais as diretrizes desse Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério de Educação estabelecido na Faculdade de Educação de Minas Gerais. Esse programa em parceria com universidades e entidades educacionais preza pela qualidade da educação:

insere-se num conjunto de políticas que vem sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, Universidades e entidades educacionais, e que expressam o esforço de governos e da sociedade civil em garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social.(BRASIL,2009, p.6).

Este programa de formação continuada em Gestão Escolar se estrutura na modalidade Educação a Distância – EAD, em nível de especialização, para gestores educacionais das escolas

públicas da Educação Básica. O objetivo principal é qualificar o gestor escolar na perspectiva de uma gestão democrática.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais este curso contou com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que realizou o levantamento das demandas dos respectivos gestores escolares e processo de pré-seleção destes gestores. A Universidade Federal de Minas Gerais realizou a seleção acadêmica destes alunos listados pela UNDIME, distribuiu estes alunos por pólos e turmas e cuidou de toda a matrícula e administração do curso.

Os sujeitos gestores pré-selecionados para este curso são diretores ou vice-diretores escolares estaduais ou municipais que advêm de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em Minas Gerais, nesta primeira turma deste curso de especialização foram atendidos 68 municípios com baixo IDEB (entre 2,9 e 5,3). Os 400 cursistas pré-selecionados foram organizados em 15 pólos de atendimento. Estes gestores escolares egressos cuja voz se manifestará através da escrita dos trabalhos finais, advêm de municípios mineiros.

As menções destes alunos egressos quanto aos processos da gestão escolar vivenciados em seus municípios, era sempre muito presente. Durante os momentos de orientação seja do Projeto Político Pedagógico (PPP), durante os momentos de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ou durante os momentos presenciais, os processos da gestão escolar no qual estes estavam envolvidos, apareciam e reaparecia com muita constância, na fala destes alunos. Estes processos de gestão envolviam sempre as questões políticas que ainda assenhoram os processos da gestão escolar de muitos municípios de Minas Gerais, a saber, os processos de Indicação de Diretor, pelos vereadores eleitos para determinada gestão.

Nesta pesquisa, procura-se, portanto, identificar, descrever e analisar os processos da gestão escolar presentes nos discursos destes egressos através de suas produções escritas, considerando o referencial teórico que reflete sobre a Lógica das Competências e que ocupa um espaço privilegiado no campo da Sociologia do Trabalho e da Educação, desde a década de 80, referencial este que possibilitará a fundamentação para analisar esse discurso acerca da gestão do trabalho e formação desse trabalhador em serviço.

A referência para conceituar os processos da Gestão Escolar constituiu em um conjunto de autores (PARO 2006; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2007; MENDONÇA, 2000;) que tratam desse tema da “administração escolar”. Para conceituar os processos do trabalho do

gestor escolar, foram escolhidos autores que discutem a dinâmica do trabalho docente numa perspectiva sócio-histórica (FIDALGO 1996; FIDALGO & FIDALGO, 2007; MACHADO, 1996; SANTOS, 2003; OLIVEIRA, 2004). Para conceituar os processos da formação deste gestor escolar foram escolhidos autores que buscam a questão da qualificação no cerne de suas discussões teóricas (MACHADO, 1996; OLIVEIRA; 2004, FIDALGO & FIDALGO, 2007). Para a análise da Lógica das Competências elegeu-se outro conjunto de autores (ZAFIRIAN, 1993; MACHADO, 1996; REY, 2002; RAMOS, 2006; FIDALGO & FIDALGO, 2007; FIDALGO, 2002).

A literatura referente à política e gestão escolar e os estudos sobre os processos do trabalho docente e da formação docente dinamizados principalmente a partir da década de 90, ajudaram a compreender elementos importantes relacionados às questões sociais e econômicas que se relaciona com a estrutura da escola básica.

A gestão escolar da educação básica empreendida a partir das esferas Pedagógica, Administrativa, Financeira e de Recursos Humanos, a que os gestores escolares têm vivido em suas práticas cotidianas. Compreender os processos presentes em cada esfera assim como os processos do trabalho do gestor em cada esfera, e a formação desse gestor para o desenvolvimento do trabalho nestas esferas, à luz da Lógica das Competências, faz parte desse estudo.

Na década de 90, assistiu-se a movimentos que buscam mudanças na organização escolar. Essas mudanças dizem respeito também à gestão escolar visando a reivindicações por uma gestão descentralizada, com participação da comunidade escolar nos processos decisórios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, em seu Artigo 14, aborda os princípios da Gestão Democrática, sendo que no parágrafo II dispõe que a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” torna-se uma forma de efetivar a gestão democrática escolar. E define da seguinte forma a efetivação da gestão democrática escolar:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB nº9394/96 art. 14)

A Gestão Democrática que se inscreve na busca pela participação constrói um novo perfil para esse trabalhador, pois o retira de uma estrutura fechada fundada em um centralismo político e oferece condições de exercício democrático. Porém, pelas análises que se realizou a partir dos discursos dos cursistas egressos, há ainda algumas dificuldades para a

realização de uma gestão democrática. Analisar esses processos de gestão democrática que desenham no cenário educacional e promover um debate educacional que preze para o efetivo avanço e aperfeiçoamento destes processos democráticos.

Nesta pesquisa, procurou-se examinar inicialmente os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de cursistas pré-selecionados na primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação(UFMG) considerando os trabalhos com temáticas relacionadas à gestão escolar democrática. A seleção dos trabalhos foi facilitada pela organização da Coordenação da Escola de Gestores FAE/UFMG que mapeou os TCCs de acordo com as temáticas em estudo, a saber: Avaliação, Currículo, Conselho Escolar e Gestão Democrática. Para a seleção dos trabalhos dessa pesquisa, foram lidos todos os resumos dos trabalhos das respectivas temáticas, a saber, Avaliação, Gestão Democrática e Conselhos Escolares, com o objetivo de encontrar elementos significativos que se enquadrassem na análise pré-estabelecida através dos Instrumentos de Análises para os TCCs. (Estes instrumentos encontram-se referenciados nos apêndices).

A partir da leitura dos resumos, procedeu-se à escolha dos trabalhos. Foram escolhidos 59 trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar, cujos discursos apontavam questões relacionadas à Gestão Escolar; papel do Gestor; Projeto Político-Pedagógico (PPP); Trabalho do gestor; participação nos processos decisórios; Conselho Escolar; Colegiado. Enfim, buscou-se os discursos que envolviam temas que circundem a gestão democrática da escola pública.

A metodologia qualitativa, empregada na pesquisa, partiu de dois eixos de análise: • os eixos analíticos que consistem na apreensão dos elementos teóricos importantes na compreensão dos processos da gestão escolar; do trabalho do gestor e formação; • os eixos operacionais que consistem na organização dos instrumentos de coleta dos dados dos TCCs e na análise dos mesmos. Para a apreensão dos discursos dos trabalhos finais, utilizou-se alguns instrumentos de análise visando capturar elementos significativos para a análise de categorias, que consiste na técnica da análise de conteúdo chamada de análise categorial, que “consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir certa ordem na confusão inicial. (BARDIN, 2004, p.32).

Após a leitura dos resumos, criou-se instrumentos organizados com algumas categorias pré-estabelecidas, e após essa seleção, será realizada a análise descritiva desses índices categoriais, como afirma Bardin (2004), “estes fatos deduzidos logicamente a partir de

certos índices selecionados e fornecidos pela fase descritiva da análise de conteúdo, podem ser de natureza muito diversa” (BARDIN, 2004, p.35). As categorias pré-estabelecidas foram Gestão Escolar; Trabalho do Gestor; Formação do gestor. Apareceram outras durante a leitura que compuseram os instrumentos, a saber, destaque ao PPP; autonomia; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão financeira; gestão relacional; papel do gestor. Com a leitura dos trabalhos, percebeu-se de imediato que o discurso dos cursistas reafirma a importância de uma gestão democrática no cotidiano escolar.

Na tentativa de conhecer através dos discursos dos egressos elementos da gestão escolar nos municípios mineiros, procurou-se cumprir o objetivo da pesquisa: analisar a construção dos processos de gestão escolar pelos gestores escolares egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Há, nos tempos atuais, uma grande ênfase na temática da gestão escolar, uma vez que ao gestor cabe gerir a escola em suas múltiplas facetas. E busca-se compreender os processos da gestão escolar, interpretar os fatos por meio do referencial teórico e da literatura sobre o tema. As informações e os discursos dos cursistas egressos são exemplos que indicavam o caminho a seguir. Buscou-se também efetuar um diálogo com estes discursos.

Esta dissertação é estruturada em quatro capítulos, nos quais se expõe o tema pesquisado, tendo em vista atingir os objetivos estabelecidos. No capítulo 1 são apresentados os pressupostos teóricos sobre a gestão escolar democrática, um paradigma que se instituiu a partir da década de 90, fruto de um movimento pela democratização da educação. Esse paradigma de gestão escolar trouxe ganhos a partir da abertura da escola para a participação da comunidade escolar nos processos decisórios, via órgãos colegiados e na elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico. Porém, observa-se que, a organização da descentralização, através da qual a gestão ganha elementos da concepção, execução e controle dos processos, a lógica competente se insere gerando fragmentação, individualização e precarização do trabalho coletivo.

No capítulo 2, buscou-se compreender os pressupostos teóricos acerca do trabalho do gestor escolar neste paradigma de gestão democrática, um trabalho que ganha características de autogerenciamento, pois a separação entre gerência e concepção, controle e execução estão intrinsecamente imbricadas. O entendimento da lógica das competências imbricadas nos processos do trabalho do gestor escolar, considerado um trabalho imaterial, superqualificado, submetendo-o à lógica da racionalidade mercantil, e conseqüentemente

submetendo-o aos processos do trabalho do gestor aos processos de individualização, precarização e intensificação.

O capítulo 3 buscou fundamentar os processos da formação do trabalho do gestor escolar fundamentando-o numa perspectiva da lógica competente, um modelo de formação cuja perspectiva é a da centralidade no indivíduo, e nesse contexto, o elemento subjetivo, é integrado aos processos do trabalho, envolvendo o trabalhador e responsabilizando-o pela própria formação. Numa concepção teórica de formação cujo enfoque é norteado pela lógica do aprender a aprender, uma lógica competente, em que os indivíduos vão sendo questionados a desenvolver novos aprendizados. Essa formação gera um novo princípio educativo que emerge da prática social, configurando-se num referencial pragmático e funcionalista que alia o saber técnico ao saber-fazer, em situações concretas. Essa lógica de formação ao primar pela promoção da individualização dos processos educativos ou pela responsabilização individual contribui para a precarização e fragmentação dos processos de formação dos gestores.

No capítulo 4, apresentou-se a descrição do trabalho de análise dos discursos dos cursistas egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar, da FAE/UFMG. A partir da construção das categorias metodológicas de análise, a investigação foi focalizada nas questões-problemas propostas. Apresenta os dados da pesquisa, de maneira descritiva e interpretativa, demonstrando que os processos de trabalho e formação de gestores escolares da educação básica têm sofrido a subordinação da lógica das competências.

CAPÍTULO 1

1 A GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA DÉCADA DE 90: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os processos da Gestão Escolar ganham centralidade no cenário educacional a partir das demandas sociais que se impõem a este cenário. Assiste-se nas décadas de 70 e 80 um movimento de democratização do direito à educação pública e gratuita. Em fins da década de 80, as demandas educacionais crescem no país e o papel do Estado frente a tais demandas em fins da década de 80 precisa se adequar a este contexto. Conforme analisa Oliveira (2006), as demandas educacionais nos anos 70 e 80 cobram uma modernização do papel do Estado:

É importante não esquecer que tal argumento ganha maior consistência se pensado à luz da legislação vigente, até final da década de 80, onde o direito à educação pública e gratuita estava condicionado à idade. O direito à educação pública e gratuita foi paulatinamente ampliado entre os anos 70 e 80. Até a Lei nº 5692/71 o direito à educação pública e gratuita, e conseqüentemente a obrigação do Estado em ofertá-la, restringia-se a quatro anos de escolaridade. (OLIVEIRA, 2006, p.4-5)

Tais demandas impõem um processo de mudança no papel do Estado que se vê enredado de uma burocracia e uma lentidão no atendimento dos serviços à população. E a Gestão Escolar assume nesse cenário um viés moderno com o objetivo de atender às demandas educacionais que estão sendo propostas. A proposta da descentralização dos processos da Gestão Escolar ganha nesse cenário a característica de proposta de modernização desta gestão. Conforme analisa Cabral Neto e Almeida (2000) há críticas apontadas a essa proposta de descentralização, pois reforça o papel do Estado Mínimo no comprometimento com as questões sociais:

A inclusão da temática de descentralização na agenda de mudanças insere-se, ainda, no processo de redefinição do papel do Estado ante a crise marcada pela sua incapacidade de ofertar os serviços essenciais à população e pela ausência de agilidade administrativa por conta de sua burocracia. A polarização Estado versus mercado, situada em um quadro de reforço à idéia de Estado mínimo, conduz a crítica às políticas centralizadoras e intervencionistas próprias do modelo keynesiano que imperou no Pós-Segunda Guerra Mundial,

principalmente nos países que vivenciaram os chamados Estados de Bem-Estar Social. Nesse contexto, ganha força a defesa do livre mercado, da abertura econômica, da privatização de órgãos públicos e das reformas administrativa, tributária, previdenciária e financeira. O Estado brasileiro, que não vivenciou as políticas inerentes ao Estado de Bem-Estar Social, incorpora teoricamente as estratégias ligadas à redução de suas responsabilidades, principalmente no âmbito das políticas sociais. (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.35)

Os processos de descentralização da Gestão Escolar vivenciados a partir da década de 90 no Brasil terão em sua estrutura uma lógica de modernização que acompanhará a reforma educacional preconizada nesse período, a da eficiência, eficácia e produtividade técnica. Mediante as demandas de expansão da educação, por exemplo, que amplia o conceito de educação básica. A LDB 9394/96 em seu Art.21 demonstra a amplitude da Educação Básica:

Art. 21º. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996)

Os processos da democratização pela educação pública e de qualidade inserem-se nas reivindicações de movimentos sociais e na luta da sociedade brasileira por melhores condições de escolaridade. E neste período a bandeira da qualidade da educação já se faz presente nestes movimentos, e a LDB 9394/96 já insere em seu texto a construção/elaboração do Plano Nacional de Educação, com vistas a atender a qualidade nestes processos. No Art.9º, I, desta lei, caberá a União “elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). A elaboração do PNE tem vistas à garantia da qualidade educacional nacional.

Percebe-se então que as mudanças no contexto político, social e econômico do Brasil acabam por interferir nos processos educacionais e, especialmente, nos processos da gestão escolar. Ao ampliar o conceito de educação básica amplia-se os conceitos de educação e de gestão escolar, pois ao adicionar o segmento Educação Infantil ao Segmento Fundamental, a gestão escolar precisará ter estrutura física, de recursos humanos, e condições de administrar este conjunto que apresenta especificidades diferenciadas.

O conceito de “administração escolar” também sofre alterações, pois é substituído pelo termo “gestão escolar” que amplia o conceito de administração e o ressignifica, dando ao diretor escolar uma ampliação do ato de gerir, envolvendo os processos mais amplos da educação. Segundo Lück (1997), a gestão escolar está associada ao “fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com

resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.”(LÜCK,1997, p.1). Esta mudança de paradigma nos processos da gestão escolar têm por objetivo ampliar o fundamento da gestão escolar, antes circunscrita nos muros da escola, e torná-la um espaço de participação do coletivo, ou seja, vinculando-se a uma gestão democrática. Lück (1997) reafirma a importância dessa participação:“A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional.”(LÜCK, 1997, p.3)

Neste cenário a gestão escolar vem sendo construída: o modelo de uma gestão democrática vem se delineando e caracterizando os processos democráticos da gestão e a estrutura descentralizadora dos processos educacionais. O Estado visando reduzir a burocracia dos processos internos a que está submetido amplia seus processos através de uma estrutura descentralizada que tem a intenção de promover maior autonomia para a gestão de seus recursos.

Mendonça, em sua tese de doutorado “A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira” faz uma análise, a partir de Max Weber sobre a burocracia do Estado. Nesta análise a burocracia é entendida como parte de uma dominação racional legal baseada no formalismo e na possibilidade de criar ou modificar qualquer direito (MENDONÇA, 2000, p.44). Porém essa burocracia estatal brasileira herdou uma forte influência dos “ordenamentos patrimonialistas recebidos de Portugal, tão bem adaptados à vida nacional”. (MENDONÇA, 2000, p.44). E a concepção de Estado para Weber baseava-se numa concepção de estado contratualista e patrimonialista. (WEBER apud MENDONÇA, 2000, p.39). E conceber o Estado como uma forma patrimonialista significa concebê-lo como uma forma de organização em que as coisas estatais são tratadas como patrimônio privado. Mendonça (2000) confirma esta análise:

compreender o patrimonialismo como uma forma de organização social baseada no patrimônio, uma forma tradicional de organização social baseada no patrimônio, uma forma tradicional de organização da sociedade inspirada na economia e no poder doméstico e baseada na autoridade santificada pela tradição. (MENDONÇA, 2000, p.37)

Esta análise trazida para o campo da gestão escolar democrática e apropriada pela Lógica das Competências pode possibilitar um favorecimento na administração escolar brasileira de ecos do patrimonialismo ao construir neste projeto de democratização elementos desta lógica do capital: os processos da participação coletiva, sem fragmentação dos mesmos; elaboração, planejamento e gestão dos projetos pedagógicos, superando as dicotomias

presentes na concepção-execução dos mesmos. Mendonça (2000) reflete sobre esta compreensão citando Amaral Sobrinho(1987):

Esta separação entre política e administração, entre planejamento e implementação pode ser também parte da explicação dos problemas do planejamento da educação. O planejamento, pelo aspecto técnico e científico que envolve, e por sua proximidade com o poder político, formula políticas, define estratégias, define programas e projetos, na maioria das vezes nos gabinetes situados nas capitais para que sejam implementadas pelas estruturas da educação nas regiões, estados ou municípios. Assim, os que se encarregam da implementação dos programas e projetos não são os mesmos que os formularam. Os que formularam as políticas definem padrões de referência e mensuração com o fim de constatar o grau em que o sistema real afasta-se do estado desejável. Todo desvio, carência ou obstáculo, toda anormalidade ocorrida no processo de implementação, aparece a partir desta ótica, como um sinal de patologia que conspira contra a materialização do modelo especificado conceitualmente. Os que executam são assim os responsáveis pelo fracasso. (AMARAL SOBRINHO, 1987, p.49 apud MENDONÇA, 2000, p.69)

Esta preocupação do autor citado acima reflete a importância de assegurar aos processos de uma gestão democrática, práticas que tenham em seu cerne os elementos da concepção, execução e controle dos processos em que é gestada. A Lógica das Competências parece favorecer essa fragmentação, quando se insere nos processos de uma gestão democrática: fragmenta o trabalho coletivo e o desqualifica impondo suas principais diretrizes de individualização, precarização e fragmentação do mesmo.

Esta lógica fragmentada relembra a face do tecnicismo e reaparece com uma nova cara através da lógica competente podendo se manifestar nas estruturas de uma gestão democrática, pois esta ao representar uma bandeira de luta contra o autoritarismo apresenta as marcas pela presença de grupos privados, característica dos Estados Patrimoniais em que o poder político foi compreendido como instância privada, sendo confusa a relação entre a coisa pública – res pública e a coisa privada. (MENDONÇA, 2000, p.40).

Observa-se que o destaque acima sobre a relação entre o público e o privado nos processos de uma gestão democrática, aproxima-se da promoção que pode haver, nas relações internas da escola, geradas em ambiente democrático, entre os representantes e representados, pois segundo Mendonça (2000, p.158) “o que está em jogo é o controle sobre a ação do eleito”. Nessa representação as relações que se estabelecem podem gerar uma imposição sobre o eleito, tornando-o fragilizado, facilitando a individualização e a precarização dos processos educativos.

Os processos de descentralização da Gestão Escolar vivenciados a partir da década de 90 ganha amplitude de acordo Oliveira (2006) através da reforma educacional manifesta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB 9394/96). Esta autora analisa a busca pelos processos da eficácia e eficiência do Estado na gestão da educação brasileira:

A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre na década de 90, será fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. (OLIVEIRA, 2006,p.3)

O modelo de Gestão Escolar adotado será baseado em uma combinação de formas de planejamento e controle central associado à descentralização administrativa. Ou seja, um modelo cuja característica principal é atribuir às esferas locais, no caso, a administração escolar, autonomia para gerir seus recursos. Para Oliveira (2004) esse modelo facilita a busca de parcerias para a complementação do orçamento da escola:

O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. (OLIVEIRA, 2004, p.1131)

A década de 80 se caracterizou pela presença de movimentos educacionais cuja pauta central era a abertura democrática da escola através da construção de um modelo de gestão que saísse de um modelo autoritário, burocrático e distante da vida da escola para um modelo de gestão democrática que conferisse a participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola. A democratização da gestão escolar reivindica a superação de processos centralizados e avança no entendimento de uma gestão compartilhada com autonomia nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos.

A concepção de educação preconizada numa gestão democrática concebe a educação como uma prática social mais ampla que precisa envolver os sujeitos a que está posta dando-lhes condições de participação. Dourado (2007) traz em sua análise esta concepção de educação “como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade”. (DOURADO, 2007, p.923).

A Gestão Escolar democrática ganha destaque a partir do artigo 206 da Constituição Federal, no inciso VI, define o modelo de gestão democrática nos termos da legislação para as escolas. A Lei 9394/96, a qual estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional também define no Artigo 3º, inciso VIII, “a gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (Brasil, 1996) e trazem alterações significativas na organização e funcionamento das escolas. A gestão escolar democrática ganha a participação dos atores sociais da comunidade escolar nos processos de decisão, e instrumentos democráticos como o Colegiado, o Conselho Escolar terão efetividade nessa gestão. A participação das comunidades escolar e local nos conselhos escolares é definida no Art.14 da LDB 9394/96.

Os processos característicos da gestão das escolas públicas brasileiras na atualidade preconizados pela legislação constituem a gestão democrática como modelo e a descentralização destes processos como forma eficiente para que o Estado consiga gerir de maneira mais eficiente esse processo educativo.

A gestão democrática é discutida por autores como Paro (2006) e Veiga (2002), Souza (2005) que analisam a importância desse processo democrático para a qualidade da educação. A compreensão do conceito de gestão democrática é importante, pois o mesmo compreende um processo político de envolvimento da comunidade escolar na prática cotidiana da escola. Souza et al (2005) compreende a gestão democrática “como sendo o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola.”(SOUZA et al, 2005, p.1). Este mesmo autor chama a atenção para os riscos de padronizar os processos da gestão considerando sempre a lógica da maioria (SOUZA, 2009, p.125), pois nesse processo democrático a figura do gestor escolar ganha centralidade na condução desses processos.

A gestão escolar descentralizada e com a intenção de realizar processos democráticos se vê inserida num complexo desafio: o de gerir os processos pedagógicos, financeiros, administrativos numa gestão democrática sem riscos de padronizar esses processos.

Assiste-se então a uma mudança na estrutura e no modo da gestão escolar: de uma gestão centralizadora para uma gestão descentralizadora; de uma gestão centrada na equipe diretiva para uma gestão compartilhada. A LDB 9394/96 em seu Art.15º. Trata da questão da descentralização confirmando a autonomia que os sistemas escolares terão nesta estrutura: “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). Essa autonomia nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos; com maior participação da comunidade escolar nos processos da gestão constituirão os novos elementos que definirão a cara da gestão escolar da Educação Básica.

As mudanças no paradigma administrativo da gestão escolar trazem para dentro da escola as demandas dessa esfera e mudanças no perfil do gestor escolar. Sarubi (2006), ao analisar em sua dissertação de mestrado as questões do perfil do gestor escolar nesse novo cenário faz alguns questionamentos interessantes. Dentre estes questionamentos, a pesquisadora aponta em sua fala as capacidades/habilidades que este profissional precisará ter para ocupar esta função: “Frente às mudanças que vêm ocorrendo na gestão das escolas públicas brasileiras, qual deve ser o perfil do diretor escolar? Que capacidades/habilidades mínimas devem ser exigidas para o preenchimento do cargo?” (SARUBI, 2006, p.5).

A fala desta pesquisadora anuncia já um discurso de competências. Esse discurso reafirma a lógica da eficiência e da produtividade promulgada pela Lógica das Competências. Esse discurso também aparece na LDB 9394/96 em seu Art.9º, IV o ensino baseado nas competências dos alunos. Essa inserção deste discurso confirma a análise de Oliveira (2000) cujo norte de modernização político-ideológico objetivava, “(...) introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. (OLIVEIRA, 2000, p.331).

Se, por um lado, a política da educação estimula e propõe a descentralização, e o governo federal transfere recursos diretamente às escolas, o controle aos processos precisa ser centralizado, conforme confirma Augusto (2004) ao pontuar que “o aumento do controle centralizado é o contraponto à política de desregulamentação, à flexibilidade e autonomia escolar” (AUGUSTO, 2004, p.33). A lógica competente agrega aos processos da gestão escolar comportamentos associados aos atributos pessoais e aos atributos técnicos. Ou seja, para gerir a escola o gestor escolar precisará ser competente e organizar uma equipe competente para que tenha eficiência nesta gestão.

O debate acerca da temática “competência” tem crescido na área educacional, pois os processos educativos se veem inseridos numa lógica da produtividade, da eficiência e da eficácia, o que traz novos desafios para a escola e, em destaque, a gestão escolar. Conceitos estes que surgem no campo educacional a partir de novos significados atribuídos a esse novo paradigma, e traduzem as relações de poder e de autoridade do mundo do capital e

internalizam-se nos sujeitos gestores. Conforme ponderaram Corrêa e Pimenta (2009), “relações de poder e de autoridade são “economicamente” internalizadas, transformando a administração escolar em modelo de transição de uma metodologia centrada na tarefa para uma locação no indivíduo e em pequenos grupos”. (CORRÊA & PIMENTA, 2009, p.30).

A Lógica das Competências insere-se na gestão escolar e traz o elemento subjetivo para a estrutura da gestão. E este elemento subjetivo atribui novos significados para os processos da gestão escolar, modificando o trabalho do gestor e implicando novos elementos à sua formação.

1.1 GESTÃO DESCENTRALIZADA: AUTONOMIA ESCOLAR E AS COMPETÊNCIAS

A gestão escolar centralizada expressava um modelo de gestão autoritário e que excluía a participação da comunidade escolar nas decisões e nos processos da gestão. As decisões verticalizadas acabavam por tornar o espaço da gestão escolar um espaço de pouco diálogo. Para Braga (2009) essa a gestão centralizada que imperava nas escolas baseava-se “numa cultura de poder e paternalismo, de desconfiança mútua, com pouca ação participativa por parte dos atores escolares e, baseadas em relações de dependências. Diante deste quadro, a escola acabava por seguir um modelo autoritário de administrar reforçando o individualismo e o poder dominante.” (BRAGA, 2009, p.11). No modelo de gestão descentralizada há um “olhar para o interior da escola e para os contornos existentes no desenvolvimento do processo educacional.” (BRAGA, 2009, p.11).

Augusto (2004) em sua dissertação de Mestrado aponta que a “descentralização para a escola é conhecida como autonomia escolar” (AUGUSTO, 2004, p.31). E a escola “deveria funcionar como centro de decisões nas áreas, financeira, administrativa e pedagógica. O objetivo da descentralização seria a dinamização da prática escolar e a flexibilização das diretrizes, para permitir que o projeto pedagógico tenha sentido para os usuários” (AUGUSTO 2004, p.31).

E esta autonomia foi compreendida em três dimensões: financeira, administrativa e pedagógica, e “pode ser considerada, em certa medida, uma concessão política de maior liberdade administrativa pela SEE/MG aos estabelecimentos de ensino” (AUGUSTO, 2004,

p.43). E a autora acima reafirma o objetivo principal da autonomia como sendo a ampliação das “responsabilidades e os espaços de decisão. As escolas continuam, entretanto, a pertencer a um sistema de ensino organizado na sua forma burocrática e constituído nos termos da lei (...). É uma tentativa de descentralizar decisões de segunda ordem, repassando serviços e recursos.” (AUGUSTO, 2004, p.43).

A introdução de um conhecimento específico sobre a administração escolar no Brasil iniciada por Anísio Teixeira, em 1930, e apontada nos estudos de Braga (2009) “a descentralização é alternativa democrática necessária para que as escolas possam constituir-se em órgãos autônomos. (BRAGA, 2009, p.29). E visando “acompanhar as aceleradas mudanças busca-se uma gestão compartilhada, participativa, prevalecendo não mais a dependência e sim a autonomia.” (BRAGA, 2009, p.12).

Nesse modelo de gestão escolar, a descentralização dos processos confere segundo estudiosos da área, a um modelo que “delega a prestação de serviços para melhorar a eficiência e a eficácia da sua acção, mas mantém intacto o seu poder sobre todo o sistema” (SILVA, 2010, p.10). Esse modelo que busca eficiência e eficácia da gestão escolar se aparelha com a Lógica das Competências com o objetivo de consolidar essa eficiência e eficácia nos processos da gestão escolar. Pois a eficiência e a eficácia tão almejada nos processos educacionais se aliam aos processos da qualidade.

O art. 214, da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), ao fazer referência ao Plano Nacional de Educação, indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino”. O Conselho Nacional de Educação foi subordinado ao MEC (FREITAS, 2004, p.668) e também tinha por objetivo prezar pela qualidade da educação. Já a Conferência Nacional de Educação (CONAE) enumerou cinco desafios que o Estado e Sociedade se propuseram a vencer e um dos desafios apontados se relaciona à qualidade social e gestão democrática, a saber: “e) Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão.”(BRASIL,2010, p.15).

O MEC definiu em seu planejamento político-estratégico, no período 1995 a 1998, a descentralização com o objetivo de atingir diretamente as escolas, dando-lhes autonomia. A afirmativa: “a escola sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema. (...) É na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução” (Brasil, 1995b, p. 4), essa idéia explicita a filosofia do MEC, no sentido de dotar as escolas de uma capacidade gerencial norteadas por

critérios de qualidade, definidos como acesso, progresso e sucesso do aluno. (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.38-39). Entre as várias metas do Plano Decenal de Educação, encontra-se a “implantação de novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica” (Brasil, 1993, p. 42).

O conceito de descentralização se alia ao de autonomia, desde a LDB9394/96, nos artigos 14 e 15, reforçando a ideia de que a descentralização dos processos educativos só funciona quando se alia aos processos de uma gestão democrática em que há participação nos processos decisórios:

Art. 14º. 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. 15º. 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).

E Heloísa Lück reafirma esta idéia de que a autonomia escolar precisa estar ampara pelos processos de uma gestão democrática ao afirmar que “a autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro” (LÜCK, 2000, p.27).

E descentralização significa ressignificar o papel centralizador do Estado nos processos administrativos, financeiros e pedagógicos nos processos da educação. Ou seja, a intenção é diminuir a burocracia existente entre os recursos advindos do Estado até o chão da escola, promovendo sua conseqüente autonomia; promover a qualidade da educação; a eficiência e eficácia, na solução de questões imediatas surgidas na escola. Krawczyk (1999, p.114) reafirma o discurso da modernização da gestão escolar:

Dessa forma, a redefinição do papel do Estado na educação, sem suas funções dirigistas e centralizadoras, tem buscado, segundo o discurso político-educacional mais visível, a criação de condições para que as práticas inovadoras não sejam impedidas ou condenadas ao fracasso pela burocratização nem pela tendência à rotina do aparelho estatal, ao favorecimento da regulação à distância e ao incentivo à autonomia e avaliação dos resultados.

Lück (2000) ao analisar o modelo de gestão descentralizada o analisa como um modelo que possibilita avanços na qualidade da educação ao permitir pensar ações prioritárias para questões locais, porém estas ações precisam estar permeadas pelo trabalho coletivo:

Segundo este novo paradigma, entende-se que os problemas são globais e complexos, em vista do que ações locais utópicas, em desconsideração ao conjunto de que fazem parte, são ações inseqüentes, no sentido de transformar a escola e mover sua prática social voltada para o desenvolvimento. Em decorrência, a qualidade da educação não poderia mais ser promovida pelo enfoque administrativo, pelo qual se garantiriam recursos e se promoveriam ações concentradas em determinados focos prioritários e isolados, na expectativa de que viessem a repercutir no conjunto. Portanto, tal entendimento implicaria a realização de ações conjuntas, para as quais todos os participantes do contexto escolar deveriam concorrer (LÜCK, 1996 apud LÜCK, 2000, p.16)

A mesma autora reafirma a importância de uma mudança de mentalidade e de atitude, uma mudança de postura de todos os educadores no chão da escola, abrindo-se para os processos da participação da comunidade escolar, pois só ocorrerá a autonomia quando houver um envolvimento do conjunto de pessoas interessadas em realizar a educação numa escola. Precisarà haver envolvimento da comunidade escolar interna e externa, visando somar objetivos comuns na solução de questões apresentadas como desafios:

As questões da gestão democrática, da descentralização e da autonomia da escola estão presentes, sobretudo, na literatura dirigida à escola pública. É relativamente grande a produção sobre a gestão democrática e a participação. A ênfase é a de subsidiar a escola para uma mudança de mentalidade e atitude, sem a qual essa organização não poderia ser efetiva em seu papel social. (LÜCK, 2000, p.27)

Lück amplia sua análise sobre a autonomia escolar acrescentando mais um elemento importante à formação dos indivíduos para a cidadania. Além desta formação, a autora complementa que será necessário crescer habilidades e competências importantes para que os estudantes tenham uma educação de qualidade:

E essa formação é plena não apenas mediante uma nova mentalidade e atitudes; ela necessita, para sua expressão, de conhecimentos e habilidades, que tornam as pessoas capazes de agir com proficiência. Isso porque de nada valem as boas idéias sem que sejam traduzidas em ações competentes e seqüentes. É a ação que transforma a realidade e não a contemplação. (LÜCK, 2000, p.28)

E aliada à formação competente, há segundo a autora apontada acima, a importância de uma lógica de resultados, de acompanhamento e monitoramento a fim de estabelecer uma

avaliação contínua. Observa-se aqui uma preocupação com a gestão escolar que dê resultados, que tenha metas e que realize continuamente em seus processos a avaliação para busca dos resultados.

As idéias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados desejados. E estas devem ser monitoradas e avaliadas, a fim de que se possa evidenciar ao público os seus resultados e se ter parâmetros para o prosseguimento das ações. (LÜCK, 2000, p.28)

Verifica-se embutida nos processos da gestão escolar esta lógica dos resultados, da eficiência, promovendo alterações nas relações sociais do trabalho do gestor e implicando alterações na sua formação. A lógica flexível se caracteriza por elementos que traduzem uma lógica do capital, que sofisticou os processos de produção/consumo e instaurou novos processos de subjetividade no mundo do trabalho e da formação, a partir da emergência de uma nova lógica, a lógica das competências. Essa lógica “é indício da instauração de um processo de individualização que perpassa as relações sociais”, de acordo com a obra “Educação profissional e a lógica das competências”, organizada por Fidalgo e Fidalgo. (2007, p. 12).

Esse impacto nas relações sociais é fruto de uma política neoliberal vivenciada em âmbitos internacionais, conforme analisa Draibe (2003) quando analisa as transformações do capitalismo ao efetivar as reformas do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), conferindo a este Estado um papel conservador no caso de experiências brasileiras, “o que é, em parte, coerente com a natureza mais geral do modelo ou o regime de Welfare State aqui construído, de tipo conservador, pautado por uma concepção de intervenção social do Estado meramente sancionadora da distribuição primária da renda e da riqueza” (DRAIBE, 2003, p.67).

Anderson (1995) analisa o neoliberalismo como um processo político que se iniciou logo após a II Guerra Mundial na Europa e na América do Norte, regiões em que imperava o Capitalismo, com o objetivo de limitar o poder do Estado na economia do mercado, consistindo numa “reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p.9). Na análise de Anderson (1995) o Estado de Proteção Social inibia a liberdade individual e reprimia a competitividade, e que a desigualdade promoveria essa competitividade, sendo, portanto um valor positivo: “desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais.” (ANDERSON, 1995, p.10).

Essa cultura da competitividade se insere nos processos da autonomia da gestão escolar, fruto dessas mudanças globais advindas da mudança no papel do Estado e

impulsionadas por um novo perfil de crescimento econômico do capitalismo. Cabral Neto; Almeida (2000) em sua análise sobre a descentralização da gestão educacional conferem uma crítica ao apontar o afastamento do Estado frente às obrigações sociais, uma vez que essa descentralização operada na prática, no chão da escola, como tem acontecido em algumas experiências, não pressupõe uma eficácia dos processos coletivos, na participação e na construção desses processos de maneira coletiva:

A descentralização, concebida como estratégia de afastamento do Estado, em relação às suas obrigações sociais e acompanhada de novas formas de controle, conforme vem se configurando na gestão dos gastos públicos no Brasil, não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, não garante a eficácia e eficiência dos serviços oferecidos e não se constitui uma estratégia obrigatória para a consolidação da gestão democrática, conforme expresso no discurso atual. (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.36)

A análise de Cohn (1994, p.8) “não é portanto de surpreender que a lógica econômica ganhe predominância sobre a lógica política no processo de descentralização”. Porém há um movimento social para que haja mecanismos de participação democráticos no exercício da gestão escolar, no chão da escola. Conforme analisa Oliveira (2004) esse movimento está presente na

criação e o fortalecimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão nas escolas vem sendo uma constante não só entre os gestores dos sistemas públicos de ensino no Brasil, mas, sobretudo, nos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. O referido dispositivo constitucional nada mais é que um reflexo da organização e da luta desses movimentos em defesa da escola pública e democrática ao longo de muitos anos. (OLIVEIRA, 2004, p.1134-1135)

Cabral Neto; Almeida (2000) faz uma análise desse processo de descentralização citando a autora Farah (1995) no propósito de uma análise que possui dois elementos importantes: a descentralização como um processo que transforma o aluno, sujeito do processo de ensino-aprendizagem, alvo principal da gestão escolar, num sujeito de mercado “procura-se, (...) de um lado, aproximar o sistema do consumidor (noção privilegiada pela abordagem neoliberal, numa perspectiva em que todas as relações são vistas como relações no mercado)” (FARAH 1995, p. 48-49 apud CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.38); e a importância desse processo de descentralização na aproximação da gestão escolar aos reais dilemas e necessidades da escola em seu dia-a-dia, procurando, “por outro lado diminuir a estrutura hierárquica dentro do sistema, possibilitando decisões mais próximas ao local de

execução, reduzindo, portanto, a distância entre concepção e execução” (FARAH, 1995, p. 48-49 apud CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.38).

Já a análise de Krawczyk (1999, p.120) ao citar Frigotto e Pereyra et al, analisa a autonomia escolar como prejudicial aos processos da gestão escolar por fragmentá-los: “Pesquisas sobre as reformas educacionais feitas em vários países indicam uma tendência à fragmentação do sistema educativo decorrente das políticas de gestão em curso, sustentadas pelos conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, poder local etc. (FRIGOTTO, 1995, PEREYRA et al 1996). Nessa concepção a autonomia escolar nos moldes que vem se desenvolvendo transforma a escola numa “empresa” e fragmenta os processos da gestão escolar, quando se encerra nos muros da escola apenas. Segundo Krawczyk (1999, p.147) a autonomia escolar precisa considerar a escola, não como uma ilha, isolada das questões sociais, encerrada apenas em seu mundo fechado, mas a autonomia numa gestão escolar precisa erguer “uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica”. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade.

Verifica-se nesse processo uma ampliação do campo da gestão escolar em que a mesma se abre para os processos de descentralização e de autonomia, conferindo espaços de decisão ao coletivo, mesmo que estes espaços ainda se efetivem de maneira bem tímida. Segundo Souza (2009) a gestão da escola pública ganha esse viés político, esse espaço participativo, que cabe a comunidade interna e externa escolar, acompanhar:

veremos que a gestão (da escola) pública é mais do que tomar decisões. Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade. (SOUZA, 2009, p.135)

Os processos da gestão escolar constituídos pelos processos da descentralização e autonomia da gestão implicam nesse cenário a constituição de novos elementos presentes nesta gestão: a gestão administrativa dos processos que lhe são atribuídos. Administrar nesse novo modelo implica gerir toda a demanda administrativa que se apresenta. O ato de gerir engloba a gestão dos processos administrativos, a gestão dos recursos financeiros que estarão sendo definidos a partir das reais necessidades da escola (gestão das contas da escola); a

gestão dos recursos humanos, pois há nesse modelo uma transferência para a escola em termos de contratação de pessoal, terceirização da equipe de limpeza, por exemplo, que é realizada pelo gestor escolar.

Há críticas referentes ao processo de autonomia educacional quando a mesma está se realizando no campo concreto da gestão escolar apontada por estudiosos no campo da gestão pelo fato de essa autonomia não conseguir cumprir o objetivo teórico a que se propõe: “tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas.” (BARROSO apud SILVA, 2010, p.7). Essa crítica também é efetuada por Lima (2000), pois para que a autonomia dos processos da gestão se efetive é necessário haver participação efetiva do coletivo escolar, o que muitos autores chamam de responsabilidade, comprometimento (LÜCK, 2000; SOUZA, 2009; LIMA, 2000;) Falar de autonomia pressupõe envolvimento político através de um modelo de gestão democrática. Nas palavras de Lima:

autonomia da escola, a autonomia dos professores e dos alunos, e de outros atores educativos, concretizando-se através de processos democráticos de tomada de decisões, incidindo sobre todas as áreas político-educativas (curriculares, didáticas, avaliativas, organizacionais, administrativas, etc.), ainda que em graus variáveis, consubstancia-se no exercício de uma pedagogia da autonomia, assegurando-lhe condições para a sua realização livre e democrática mas, sobretudo, traçando-lhe um quadro de valores, objetivos e projetos político-educativos de referência.(LIMA,2000, p.2)

Outra crítica tecida por Oliveira (2006) acerca desse processo de autonomia recai sobre a responsabilização dos resultados aos processos do coletivo da escola. Há uma responsabilização do coletivo escolar sobre os resultados dos processos vividos no âmbito da instituição:

uma outra característica peculiar à metodologia de projetos, bastante usual nos procedimentos administrativos atuais, é o estabelecimento dos objetivos, metas e prazos a serem alcançados e cumpridos, já no momento de elaboração dos projetos, pelo próprio coletivo interessado. Tal recurso tem levado à responsabilização dos próprios envolvidos pelos resultados das políticas aplicadas, detectados os resultados na avaliação de desempenho realizada pelos mesmos. O risco colocado pela adoção acrítica dessas metodologias está justamente na possibilidade de legitimar políticas discriminatórias, através da aceitação de critérios de produtividade e eficiência determinados de fora. (OLIVEIRA, 2006, p.8)

A mesma autora reafirma a distância que há entre os processos de uma gestão escolar conceitual desejosa de se democratizar e uma gestão escolar que ocorra na prática diária (OLIVEIRA, 2006, p.2). Essa distância ocorre devido a uma cultura autoritária que ainda se vive nos processos de tomada de decisão no chão da escola e de uma cultura incipiente que busca

os processos de decisão coletivos, busca a participação e ainda desconhece o fazer desta prática.

Percebe-se nesse contexto um cerceamento dos mecanismos democráticos, ou ainda, uma instauração de processos individualização presentes na Lógica das Competências, no intuito de desqualificar os processos coletivos, a concretização de uma gestão escolar que se efetive considerando os processos da gestão escolar, e não a lógica eficaz dos resultados.

1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E DILEMAS

A gestão escolar para Lück (2000) constitui-se numa dimensão e enfoque de atuação, ou seja, a gestão escolar não é um fim em si mesmo. A gestão escolar é apenas uma dimensão muito importante para primeiramente organizar as demandas internas na escola e externas a ela; mobilizar as ações e atitudes no conjunto de suas demandas é outra dimensão importante. E por fim articular as condições materiais e humanas com o objetivo final que é o Pedagógico. A autora traz esta análise tão importante para os estudiosos do campo de gestão escolar:

constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2000, p.8)

Para garantir o avanço dos processos socioeducacionais a gestão escolar busca o modelo de gestão democrática que consiste no envolvimento, na participação dos atores sociais que trabalham na escola e a comunidade externa, pais, tios, avós, vizinhos, e aberta ao diálogo, numa conquista que deve criar meios para que se efetive esse diálogo, conforme afirma:

A escola democrática é aquela que está aberta ao diálogo intenso com toda comunidade escolar, sem distinção; procura moldar as formas instituídas de organização da escola ao novo momento de democratização da sociedade e da educação escolar e, necessariamente, precisa criar novos meios de se adaptar ao paradigma da participação. Em uma escola democrática não pode faltar o comum acordo entre os diferentes membros da comunidade escolar,

através, justamente, da participação ativa na construção de propostas e alternativas que fortaleçam a união em torno da gestão do ensino. (STÜRMER, 2013, p.2)

A escola democrática caracteriza-se por manter uma gestão democrática, a qual inicia com a construção do PPP e sua respectiva execução (STÜRMER, 2013, p.2). E almeja-se uma gestão que tenha por princípios a democracia que deve ser vista no seu quesito social e político, fundamentado na transparência do trabalho coletivo e participativo. Este direito de participação da comunidade escolar está assegurado nos parágrafos I e II, do Artigo 14 da LDB 9394/96, que assegura a:

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

II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A construção do Projeto Político Pedagógico traz a importância de uma gestão coletiva para que o mesmo expresse as intenções político-pedagógicas da comunidade a que está organizada. O desafio de gerir as intenções locais e administrá-las num contexto sócio-global gera desafios para que o mesmo seja elaborado nessa coletividade. Verifica-se nessa relação uma individualização, precarização e intensificação dos processos coletivos entre a instituição local, escola, e os órgãos educacionais que lhes são submetidos: ausência de políticas públicas para garantir a qualidade dos processos locais.

Nesse novo modelo de gestão escolar democrática, a concepção de gestão muda, assim como muda a concepção de educação. A concepção de educação é vista “como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade.” (DOURADO, 2007, p.923-924). Enquanto a concepção de gestão escolar nessa perspectiva deve

ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada. (DOURADO, 2007, p.924)

Nesse novo modelo de gestão escolar em que prevalecem as características de uma gestão descentralizada, conferindo à escola uma centralidade e uma visibilidade como núcleo de planejamento e de gestão, gerando políticas para que este lócus escolar tenha condições de pensar suas questões desafiadoras, conforme analisa Oliveira (2004):

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p.1129)

A gestão democrática conforme reforça Dourado (2007) requer um envolvimento da sociedade civil organizada. Esse envolvimento remete-se às questões subjetivas da lógica competente que entende competência como “mobilização dos aspectos objetivos e subjetivos implicados na ação prática, sobretudo na esfera do trabalho” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.35). Esse caráter subjetivo presente nos processos da gestão escolar a subordina a processos de individualização, precarização e intensificação destes. Ao mobilizar a esfera objetiva e a esfera subjetiva, a lógica competente impõe aos processos da gestão escolar suas impressões. O trabalho coletivo da gestão escolar se enfraquece; a participação dos atores da comunidade interna e externa aos processos da gestão escolar se dilui; fragmenta-se e enfraquece as relações sociais na escola pelo acúmulo de demandas da gestão escolar.

A gestão democrática pressupõe participação dos atores envolvidos. Essa participação constitui-se como um desafio a ser vencido, conforme analisa Barreto (2013):

A escola em que trabalhamos tem problemas e desafios de toda a natureza, desde os mais corriqueiros, como a falta de suprimento de material e de pessoal para o funcionamento das rotinas diárias, até a violência, que passou a integrar o seu cotidiano. Mas acredito que seu problema maior e seu maior desafio têm a ver com a função social que ela exerce que é a de assegurar a todos a permanência na escola com a aquisição de aprendizagens significativas, oportunidades de exercício da cidadania, desenvolvimento das potencialidades de cada um e com um preparo básico para o mundo do trabalho. Nesse sentido temos muito que caminhar. (BARRETO, 2013, p.3)

A escola se abrir para que se efetivem os processos democráticos de sua gestão escolar é ainda um desafio. O desafio conforme analisado por LÜCK (2000) ao citar outra pesquisa de LÜCK (1999) em que a mesma autora analisa o desafio de considerar a diversidade da multiculturalidade da sociedade globalizada:

E a idéia que perpassa todos os segmentos da sociedade é a que demanda espaços de participação (LÜCK, 1999) associados aos quais estão, inevitavelmente, os esforços de responsabilidade. Há de se dar conta, no contexto da escola, da multiculturalidade de nossa sociedade, da importância e riqueza dessa diversidade, associados à emergência do poder local e reivindicação de esforços de participação. (LÜCK, 1999 apud LÜCK, 2000, p.15)

E quanto aos desafios que a participação dos segmentos da comunidade escolar externa, como a participação dos pais e alunos, acaba por estabelecer uma verdadeira guerra de segmentos, pois ao ampliar a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, ampliam-se também os conflitos de interesse (MENDONÇA, 2000, p.103). Esta participação, “especialmente de pais de alunos, é apenas tolerada ou reduzida a questões que não envolvam aspectos pedagógicos” (MENDONÇA, 2000, p.105). O afastamento de outros segmentos da comunidade escolar nos processos pedagógicos destaca de certa forma, um medo dos profissionais da educação, na perda do poder que lhes são conferidos.

A escola existe em “condição de interdependência com os organismos centrais e locais, necessitando articular-se com os mesmos para garantir sua própria identidade social” (LÜCK, 2000, p.21). E “a compreensão de que todos os problemas relacionados com a educação são problemas da coletividade, não são problemas exclusivamente de governo” (LÜCK, 2000, p.21). Esse entendimento da participação e envolvimento da comunidade escolar implica nos processos de uma gestão democrática em que está implícita a “participação de todos os segmentos da unidade escolar, a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais (LÜCK, 2000, p.27).A criação de ambientes participativos pressupõe uma organização para que a gestão democrática se efetive, a saber, “o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente.(LÜCK, 2000, p.27).

A participação que a gestão democrática pressupõe envolve a participação na elaboração de políticas públicas assim como a participação nos processos decisórios da escola conforme analisa Oliveira(2004) afirmando que a “participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos.”(OLIVEIRA, 2004, p.1135). A gestão democrática pressupõe também “autonomia administrativa, financeira e pedagógica, na participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração dos projetos pedagógicos e definição dos calendários) e na

criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados)” (OLIVEIRA, 2004, p.1135). Essas instâncias democráticas criadas com o objetivo de fornecer espaços de diálogos entre a comunidade escolar na viabilização de questões desafiadoras que surgem. Conforme analisa Souza (2009) ao citar a análise de Lima (2000) na consideração de que uma proposta democrática vai além do simples participar:

mas, mais do que isso, para o autor, não se trata apenas de ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões, trata-se, antes de tudo, de ações voltadas à educação política, na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes”.(LIMA, 2000, p.19 apud SOUZA, 2009, p.126).

Mas esta participação envolve conflitos, pois as relações de poder presentes no âmbito da escola sinalizam dificuldades, conforme analisa Oliveira, retratando a dificuldade de profissionais da educação de abrir mão de seu campo de conhecimento para um diálogo maior, “esse movimento, ao mesmo tempo em que democratiza a escola e, com isso, traz ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial, também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos.” (OLIVEIRA, 2004, p.1135).

As relações de poder presentes no interior da instituição escolar podem submeter a democracia a uma cultura autoritária uma vez que a escola faz parte da sociedade em que se vive e está sujeita a manter e reproduzir essa cultura. Souza (2009) faz esse apontamento:

Porém, parece que há dificuldades para a constituição dessa educação política e, pior, em seu lugar parece haver a constituição de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar. A escola, como todas as demais instituições, está solidificada pelos mesmos princípios instituidores da sociedade, uma vez que é parte dela, instituinte dela e instituída por ela. Dessa maneira, expressa formas de manutenção e reprodução da cultura muito próxima do que acontece fora dos seus domínios. Essa contradição, de ser adaptadora e reprodutora da sociedade e, ao mesmo tempo, permitir condições de superação da sociedade pelos indivíduos, não é verdadeiramente o problema, mesmo porque o próprio ato educativo formal, como desenhado ao longo da modernidade, é um fenômeno de repetição do antigo e de construção do novo, constantemente. (SOUZA, 2009, p.127)

Essa participação pressupõe a democracia que se realiza não só através das “definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais.” (SOUZA, 2009, p.128), pois “é importante compreender que nem sempre estar presente é a forma de participação eleita pelos pais e

familiares dos alunos”. (SOUZA, 2009, p.134). A não-participação também se constitui como um ato político de negação às condições de participação (SOUZA, 2009, p.134-135).

Porém, a participação numa gestão democrática não pode se limitar apenas ao processo de decisão, pois esta proposta de gestão implica em identificar os problemas, acompanhar e monitorar as ações para que o mesmo seja resolvido, verificando e fiscalizando e avaliando novamente os resultados destas ações. (SOUZA, 2009, P.135).

Outra característica que não se pode esquecer que sinaliza uma gestão democrática é que “o monitoramento e a auto-avaliação se constituem responsabilidade pública da gestão democrática” (LÜCK, 2000, p.28). Essa característica é bem marcante nos processos da gestão escolar, pois se compreende que as boas idéias precisam ser avaliadas pelo coletivo, colocadas em prática, e devem ser monitorados os seus resultados, a fim de serem manifestadas ao público, a partir de dados concretos. E Mendonça (2000) também avalia essa ampliação dos segmentos da comunidade escolar aumentam-se também os conflitos de interesse, “estabelecendo-se, por vezes, uma verdadeira guerra de segmentos”. (MENDONÇA, 2000, p.103)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art.3º, prevê a gestão democrática como um dos princípios do ensino brasileiro. A participação dos segmentos da unidade escolar na “elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais” (LÜCK, 2000, p.27). Essa concepção de gestão escolar concebe uma escola como uma instituição viva, capaz de mobilizar os diferentes segmentos que o envolvem, propondo-lhes um diálogo transparente e solidário, conforme analisa Barreto (2013, p.5):

Por que não abrir na escola espaços para que essas pessoas venham a mostrar e a compartilhar as coisas que sabem e aprender outras que não sabem? E por que não incluir também, nesse caso, os alunos e os nossos próprios colegas, a respeito de quem somos tão ignorantes quanto ao que sabem e gostam de fazer quando fora da escola? Será que tocam um instrumento, gostam de cozinhar, são bons de bola? É porque a escola costuma ser surda e cega em relação à cultura juvenil nas grandes cidades, que ela amanhece pichada e depredada.

E uma forma de manter o diálogo na comunidade escolar com vistas a favorecer a análise de dilemas contemporâneos em que a escola está inserida é a participação desta comunidade nos Conselhos Escolares. A LDB9394/96, no artigo 14, II, “prevê a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). As pesquisas nesta área têm evidenciado que a participação nos Conselhos

Escolares ainda é muito pequena. Paro (1992), ao analisar os dados de uma pesquisa que realizou sobre o cotidiano de uma escola pública paulista, sobre os obstáculos e potencialidades da participação da comunidade escolar desta escola, verifica-se que “em primeiro lugar, raramente se encontra em pleno funcionamento o conselho de escola nas unidades da rede estadual paulista. Na Escola "Celso Helvens" o conselho não tem praticamente nenhuma atuação” (PARO 1992, p.40). Essa não participação é reflexa de um baixo número de representantes no Conselho da Escola (PARO 1992, p.40). Sem essa participação “difícilmente o Estado se disporá a atender os interesses das populações que, por sua condição econômica, encontram-se, em nossa sociedade, alijadas do poder político”. (PARO, 1992, p.40).

Visando ampliar os espaços de democracia nas escolas, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino vem desenvolvendo ações visando implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. O material é composto de um caderno intitulado “Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública” para dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação e seis cadernos instrucionais para os conselheiros escolares (BRASIL, 2004, p.8). O sexto caderno é um caderno de consulta cujo título é “Indicadores da Qualidade na educação”, ou seja, a participação numa gestão democrática volta-se na busca de assegurar que os serviços prestados pelo Estado sejam de qualidade.

O objetivo desse material é fomentar a formação dos conselheiros escolares e orientar sua participação, porém observa-se pelos estudiosos do campo, que estas discussões na escola ainda são muito tímidas. Os Conselhos de escola são “vistos como um meio de viabilizar a abertura da mesma a fim de torná-la mais eficiente diante dos desafios da sociedade moderna contemporânea” (CONTI & LUIZ, 2007, p.1, 2007). Estes pesquisadores verificaram a atuação dos Conselhos Escolares na cidade de São Carlos, e observaram que há uma disparidade nos processos de decisão, tendo mais força nesse processo decisório os argumentos de professores e funcionários.

Segundo Conti & Luiz, (2007, p.10-11) há uma maior influência dos professores e funcionários da escola nos processos decisórios que pais e alunos, podendo constituir-se pela idéia de que estes “supostamente pouco sabem sobre a escola e em geral são vistos como

despreparados para a atividade de conselheiro”. Percebe-se que há neste espaço de democracia a presença do poder que envolve os espaços da escola.

Outro aspecto importante que Conti; Luiz (2007, p.13) chamam a atenção se refere à pouca articulação, pouca troca de informações que há entre os Conselhos de Escola, “não há, por exemplo, articulação entre os diferentes colegiados da escola, como conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmio estudantil. Também as informações, os temas mais importantes não são veiculados em diferentes espaços coletivos (reuniões de pais, de professores etc.)”. E essa pouca articulação mostra ainda uma incipiência nessa forma de gerir a escola.

Outro empecilho discutido pelos autores acima é referente à representação pouco legítima, pois os conselheiros não dispõem de canais de consulta aos representados (CONTI & LUIZ, 2007, p.15) o que torna essa representação pouco legítima, restringindo as informações aos participantes dos conselhos. E a informação, quando não chega aos demais representados por este conselho, torna o mesmo um órgão de pouca visibilidade, dificultando sua democratização.

O Ministério da Educação (MEC) afirma que os “Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.” (MEC, 2004, p.34). Dentre os Conselhos Escolares, o Colegiado configura-se como um órgão muito importante. É um órgão de caráter consultivo e deliberativo. Iniciou-se primeiramente com um caráter apenas de consulta, conforme analisa Dalberio (2008, p.6):

Mesmo existindo a Lei, por muito tempo, o Colegiado configurou-se apenas como um órgão consultivo, no qual o próprio nome já explicita a idéia de que ele não toma decisões, mas apenas é consultado sobre os problemas da escola. E, nesse prisma, o Colegiado passava a discutir mais questões burocráticas, a endossar prestações de contas, a confirmar decisões já realizadas pela direção.

Mas esta função apenas deliberativa avançou ganhando este conselho a função também deliberativa, ou seja, ganhando força no ambiente escolar e se mostrando capaz de elaborar propostas pedagógicas e ações importantes para o cotidiano da escola. A mesma autora traz esta análise:

Mas avançando para uma idéia mais ampla e moderna de colegiado, este se tornou deliberativo, podendo a partir daí definir diretrizes, elaborar projetos, aprovar questões, decidir sobre os problemas da escola, indicar profissionais para frentes de trabalho, garantir o cumprimento das leis, elegerem pessoas e

deliberar questões da Escola. Dessa forma, o Colegiado deliberativo possui maior força de atuação e poder na escola. (DALBERIO, 2008, p.6)

Observa-se que no fazer da escola cotidiana é necessária uma formação pedagógica para gestores, vice-gestores, coordenadores e membros participantes dos Conselhos Escolares, visando orientar sobre os objetivos destes órgãos colegiados, a importância da participação da comunidade escolar e os respectivos papéis que cada membro irá desempenhar. É como afirma Paro, uma educação política, ou seja, tornar o sujeito um sujeito participante, capaz de não só participar, mas também decidir e elaborar propostas para a educação a que está inserido. E os Conselhos Escolares são, ao ver de Pinto (1994), citado por Souza (2007), validando os conselhos como espaço de diferentes vozes: “Desta forma, os conselhos de escola são, em princípio, as instituições capazes de garantir a presença dos diferentes sujeitos que atuam na/sobre a escola e de promover entre eles o diálogo, aspectos que são pré-condições para a democratização da gestão escolar”. (PINTO, 1994, p. 98 apud SOUZA, 2007, p.10-11). Para que estes espaços se democratizem é necessário haver formação dos profissionais da educação envolvidos no corpo de trabalho da escola, além da equipe gestora.

A constituição dos Conselhos Escolares, como o Colegiado, por exemplo, são considerados por alguns pesquisadores deste assunto como “instâncias que permitem o seu funcionamento como fóruns de reivindicação corporativa ou de interesses restritos” (MENDONÇA, 2000, p.12). Este mesmo autor avalia a importância da existência de colegiados regionais ou centrais vinculadas à administração destes sistemas (MENDONÇA, 2000, p.12).

Além da formação dos órgãos colegiados, uma gestão democrática também considera os processos de organização de uma gestão escolar. Os processos de uma gestão escolar por eleição dos gestores para a direção da escola consistem num processo democrático. Este processo é apontado por pesquisadores do ramo como um avanço nas questões da gestão escolar pelo fato de a eleição vir a substituir o processo de indicação, promovido diretamente pelas instâncias políticas, configurando um processo político de interação imediata com a política local.

Por outro lado, há críticas que vêm sendo construídas que precisam ser consideradas sobre o processo de eleição dos gestores escolares. Ângelo Ricardo de Souza (2007) em sua pesquisa sobre o “Perfil da Gestão da Escola Pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática”, uma pesquisa realizada a partir a partir da análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2003, com o objetivo de traçar um perfil da gestão escolar das escolas públicas brasileiras. Na ideia de perfil integra

as semelhas e diferenças de um mesmo fenômeno, a saber, a gestão escolar brasileira pública. (Esta pesquisa do SAEB foi a público de escolas que conferem 94% urbanas e 6% rurais; 60% mantidas pelo Poder Estadual, 40% pelo Poder Municipal). Esse perfil engloba discussões relacionadas ao gênero, uma marca expressiva, conferindo o predomínio da mulher na gestão das escolas brasileiras “78,2% das direções escolares são ocupadas por mulheres, enquanto que em 21,8% das escolas são homens os diretores” (SOUZA, 2007, p.3). Esta marca suscita outras, pois confere uma diferença de salário entre homens e mulheres gestoras; e ascensão ao cargo como gestor, em pouco tempo de trabalho. E nesta pesquisa ele analisa também as formas de provimento dos gestores escolares.

Para Souza (2007, p.7 apud DOURADO, 2000; PARO 1995 e 2003) a escolha dos diretores escolares é uma ação essencialmente política. Seja pelo processo de eleição, seja pelo processo de Indicação ou Seleção, ou através de concurso público, configura-se uma ação política (Souza, 2007, p.7). E é importante analisar estes processos nos aspectos que configuram ganhos ou retrocessos para a gestão escolar da escola básica.

1.2.1 Processos de provimento de cargo na gestão escolar: eleição, indicação, processo misto ou concurso público

Na pesquisa de Ângelo Ricardo de Souza (2007) é evidenciado um dado interessante sobre o provimento de cargos de gestão nas escolas públicas brasileiras, chegando quase 50% do total da gestão escolar nos cargos de eleição:

mais de 43% do total dos diretores foram escolhidos através de alguma forma de eleição (27,5% por eleição e 15,5% por seleção com eleição). Se somarmos isso aos 6% preenchidos via seleção, encontraremos um total de quase 49% dos diretores que assumiram a função por mecanismos aparentemente mais democráticos (SOUZA, 2007, p.7-8)

Observa-se que os processos democráticos por eleição pura e simples são majoritários. Mas já se apontam neste processo de eleição algumas mudanças, aperfeiçoando o processo de eleição e estruturando-o para que não fique apenas no processo de eleição. O processo seletivo com eleição engloba um processo de seleção do gestor que irá concorrer a gestão da escola pelo grupo da escola. Esse processo é importante na medida em que dá ao coletivo da

escola um momento de reflexão e de análise sobre os futuros gestores. Enquanto o processo de seleção refere-se ao concurso público cuja prioridade é a busca das questões relacionadas ao desempenho técnico do gestor que estará concorrendo ao cargo da gestão escolar em determinada escola.

Para Vitor Paro (1996) o modo como o diretor é escolhido tem uma relação direta nas relações que manterá na escola, mais ou menos democráticas. E ressalta a importância da eleição do gestor escolar “seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos” (PARO 1996, p.8).

Mendonça (2000) faz uma reflexão sobre os processos da gestão democrática considerando a participação efetiva da comunidade escolar interna e externa nos processos de gestão democrática e nos colegiados escolares. Para este pesquisador os processos de eleição de diretores reportam a um amplo processo de mobilização de educadores imbuídos pela democratização da educação (Mendonça, 2000, p.146). Essa conquista que envolveu a participação de profissionais da educação, secretários de educação, com a boa vontade de políticos, acabou materializando a luta pela democratização da educação na superação de processos de indicação considerados parciais e imbricados por favores políticos (Mendonça, 2000, p.149).

Mas é interessante observar também que os processos de indicação também ocupam um lugar de destaque nos procedimentos da provisão dos cargos de gestão escolar, embora eles também possam coexistir com outros processos como o de eleição ou seleção, conforme afirma Souza (2007, p.8):

As indicações para a função de diretor nas redes públicas também podem coexistir com outros modelos, pois podem estar relacionadas com a escolha de dirigentes em escolas novas/recém-inauguradas, nas quais ainda não houve tempo hábil para se proceder eleições, ou nas quais há intervenções do poder público central por diferentes motivos.

A indicação consiste num processo em que o gestor é indicado por um representante do poder público local, o que traz para a escola uma forte carga política (Souza, 2007, p.8) e que acaba por interferir nos processos pedagógicos da escola, uma vez que os gestores indicados devem favores aos padrinhos políticos que lhes indicam. Na indicação conforme analisa Mendonça (2000, p.134):

Na indicação, a escolha de pessoas para ocupar o cargo público de diretor recai sobre os que merecem a confiança pessoal e política dos padrinhos e

não dos que têm capacidade própria, faltando por isso, a ordenação impessoal que caracteriza o Estado burocrático.

Os processos de provimento de cargo para a gestão escolar baseado na eleição de diretores giram em torno de seu caráter democrático, inserindo maior participação dos sujeitos envolvidos diretos com a educação e da necessidade de controle democrático do Estado pela população (Mendonça, 2000, p.142). Esse processo de eleição trouxe avanços para os processos da gestão escolar no sentido de superação das práticas autoritárias do processo de indicação.

A gestão escolar vista sob a organização de eleição de diretores amplia os critérios de participação na gestão de uma escola, pois oportuniza o corpo docente trilhar os caminhos de uma gestão escolar. Por outro lado, alguns processos da eleição são vistos numa perspectiva da lógica competente ao promover espaços para que a ideologia, bajulação, favores, tenham condições de se integrar nas estruturas da gestão escolar. (CARVALHO, 1992, p.42 apud MENDONÇA, 2000, p.139). Essa promoção democrática gerada numa política de diminuição gradativa do Estado em função de uma lógica de mercado restringe a democracia como importante avanço nos processos da gestão escolar.

A prática de provimento do cargo de gestão escolar via eleição pode favorecer o “savoir-faire ou aptidão” (REY, 2002, p.14) ao transferir aos sujeitos, neste caso docentes, almejando ao cargo de gestão da escola, uma responsabilidade pela qualidade da instituição a que ele se candidata. Ao falar de savoir-faire ou aptidão, Rey (2002, p.14) trata este termo como uma definição provisória para o termo competências transversal. Essa apropriação pela Lógica das Competências no campo da gestão escolar se insere nos processos seletivos preconcebendo a existência de “uma excelência que reconhecemos no outro” (REY, 2002, p.22). Essa responsabilização deslocada estrategicamente pelo Estado visando desonerá-lo e promover mudanças a partir do envolvimento dos sujeitos em determinada situação.

No caso de uma gestão escolar, quando o provimento perpassa pela escolha de um líder carismático, há o que Weber chama de dominação carismática, que “legitima-se pelo valor, pelo reconhecimento do carisma pessoal provado” (WEBER, 1991, p.162-163 apud MENDONÇA, 2000, p.35). Essa dominação volta aos processos da gestão escolar quando se apóia no processo de eleição considerando apenas as habilidades pessoais dos sujeitos docentes que se candidatarão a este cargo.

A Lógica das Competências favorece o capital assegurando uma democracia fragmentada e desqualificada, pois nesse sentido coloca-se a questão de “até que ponto é viável a implantação de políticas que supõem a organização e a força da sociedade no seio do Estado Patrimonial, cuja característica central é, exatamente, o seu oposto, isto é, a sociedade fraca, passiva, insolidária?” (MENDONÇA, 2000, p.37-38). Essa questão não suscita críticas à democracia, em absoluto. A análise se faz como a Lógica das Competências se insere nas práticas de democratização e insere seus atributos a favor do capital.

Nesse sentido, verifica-se que a democracia não encontrou na América Latina um terreno favorável para se desabrochar, para fundar seus princípios de democratização advindos dos ideários da Revolução Francesa, de igualdade, liberdade e equidade. No cenário brasileiro, a luta pela democratização dos processos da gestão escolar está relacionada aos movimentos de ampla redemocratização do país visando ampliação do sistema de educação para todos os setores da sociedade.

A democracia nos países latinos, segundo análise de Ianni (1993) citado por Mendonça (2000), centra-se apenas numa cultura política democrática, restringindo a democracia em seu cerne:

O que predomina na história política dos países é a cultura política não democrática. Ela não é sempre a mesma. Modifica-se com o tempo, a pompa e a circunstância. Expressa o jogo das forças sociais e políticas (...). Às vezes mescla ideais democráticos e práticas não democráticas; ou vice-versa. (IANNI, 1993, p. 84 apud MENDONÇA, 2000, p.50)

O conceito de democracia brasileira parece que ainda não se consolidou uma vez que em sua construção parece predominar uma cultura política democrática que representou uma importante arena de luta contra o autoritarismo herdado do período ditatorial. Nos moldes da democratização brasileira estabelecida verifica-se que este processo de gestão democrática teve um duplo enfoque: o da democratização e o da modernização. Cabral Neto; Almeida (2000) ao citar Farah (1995, p. 45) faz esta reflexão:

A centralidade que a gestão assume neste momento é acompanhada, de um lado, pelo aprofundamento da perspectiva da democratização, inaugurada no período anterior e, de outro, pela consolidação de um novo enfoque nas propostas de reformulação do padrão de gestão no setor – o da modernização. (FARAH, 1995, p.45 apud CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.38)

Os processos de eleição para diretor nas escolas ao se constituírem neste duplo enfoque revelam as experiências e busca de um grupo de educadores visando a

democratização do cenário da gestão escolar. Porém é necessário atentar-se para as inserções da Lógica Competente nas estruturas desta democratização, como benefício do capital.

Por outro lado, quando há uma entrada da lógica competente nas estruturas da gestão escolar democrática, se passa de um enfoque centrado nas tarefas para um enfoque centrado nas pessoas (Saballs 2008, p.121). A perspectiva de uma gestão competente centra-se no sujeito, que terá a partir de um conjunto de valores subjetivos a definição para as situações reais que lhe surgirem. Saballs (2008) destaque essa reflexão dizendo que ao se apoiar no sujeito a lógica competente submete a gestão escolar a um juízo de valor individual, particularizado, fragmentado ao afirmar que “El protagonismo que asume El directivo em su próprio desarrollo es bajo. La vinculación contextual de procedência, así como La conexión con las preocupaciones y problemas reales, son también reducidas” (SABALLS, 2008, p.121).

Para agir de maneira competente, o gestor precisará ter “conocimientos, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades. Poseerlos y ser consciente de ello permite movilizarlos y atuar cuando La situación lo requiere” (SABALLS, 2008, p.123). O modelo competencial parte do pressuposto que o indivíduo dotado de conhecimentos e habilidades, com uma personalidade de líder e caráter poderá ter sucessos nos processos da gestão escolar. Essa variância de modelo subjugou o papel do Estado e converte a organização escolar em uma organização ilhada, capaz de a partir das forças dos sujeitos que nela convivem superar dificuldades sociais específicas que convivem neste espaço.

Ao refletir sobre os processos da lógica competente inseridos na gestão escolar, busca-se uma reflexão para pensar a superação e a construção de novos critérios para que a democracia realmente ganhe respaldo e seja exercida no âmbito escolar. No âmbito de uma gestão democrática, os processos participativos estão estreitamente relacionados com esta gestão (Cury, 1997) conferindo-lhes a efetividade da democracia. Essa participação envolve uma participação dos segmentos da comunidade escolar interna e externa aos processos da escola como um todo. A eleição também se inclui como um processo desta participação. Esse processo constitui-se um avanço aos processos autoritários que vigoravam no cenário da educação até a década de 80. O processo de eleição constitui-se como avanços aos processos de indicação política tornando as escolas verdadeiros feudos da política local.

Porém, ao apropriar-se dos processos de participação através da eleição de docentes para o exercício da gestão escolar, a Lógica das Competências, expropria em parte, o caráter democrático deste modelo e instaura rasgos de uma subjetividade que lhe é própria. Ao construir na gestão democrática uma responsabilização no grupo de sujeitos envolvidos

transfere-se para aquele grupo, e para o gestor responsável, todo compromisso e ações de um projeto de educação. Racionaliza-se, pois ao transferir para o grupo uma responsabilização social, reduzem-se gastos, operacionaliza a educação, e a torna moldada pela flexibilidade do capital.

João Reis da Silva Júnior analisa a reforma do Estado e da Administração Federal (Mare) cujo titular era Bresser Pereira, em que este titular deste ministério que elaborou esta reforma, em que este argumentava sobre a necessidade de uma “nova administração pública”, ou seja, a abordagem gerencial indicaria o fundamento desta reforma, e já preconcebe uma forma gerencial substanciada pela lógica flexível:

A abordagem gerencial, também conhecida como “nova administração pública”, parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contratos, mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas para suas respectivas sociedades, tanto na área social quanto na área científica e tecnológica. E para isso é necessário que o Estado utilize práticas gerenciais modernas, sem perder de vista sua função eminentemente pública. (SILVA JR, 2006, p.14-15)

A análise de MaríaLuisa Fernández Serrat (2008) sobre o modelo de gestão a partir das competências vincula à direção escolar toda a responsabilidade de um projeto de educação. A responsabilização da direção juntamente com a comunidade escolar, arcaria com a responsabilidade do exercício dos projetos pedagógicos. A Lógica das Competências promove uma fragmentação desse processo, responsabilizando a instituição pelo desempenho e reduzindo a participação do Estado:

Es La dirección La que debe propiciar esareflexión, esosencuentros entre los diferentes sectores (familias, profesorado, agentes externos), animando al diálogo y a La participación com su presencia física, estableciendo todos loscontactos que pueda em torno a La negociación Del currículum, hasta conseguir um compromiso escrito, de todos y para todos, em El que se señalen lãs líneas maestras: que enseñar, cómo y cuándohacerlo; y cómo, cuándo y quéevaluar Del trabajo Del alumnado. El resultado de este bubprocesodebe ser La consecucuión de um proyeto educativo em um documento único y genuíno, para esse centro em El que se cuenta com um alumnado, um profesorado y unos médios concretos. Por ello, dichoproyetoreflejará La personalidade Del centro, identificando, defendiendo y reconociendo SUS prácticas cotidianas; debe dotar de coherenciaaltrabajo em sudimensión horizontal (Del mismo nivel o ciclo) y vertical (por áreas o asignaturas). No existen Buenos ni malos proyectos, sino realistas o no. Es La direcciónquiendebe liderar este proceso y hacerlorelacionándolo com suproprioproyecto de dirección(SERRAT, 2008,p.133)

A inserção da Lógica das Competências nos processos da gestão democrática ao promover uma valorização dos processos centrados no indivíduo, no particular, no subjetivo

acaba por desvalorizar os processos da gestão escolar, como políticas para formação dos sujeitos que serão inseridos na gestão; projetos educativos para a escola que irão gerir; planos de inclusão atrelados a uma política estatal que irão dar um suporte nas práticas cotidianas da gestão escolar. A lógica competente ao se apropriar dos mecanismos participativos dos processos de eleição desvaloriza a técnica ao construir um modelo que valoriza as características de liderança do sujeito. Mendonça cita Oliveira para analisar esta questão:

(...) do conjunto de suas atividades, apenas uma parte pequena lhe garantiria uma “competência técnica específica”, inacessível e diferenciada da de qualquer professor. E isto ainda que condescendêssemos no dimensionamento dessa “pequena parte” com razoável dose de boa vontade (OLIVEIRA, 1993, p.121 apud MENDONÇA, 2000, p.139)

Os processos de eleição nas escolas constituíram-se como resposta aos processos de mobilização de educadores visando à democratização da educação. Este processo constitui-se um avanço para os processos da gestão escolar, pois representou avanços neste espaço. Alguns sistemas de ensino, ao adotar como critério para eleição de docentes, a “exigência de planos, projetos administrativos, ou documentos similares, em geral discutidos em coletivos que se confundem com os respectivos colégios eleitorais” (MENDONÇA, 2000, p.155). Esse avanço na construção de critérios que possibilitem pensar a gestão e não o indivíduo que irá geri-la constitui-se como avanço para pensar a gestão escolar democrática uma vez que ao construir um plano de educativo a escola precisará contar com as diretrizes de um planejamento estatal, uma imbricação do Estado, e uma co-responsabilização do Estado para com a democracia.

Pois se verifica que esta lógica competente manifesta-se quando há uma desobrigação do Estado sobre as condições objetivas da gestão escolar, transferindo às pessoas, ao nível de indivíduo, uma responsabilidade para gerir os processos desta gestão. E esta ausência favorece a instalação de mecanismos que precarizam e individualizam este espaço educativo. Pensar os processos da eleição de docentes implica pensar uma co-responsabilização do Estado neste processo, favorecendo e participando através do estabelecimento de condições materiais objetivas para que este espaço público não se transforme num espaço do subjetivo, do privado.

A fixação de órgãos colegiados é um procedimento da gestão escolar que tem por objetivo estabelecer limites para esta subjetividade do diretor que assume a gestão. A idéia de uma direção colegiada constitui-se um grande avanço (Mendonça, 2000, p.162). Essa idéia de constituir os Conselhos Escolares como órgãos de participação da comunidade escolar visando criar um ambiente de reflexão, discussão e tomada de decisão, construído para que possa

haver um diálogo e uma interlocução da escola com sua comunidade frente aos desafios que estão postos no ambiente escolar.

Esta gestão colegiada ao criar espaços de interlocução entre os diversos segmentos da comunidade escolar pretende construir elementos importantes para os avanços da democracia. O incentivo à participação destes segmentos em questões importantes como currículo escolar, qualidade de ensino, inclusão, sucesso escolar, dentre outras questões que a sociedade civil precisa se implicar é um caminho muito importante para o avanço educacional.

Implicar a sociedade civil na escola significa construir um relacionamento entre escola e sociedade visando o aprimoramento dos processos de qualidade da educação. A participação nos processos pedagógicos, através da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, é citada por Dalberio (2008):

Ressaltamos, ainda, a importância do Colegiado Escolar na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico – ao participar na sua elaboração, aprovação, acompanhamento e execução –, fazendo com que esse documento realmente seja significativo para a vida e o direcionamento dos rumos da escola. (DALBERIO, 2008, p.6)

A importância do PPP é destacada. Ao organizar seu projeto político pedagógico com a participação coletiva dos segmentos da comunidade escolar, abre-se nesta ação, uma possibilidade de diálogo efetivo sobre as questões desta comunidade. Estabelecer condições para que este diálogo se efetive exige que os diversos órgãos hierárquicos à escola também se organizem para que haja um diálogo comum.

O processo de provimento de diretor por indicação condiciona sua continuidade no cargo a uma relação de confiança. No processo de provimento de diretor por concurso há uma preocupação com a qualificação, com a certificação em primeiro plano, da carreira, hierarquizando a gestão escolar e a enrijecendo (MENDONÇA, 2000, p.116). No processo de provimento de diretor por eleição há ganhos para a gestão escolar no sentido de oportunizar os docentes uma mobilização na carreira, conforme analisa Paro (1996) citado por Mendonça(2000):

Esta concepção é compatível com uma formação de diretor que coincide com a formação do próprio professor, ou seja, todo professor deve ter acesso a um tipo de formação que o habilite, não apenas a prestar concurso para professor na rede pública, mas também após certo período de experiência no magistério, a candidatar-se para o cargo de diretor (PARO 1996, p.91)

Esta concepção amplia o conceito de gestão escolar conferindo aos docentes uma autorização para que venham a gerir uma escola. Essa ampliação constrói elementos importantes para a democracia deste espaço escolar. Construir processos de eleição de diretores implica também construir processos de acompanhamento, avaliação e políticas públicas que venham assegurar aos centros educativos condições para que esta democracia se efetive.

Ao se pensar a gestão escolar através do provimento com eleição de diretores não se pode esquecer que há a possibilidade de um funcionário eleito se constituir na gestão escolar e permanecer na mesma, construindo a partir de suas experiências um domínio da burocracia escolar:

No que toca à experiência na função dirigente, sabe-se que a permanência por longos períodos à frente da direção da escola através do domínio da política escolar, é possível de se realizar também a partir do domínio da burocracia escolar, vale dizer a partir do controle sobre os instrumentos e processos técnico-administrativos da instituição. (SOUZA, 2007, p.5)

É importante refletir sobre os processos de provimento de cargo de dirigente escolar pela via democrática com o objetivo de efetivar um processo democrático legítimo.

2 OS PROCESSOS DO TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMPREENDIDOS NA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS: REFERENCIAIS TEÓRICOS

As transformações tecnológicas e as mudanças nos processos de trabalho e de formação freqüentemente denominadas de reestruturação produtiva – delineadas a partir das duas décadas finais do século passado nos países capitalistas centrais e periféricos – caracterizam um modo de funcionamento do capitalismo, conforme analisam David Harvey (2009) e Manuel Castells (1999), denominado *acumulação flexível*, que “é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo” (HARVEY, 2009, p.140).

De modo mais geral, o período do pós-guerra (de 1965 a 1973) tornou mais evidente a incapacidade do sistema de acumulação, denominado Fordismo/Keynesianismo, de conter as contradições da nova fase do capitalismo. E a rigidez desse sistema de acumulação foi impelida

pela demanda da flexibilidade. Ocorreram, então, os problemas de rigidez nos investimentos de capital de larga escala e de longo prazo que apresentavam barreiras para efetivação de um planejamento flexível; rigidez na alocação dos contratos de trabalho; rigidez nos compromissos do Estado na viabilidade de programas de assistência (HARVEY, 2009,p.135-136).

Novas relações sociais de produção são construídas na chamada Sociedade do Conhecimento e/ou Sociedade da Informação e o caráter da subordinação do trabalho nesta sociedade acaba por intensificar os processos de *individualização/democratização, intensificação/precarização* do trabalho dos gestores escolares. Analisar os processos objetivos e subjetivos do trabalho do gestor escolar a partir das categorias democratização/individualização; intensificação/precarização trazendo como reflexão a Lógica das Competências. O conceito de trabalho analisado refere-se ao de Kuenzer; Caldas (2009, p.19-20), que compreende o trabalho docente como “processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista”.

Nesse cenário, o trabalho docente, considerado um trabalho não material (Kuenzer; Caldas, 2009, p.21) ganha uma característica de autogerenciamento, pois a separação entre gerência, concepção, controle e execução, estão intrinsecamente imbricadas. Ao contrário do modelo de gestão do trabalho fordista que trazia a “separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho” (HARVEY, 1992, p.121). Segundo Gramsci citado por Harvey (1992) esse modelo, o americanismo e o fordismo, equivaliam ao “maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem” (GRAMSCI apud HARVEY, 1992, p.121).

Harvey (1992, p.122) buscou compreender as mudanças que o capitalismo impôs ao sistema fordista explicitando o contexto sócio-econômico e as demandas para salvar o capitalismo. Em análise, explicita que “as leis coercitivas da competição se mostraram demasiado fortes mesmo para o poderoso Ford, forçando-o a demitir trabalhadores e cortar salários”. Foi preciso o “New Deal de Roosevelt para salvar o capitalismo- fazendo, através da intervenção do Estado, o que Ford tentara fazer sozinho”. (HARVEY, 1992, p.122).

O novo modelo de regulamentação adotado visando superar o “choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30” (HARVEY, 1992, p.124) para que

uma nova forma de Estado fosse pensada. O Estado teve que assumir novos papéis e se organizar institucionalmente:

O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mas suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e os processo de produção. O equilíbrio de poder, tenso mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e eu formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado por acaso—resultou de anos de luta.(HARVEY, 1992, p.125).

O Estado tinha que no mínimo “tentar garantir alguma espécie de salário social adequado para todos ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediasses ativamente as desigualdades, combatessem o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias”. (HARVEY, 1992, p.133).

Porém, conter as contradições do fordismo, já em meados dos anos 60, em função da rigidez que este sistema apresentava (Harvey 1992, p.135) na organização do cenário mundial: necessidade de criação de mercados exportadores para os produtos europeus e japoneses; a queda da produtividade e da lucratividade que gera uma crise fiscal nos Estados Unidos; a formação do mercado do eurodólar e a contratação do crédito no período de 1966-1967.

E segundo Harvey (1992) a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes do capitalismo, devido sua rigidez, suscita um novo modelo de acumulação flexível:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...) (HARVEY, 1992, p.140)

Essa lógica flexível que “acentua as relações de poder e a política com relação à economia e à cultura” (HARVEY, 1992, p.163) também “fornece muito mais detalhes sobre as transformações no campo da tecnologia e dos processos de trabalho”. (HARVEY, 1992, p.163).

Para verificar como o sistema fordista se estabeleceu veja HARVEY, 1992, p.122-123.

Essa lógica inserida compreende o que Gramsci já citado anteriormente preconcebeu, “um novo ser humano pensar, sentir e viver em conformidade com as novas relações sociais que derivariam das novas formas de relações de produção” (GRAMSCI apud HARVEY, 1992). Essa lógica alcança o campo educacional, e antes, preconcebe a questão cultural no ordenamento da política, ou seja, o Estado insere-se via cultura escolar, no trabalho de gestores e educadores, visando construir uma cultura política, viável ao pragmatismo e racionalismos ordenados na lógica flexível. Segundo Silva Jr (2009), esse controle racional retira a essência do que preconiza a educação para formação humana:

Estes são mecanismos do controle do indivíduo, de sua formação humana pelo Estado: um Estado que deveria regular o processo econômico global e, de fato, realiza o inverso: a racionalidade mercantil regula as atividades políticas deste Estado num processo mediado e contraditório. (SILVA JR, 2009, p.159)

Esta nova forma de controle político pelo Estado através de uma racionalidade mercantil inserida através de uma lógica competente na escola acaba por institucionalizar uma cultura escolar baseada nos resultados, na eficácia, na produtividade. E isso afeta os processos do trabalho imaterial dos gestores escolares e docentes. Ao institucionalizar uma cultura escolar competente, rende os processos do trabalho imaterial, superqualificado, que é o trabalho dos gestores escolares e educadores de um modo geral, aos processos da racionalidade mercantil, proferida pela lógica competente. Esta mudança nos processos objetivos do trabalho imaterial dos gestores escolares significa inserir os processos humanos numa lógica que expropria do seu conteúdo central, os processos educativos para o aperfeiçoamento humano, e os reduz à lógica do mercado, funcionalista e pragmática, visando resolver problemas imediatos. Conforme analisa Silva Jr (2009):

nisto consiste a grande e mais relevante inovação do capitalismo para manter sua produtividade, diminuindo seu custo (o trabalho vivo) e, conseqüentemente, realizando o desemprego e a reorganização do mercado de trabalho material e imaterial e a desorganização das formas de representação da classe trabalhadora. (SILVA JR, 2009, p.148-149)

O trabalho do gestor escolar ganha as características de um modelo de trabalho “autogerenciável”, centrado no indivíduo, que não é o indivíduo singular, mas o indivíduo capaz de reunir as condições objetivas e subjetivas, do *savoir-faire* (Rey, 2002) numa “gestão da produção” (ZARIFIAN, 2011, p.104). Esse autor concebe a lógica competente como ganhos para o trabalhador, uma vez que o insere nos processos de trabalho nas atividades de supervisão, otimização e de manutenção desse trabalho. Ou seja, segundo este autor, o trabalho faz parte desse processo.

O francês, Philippe Zarifian, assim como outro conjunto de autores, como Coriat (1994); Maurice (1980); Mallet (1963); Blauner entre outros, apostam que esta lógica flexível favorece o trabalhador uma vez que lhe insere nos processos do trabalho.

Por outro lado, há um grupo de autores que discordam desse paradigma competente proposto pelos autores citados acima, pois avaliam esta lógica como uma lógica que incorpora os processos humanos em favor do capital, conforme analisa Machado (1996):

Tais intervenções, voltadas para a socialização para o trabalho, procuram atuar no âmbito do sistema de conhecimentos e habilidades, das regras que regulam as relações técnicas e cruciais e do sistema de valores, no seio dos quais e as reformas e aprendizado das relações de colaboração, subordinação, de disposições sociais, de conformismos de acordo com as relações sociais (MACHADO, 1996, p.32-33)

Antunes (1995) também contesta as proposições de uma gestão do trabalho pelo trabalhador, argumentando que as relações sociais em que são geradas nessa gestão são construídas numa “lógica de integração, cooptação e manipulação” o que impediria esta “autodeterminação e prerrogativa dos trabalhadores” (ANTUNES, 1995).

A afirmação de Fidalgo (1996) sobre essa processualidade contraditória que está inserida nas relações de trabalho e de formação do trabalhador constitui-se nesse embricamento da lógica competente nos processos do trabalho do gestor escolar, constituir uma formação humana, que é o trabalho docente, numa lógica mercadológica, é uma contradição grande:

Essa processualidade contraditória se manifesta, também, no âmbito das relações de trabalho e de formação do trabalhador, trazendo novos elementos não suficientemente problematizados e analisados pelo movimento sindical, ainda preso a um modelo de crítica aos chamados padrões tayloristas/fordistas. (FIDALGO, 1996, p.8)

A concepção do trabalho do gestor nesta nova lógica competente conjuga uma contradição: gerir os processos da gestão escolar de maneira coletiva, embora as demandas desta gestão muitas vezes esbarrem-se na fragmentação e individualização desse trabalho. Pois o gestor escolar como articulador do processo precisará ser muito eficiente, ter muita competência para que estes processos não sejam fragmentados. Lück (2000) faz esta análise, sobre a importância do papel articulador deste gestor ao afirmar que a “responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento” (LÜCK, 2000, p.15).

O conceito de competência que permeia esta pesquisa é o conceito de competência como “mobilização dos aspectos objetivos e subjetivos implicados na ação prática, sobretudo na esfera do trabalho” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.35). Ou seja, a lógica flexível utiliza os aspectos objetivos e subjetivos dos profissionais da educação que estão na gestão de uma escola. Essa mobilização consiste na capacidade de mobilizar, de usar todas as habilidades, conhecimentos, força física, moral dos trabalhadores em educação, no intuito de fazê-lo produzir com eficácia e eficiência.

A lógica competente envolve a gestão escolar nesse processo de modificações, construindo um novo perfil para o trabalho do gestor escolar no âmbito do trabalho. Segundo Corrêa e Pimenta (2009), “a dimensão humana é recuperada e inserida numa outra vertente- a da produtividade” (CORRÊA & PIMENTA, 2009, p.30), envolvendo a gestão escolar na lógica da eficácia e dos resultados.

E para que a gestão escolar dê resultados a lógica do capital promove a veiculação do potencial pessoal dos gestores escolares assim como de sua equipe pedagógica. Fidalgo & Fidalgo (2007) afirmam essa presença do elemento subjetivo ao afirmar que

As competências demandadas dos trabalhadores se refletem em conhecimentos, capacidades e comportamentos vinculados ao seu potencial, associados a atributos pessoais e à forma pela qual tais características se manifestam em situações específicas no ambiente de trabalho. (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.24).

Essa lógica modifica os processos objetivos do trabalho do gestor escolar ao imprimir nos seus processos um novo elemento: o aspecto subjetivo. Conforme cita acima Fidalgo & Fidalgo (2007), há uma introdução dos atributos pessoais nos processos objetivos, do fazer prático, realizável. Este trabalho ganha características centradas nos sujeitos, um trabalho preventivo, previsível e autogerenciável, o que desperta nos trabalhadores um envolvimento e uma responsabilização pelas atividades do trabalho.

Essa lógica da competência ao se inserir nos processos da gestão escolar impõe aos processos de trabalho do gestor escolar duas forças contraditórias: uma que supervaloriza os processos individuais e gera conseqüente quebra dos processos coletivos; e outra que intensifica os processos de trabalho na socialização de dilemas que precisariam ser resolvidos e pensados pelo coletivo. Identificar essa contradição que o capital impõe à gestão escolar ao ser permeado nos processos do trabalho gestor e trazer elementos importantes para a emancipação dos educadores, constitui tarefa de relevo.

2.1 CONCEITO DE TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR: PROCESSOS OBJETIVOS E PROCESSOS SUBJETIVOS

O conceito de trabalho do gestor escolar sofre modificações ao se ampliar o conceito de gestão escolar. Os anos 80 trazem a marca de uma gestão escolar em que há um centralismo do Estado e a figura do diretor é apontada como um executor de tarefas, um administrador, negando a atitude política de seus participantes. Dourado (2007) reflete sobre esse modelo de gestão que vigorou na realidade brasileira até fins desta década:

Na educação, especialmente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude freqüente. Em alguns momentos tais transferências tiveram por objetivo eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação. (DOURADO, 2007, p.925-926)

Neste modelo de Administração Escolar, há a figura do diretor como centro das decisões. Na década de 90, há uma busca por um novo modelo de gestão escolar, compreendido numa perspectiva da democratização, através de processos de descentralização visando à autonomia escolar. Cabral Neto e Almeida (2000) ao citar a proposta do MEC analisam objetivo a que a mesma se converge, a saber, a da operacionalização do sistema, visando torná-lo eficiente e eficaz na solução de seus questionamentos:

Em seu planejamento político-estratégico para o período 1995-1998, o MEC definiu como orientação básica a descentralização, com o objetivo de atingir diretamente as escolas, dando-lhes autonomia. A afirmativa: “a escola sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema. (...) É na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução” (Brasil, 1995b, p. 4), explicita a filosofia do MEC, no sentido de dotar as escolas de uma capacidade gerencial norteada por critérios de qualidade, definidos como acesso, progresso e sucesso do aluno. (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.38-39)

Trata-se de descentralizar o processo de tomada de decisões e da gestão num movimento “em direção à “ponta” do sistema, para a instituição responsável diretamente pela prestação dos serviços – no caso a escola.”(CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.38). Esse modelo de gestão descentralizada objetiva romper com a hierarquia centralizadora do modelo antigo e ao mesmo tempo inserir uma lógica de mercado; e por outro lado, pretende construir um espaço para o exercício da democracia no lócus escolar. Neto; Almeida (2000) ao citarem Farah (1995) registram essa abordagem como possibilidade de encurtamento da distância entre a concepção e execução das propostas pedagógicas, em nível macro:

Procura-se, (...) de um lado, aproximar o sistema do consumidor (noção privilegiada pela abordagem neoliberal, numa perspectiva em que todas as relações são vistas como relações no mercado), de forma a possibilitar respostas mais ágeis do sistema às suas expectativas. Procura-se, por outro lado, diminuir a estrutura hierárquica dentro do sistema, possibilitando decisões mais próximas ao local de execução, reduzindo, portanto, a distância entre concepção e execução. Finalmente, adota-se como estratégia de descentralização e de viabilização da gestão privada, a terceirização, transferindo ao setor privado algumas das atribuições até então a cargo do Estado, configurando, no caso considerado, a redução da ação estatal através da privatização da gestão (FARAH, 1995, p. 48-49 apud CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.38)

Há nesse modelo descentralizado, numa perspectiva moderna, como já foi citado no primeiro capítulo, análises que apontam o afastamento do Estado na prestação de serviços sociais importantes à população:

O Estado brasileiro, que não vivenciou as políticas inerentes ao Estado de Bem-Estar Social, incorpora teoricamente as estratégias ligadas à redução de suas responsabilidades, principalmente no âmbito das políticas sociais. Seguindo esses parâmetros, a descentralização passa a ocupar uma posição de destaque na agenda de mudanças do Estado brasileiro, delineando os contornos de um paradigma de feição neoliberal para a ação estatal. Ao mesmo tempo, o Estado incorpora a preocupação no sentido de modernizar as suas estruturas e os seus instrumentos de controle, de sorte a tornar-se mais eficiente e mais eficaz na prestação de serviços público (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.35)

Esse modelo de gestão é compreendido por Silva Júnior (2006) na análise das reformas que sucedem na década de 90, com o objetivo de construir uma “nova institucionalidade” visando um consenso entre as antagônicas esferas, público e privado, e instituindo nas relações sociais a naturalização desta institucionalidade:

A forma atual do capitalismo no Brasil produziu uma regulação social que procura a produzir numa “nova institucionalidade” para a mudança na estrutura social visível a olho nu, feita por meio das ONGs e do já Terceiro Setor, assentada na busca do consenso entre antagônicos por meio de política de negociação e de uma brutal ofensiva ideológica contra tudo o que seja aparentado com soberanias populares, submetidas à política econômica aceita desde o início dos anos noventa. (SILVA JR., 2006, p.11)

Essa reforma preconiza a descentralização da gestão. Ao descentralizar os processos da gestão escolar há a possibilidade de configurar-se um novo modelo de gestão escolar. O modelo de uma gestão democrática preconizada no Art.14 da LDB9394/96 através da participação dos profissionais da educação na construção do PPP, e da participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). A bandeira democrática alçada contra o autoritarismo de uma gestão com o perfil de um modelo burocrático é a principal reivindicação. Cabral Neto; Almeida (2000) “a descentralização é

indicada como um requisito essencial à democratização.” (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.35).

A perspectiva de uma gestão democrática amplia o campo da gestão escolar e traz novos elementos para o trabalho do gestor. Esse campo altera-se de mero executor, burocrata para o de coordenador dos processos da gestão participativa. A pesquisa de Passos et al, (1988) traz a importância do gestor como coordenador dos processos participativos. Ao se abrir para os processos democráticos a escola precisa ter um gestor escolar que coordene essa participação e organize-a, conforme as autoras analisam a seguir “Enfim, a abertura da escola à “comunidade”, a participação em sua gestão de todos os segmentos implica num processo de educação política que só é possível se existe um projeto claro orientando esta participação” (PASSOS et al, 1988, p.91).

O trabalho do gestor precisará agregar as habilidades de um coordenador, de uma liderança dos processos da gestão escolar: coordenar a participação dos diversos segmentos escolares ultrapassando sua dimensão meramente executiva e gerindo os recursos que foram descentralizados. Mendonça (2000) analisa este enfoque do trabalho do gestor escolar na criação de mecanismos na gestão escolar para que a mesma viabilize uma participação na elaboração, implementação e execução de decisões no âmbito escolar:

No entanto, mesmo sob a liderança marcante de um dirigente, uma gestão participativa vai ocorrer na medida em que mecanismos forem criados para permiti-la. Na escola, são muitas as possibilidades de abertura à participação, incluindo os procedimentos de escolha democrática dos dirigentes, a formação, implantação e funcionamento de colegiados consultivos e deliberativos. Estes últimos, em especial, são uma instância privilegiada da participação coletiva e, nesse sentido, possibilitadora da busca de interesses comuns que sejam capazes de integrar os diversos segmentos e superar as propostas individualistas ou corporativistas. Para que haja uma participação plena é necessário que exista uma descentralização na tomada de decisões, ultrapassando sua dimensão meramente executiva. (MENDONÇA, 2000, p117)

Ao analisar os mecanismos de participação, Mendonça (2000) reflete sobre a importância do projeto político pedagógico da escola, pois nele serão definidos os propósitos gerais dela:

Para que esta participação seja efetiva, Mendonça (2000) aponta a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico, como fomento de participação: “nesse sentido, um dos instrumentos fortemente impulsionadores da participação deliberativa é a construção do Projeto político pedagógico da unidade escolar, já que, nele, são definidos os rumos gerais da escola, seus propósitos, suas metas.

Verifica-se a importância do trabalho coletivo do gestor escolar nesta perspectiva de construção e elaboração do PPP. O gestor escolar enquanto um líder, um coordenador precisará compor uma equipe de trabalho gestora visando suprir as demandas desta gestão. A

demanda para pensar o trabalho do gestor numa perspectiva coletiva através da participação dos diferentes segmentos escolares nos processos da escola, não somente decidindo ou votando, mas participando de sua elaboração, execução e finalização constituem-se como um grande avanço na gestão escolar. Há uma nova fundamentação teórico-metodológica norteia o trabalho que precisa ser gerido em equipe, conforme analisa Lück (2000) “em decorrência da situação exposta, muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação.” (LÜCK, 2000, p.15)

A ênfase na coordenação dos processos coletivos marca o trabalho do gestor escolar ao desenvolver os processos da gestão escolar democrática, num Estado marcado por uma reforma que reproduz uma matriz teórica, política e ideológica, visando construir um pacto social pragmático (Silva Jr., 2009, p.175), delineiam-se os processos do trabalho do gestor escolar. Estes processos específicos do trabalho do gestor escolar serão considerados a partir das modificações do trabalho imaterial em meio à lógica de acumulação flexível. Silva Jr (2009, p.148) considera que “o momento de internacionalização do capital, no plano econômico, exige uma nova sociabilidade do ser humano”.

A inserção desta nova sociabilidade nos processos da gestão escolar associa-se à Lógica das Competências e se apropria de toda a subjetividade do trabalhador gestor, responsabilizando o trabalhador pelo desempenho ao considerar o talento e energia como os elementos mais importantes nesse espaço. Essa lógica mobiliza os aspectos subjetivos do trabalhador em benefício ao capital. Lück (2000) aponta essa subjetividade presente no trabalho do gestor escolar:

A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural.– O talento e energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la. (LÜCK, 2000, p.15).

Essa “nova sociabilidade” presente nos processos do trabalho do gestor escolar é chamada por Silva Jr (2009) de “sociabilidade produtiva”:

Em decorrência deste movimento, tornamo-nos o país das reformas na década de 1990, com o objetivo de mudança de nossa sociabilidade para a produção de uma "sociabilidade produtiva", para o que são centrais a esfera educacional, a instituição escolar e a universitária, mas, sobretudo, o trabalho do professor.(SILVA JR, 2009, p.148)

Essa “sociabilidade produtiva” inserida nos processos de trabalho da gestão escolar é corroborada pela Lógica das Competências que concebe as noções de desempenho e de

eficácia(Françoise Rope; LucieTanguyapu Rey 2002, p.29). Viviane De Landsheere citada por Rey (2002, p.34) salienta que o termo competência designa a capacidade de realizar uma tarefa de maneira satisfatória. É a presença de uma lógica de resultados, a lógica da produtividade.

O trabalho do gestor escolar que é considerado um trabalho imaterial e superqualificado (Silva Jr, 2009) ganha a conformidade produtiva de uma nova sociabilidade humana. (Esta análise deve considerar primeiramente a reforma do Estado posta em movimento em 1995 e em curso até os dias atuais e num segundo momento segundo realiza-se nas mudanças na produção e valoração do capital (Silva Jr, 2009). Primeiramente o movimento de reforma do Estado na obtenção desta nova sociabilidade consiste “meio das reformas das instituições republicanas, da reorganização da sociedade civil e da mudança da sociabilidade do ser humano neste momento do capitalismo”. (SILVA JR., 2009, p.148-149). Uma sociabilidade pragmática, objetiva e funcionalista se combinará para construir os processos do trabalho.

Num segundo momento, o trabalho imaterial, o trabalho do gestor escolar se insere nesta categoria, sofrerá uma transformação radical como analisa Silva Jr (2009):

a transformação radical no trabalho imaterial superqualificado, ambos no contexto da acumulação flexível. Esta última condensa as formas "pretéritas" e atuais de exploração do trabalho, atualizadas por novas e eficientes formas de controle e valorização do capital. Nisto consiste a grande e mais relevante inovação do capitalismo para manter sua produtividade, diminuindo seu custo (o trabalho vivo) e, conseqüentemente, realizando o desemprego e a reorganização do mercado de trabalho material e imaterial e a desorganização das formas de representação da classe trabalhadora. (SILVA JR, 2009, p.148-149)

Pode-se considerar que a mudança na sociabilidade do trabalho imaterial. Percebe-se uma valorização do trabalho material, concreto que agregue em si, o trabalho imaterial. Ou seja, o trabalho do gestor escolar que é um professor, que é um trabalho imaterial, constituído historicamente, e que agrega valor humano para os processos da formação humana, é fragmentado e somado aos processos do trabalho objetivo. Valoriza-se o trabalho do gestor enquanto um coordenador que faz e realiza as demandas de um trabalho concreto e de um trabalho cognitivo.

Segundo Silva Jr (2009) o conceito de trabalho imaterial e superqualificado referem-se a duas variáveis importantes que constituem o universo de trabalho dos profissionais de educação. Trabalho imaterial consiste no trabalho abstrato, intelectual e vivo, que pressupõe

superqualificação por ser um trabalho que exige destes profissionais estudo, formação e liberdade para criação.

Esta ideia de trabalho construída por Silva Jr. (2009) analisa a inserção dos processos do trabalho dos docentes, considerado um trabalho imaterial e superqualificado, num contexto de flexibilização produtiva em que este trabalho é submetido às formas de exploração do capital e à lógica racional que tende a uma desvalorização deste trabalho imaterial e superqualificado. Ou seja, há uma valorização primeira do trabalho material, concreto, do fazer, sendo subestimado, delegado a um segundo plano o trabalho do pensar, da criação.

O trabalho nesta nova sociabilidade é compreendido numa lógica do saber-fazer, num pragmatismo funcionalista que reflete bem a construção desta nova sociabilidade produtiva. É importante nesse novo cenário considerar os aspectos subjetivos do envolvimento do trabalhador na esfera do trabalho; e dos aspectos objetivos, preservando as ideias, a capacidade técnica, intelectual para resolver problemas práticos, conforme analisa Machado ao citar Carvalho (1995), “sobretudo, a necessidade de se dispor de confiança e de se preservar as “cabeças” e “ideias” desenvolvidas dentro de ações inovativas” (CARVALHO, 1994, p.107 apud MACHADO, 1995, p.21).

A presença da Lógica das Competências na gestão escolar envolve na concepção de um trabalhador que consiga mobilizar seus conhecimentos, habilidades, sua personalidade, seu jeito de ser, sua capacidade de mobilizar os processos coletivos. Esta lógica insere a gestão e os processos educacionais que a ela estão implícitos, numa lógica de resultados, da eficácia, dos índices, racionalizando-a. A análise de Lück (2000) traz estas pontuações, ao apontar numa lógica do prêmio para os gestores escolares que obtiverem os índices de acesso, permanência, aprovação e aproveitamento de seus alunos. Nessa perspectiva, esta lógica suscita uma responsabilização dos gestores escolares pelo sucesso e de certa forma, mascara as questões sociais que precisariam de investimento do Estado:

A auto-avaliação de resultados no contexto do Prêmio envolve a identificação da medida em que são alcançados pela escola os objetivos e metas definidos no seu projeto pedagógico; o acompanhamento e gerenciamento de índices de acesso, permanência, aprovação e aproveitamento escolar de seus alunos; a verificação de avanços nos indicadores de eficiência e eficácia relativos ao uso e aplicação de seus recursos financeiros; o uso de referências e indicadores de outras escolas para comparação com os próprios. (LÜCK, 2000, p.28)

Para Antunes (1994), essa nova processualidade no mundo do trabalho traz em seu foco o agente real do processo de trabalho, que não é o trabalhador, mas sim, a capacidade de

trabalho socialmente combinada, ou seja, o trabalhador passa a ser visto numa amplitude global, precisando trazer em si, características globais e singulares, capazes de produzirem uma junção combinada que resulte na solução dos dilemas postos.

Para Fidalgo (1995, p.45) anuncia esta nova organização do trabalho, do ponto de vista de uma nova gestão da força de trabalho, que reorganizado numa reestruturação capitalista, numa lógica flexível, acaba sofrendo os impactos desta reestruturação:

A reestruturação capitalista aprofunda as contradições sociais, pois incidem sobre os processos de reprodução da força de trabalho, a estrutura das oportunidades de venda desta mercadoria especial, os critérios de sua remuneração e valorização, a relação entre seu valor de uso e de seu valor de troca, o poder de negociação sindical e as relações capital e trabalho. (FIDALGO, 1995, p.45)

Esta concepção de trabalho preconiza um domínio geral de habilidades e conhecimentos teóricos, “um conhecimento da totalidade do trabalho e não mais apenas da parte” (KUENZER; CALDAS, 2009, p.24) e insere o trabalhador como gestor de seu trabalho ao conferir a este a possibilidade de “participação, de decisão e de controle do próprio trabalho”. (KUENZER; CALDAS, 2009, p.24). O trabalho dos gestores escolares que é considerado um trabalho não material, pois “não se separa do produtor, mas expressa relações sociais diferenciadas” (MARX, 1978, p.78 apud KUENZER; CALDAS, 2009, p.25) sofrerá um grande impacto, pois o trabalho docente é um trabalho com características muito peculiar: “sua natureza não material, já que não é possível separar o produtor de seu produto”. (KUENZER; CALDAS, 2009, p.24). Nesse sentido, a lógica do capital absorverá os trabalhadores gestores de modo indireto através de mediações, quer seja pela força ou pela persuasão, a serem “artífices da própria exploração, ao mesmo tempo em que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades” (KUENZER; CALDAS, 2009, p.24).

Essa responsabilização do trabalhador sobre a auto-gestão de seu trabalho esconde muitas vezes a realidade da educação pública brasileira, a saber, faltam de condições físicas, materiais, financeiras e de recursos humanos, que se reflete na posição 88ª do ranking da educação feito pela UNESCO. Essa realidade reflete-se na gestão escolar e conseqüentemente no trabalho do gestor que tende a estar mais individualizado e precarizado nesta lógica.

Vitor Paro (1992), em seu artigo, “Trabalho do Gestor na escola pública: atividades-meio e atividades-fim”, analisa a gestão da escola pública no município de São Paulo/SP a partir dos conceitos atividades-meio e atividades-fim (como viabilizadoras ou pré-condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Enquanto as atividades-meio. As atividades-fim da escola referem-se, obviamente, a tudo o

que diz imediatamente respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se principalmente a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula). As atividades-meio representam o trabalho do gestor escolar na viabilização de condições para que as atividades-fim(as atividades do ensino-aprendizagem em si) se realizem. Porém em função das condições educacionais já citadas acima o trabalho de coordenação do gestor e do vice se limitam no desenvolvimento das atividades-meio, não conseguindo atingir as atividades-fim. A citação deste autor elucida essa análise:

Em termos práticos, as atividades de direção restringem-se ao diretor — e ao assistente de diretor, seu coadjuvante no comando da escola. Mas estes também acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco têm a ver com uma verdadeira coordenação do esforço do pessoal escolar com vistas à realização de objetivos pedagógicos. Concorrem para isso, em grande medida, as precárias condições de funcionamento da escola pública, que se vê às voltas com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às mais elementares necessidades. Diante desse quadro, não é difícil imaginar as dificuldades da direção em coordenar esforços de pessoas cujas atividades dependem de recursos inexistentes. (PARO, 1992, p.40)

Essa perspectiva racional inserida na gestão escolar e no trabalho do gestor escolar pela lógica competente produz, pois o fim educativo que é a apropriação dos saberes historicamente construídos é perdido. E o trabalho do gestor nesse modelo de administração racional perde esse fim social, pois o trabalho imaterial é absorvido por esta lógica. A citação de Paro (1992) reflete sobre isto:

A partir dessa perspectiva, não é difícil constatar o quanto as atividades que se realizam no interior das salas de aula das escolas públicas se distanciam de um processo de trabalho levado a efeito de acordo com princípios administrativos de racionalidade e eficiência. Em termos muito simples, o processo não se dá de forma administrativamente válida para o fim social educativo porque as ações desenvolvidas bem como a natureza, o montante e a forma de utilizar os recursos não convergem para o alcance do efeito considerado útil em termos educacionais, ou seja, a apropriação pelos educandos do saber historicamente produzido. (PARO, 1992, p.41)

Construir uma reflexão sobre os processos de trabalho dos gestores escolares a partir das demandas de uma lógica do capital é perseverar na busca de uma análise que instaurou uma lógica produtiva nos processos da formação humana com o objetivo de customizar e explorar ainda mais os trabalhadores.

Para verificar o ranking das nações consulte <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>.

2.2 PROCESSOS DE INDIVIDUALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR

Ao compreender o trabalho do gestor na perspectiva do trabalho imaterial, um trabalho que não se separa produtor, consiste na compreensão de forças capitalistas com vistas a apropriar-se das condições intelectuais que este trabalho demanda para fazer fluir seu objeto principal: a formação de seres humanos.

O trabalho do gestor compreendido a partir de uma gestão escolar descentralizada, autônoma, que ganhou novas características a partir da década de 90, fruto das reformas na educação. Essa gestão escolar descentralizada se constitui juntamente com a busca de uma forma de gerir a educação baseada nos processos democráticos de participação dos segmentos escolares. O modelo de gestão democrática das escolas públicas proposto pela LDB9394/96 se firma a partir de uma luta da sociedade civil por participação.

Percebe-se na constituição desta reforma uma gestão descentralizada com propostas democráticas. E o trabalho do gestor se constituirá nessa relação: a descentralização e o movimento de luta para instaurar os processos democráticos. E nessa relação permeada pela lógica competente, considera-se que os processos de trabalho do gestor escolar (processos pedagógicos, financeiros, administrativos e de recursos humanos) são produzidos no dilema de uma lógica que promove a individualização dos processos e requer também soluções coletivas.

Considera-se a democratização do trabalho do gestor um ganho já expresso em capítulo anterior referente à luta de educadores para romper com um modelo de gestão autoritária. Lima (2000) ao analisar os processos democráticos instaurados na gestão escolar faz uma definição instigante, pois analisa a construção de elementos democráticos numa perspectiva conceitual e prática. O conceito perpassa pela mudança na concepção da gestão escolar que agrega o elemento participação consubstanciada em ações de um autogoverno. E as possibilidades práticas decorrentes desta concepção na ampliação de espaços, não só de construção como também de reconstrução das estruturas organizacionais presentes na escola. (LIMA apud SOUZA, 2009, p.126).

A gestão democrática insere o trabalho do gestor numa perspectiva de coordenação das demandas coletivas, integrando-o à comunidade de pertencimento. Essa demanda requer um trabalho coletivo, de participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Porém esta demanda por ação coletiva esbarra-se na lógica competente que acaba por individualizar

os processos deste trabalho e fragmentá-lo na esfera individual. Fidalgo & Fidalgo (2007) ao analisar as mudanças nas relações de trabalho e nas relações sociais a partir da inserção da lógica das competências, destacam esse processo de individualização que esta lógica constrói no apelo aos aspectos subjetivos:

As mudanças que precederam a afirmação da lógica de competências e que têm incidido fortemente sobre os processos de regulação das relações de trabalho e nas relações sociais em geral apontam para um movimento de retradução de aspectos subjetivos, sobretudo no campo da tomada de atitudes e do comportamento. (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.50)

A perspectiva da individualização que se faz presente nos processos de trabalho da gestão escolar e insere-se na promoção dos aspectos subjetivos dos trabalhadores, visando uma responsabilização dos mesmos pelo desempenho e sucesso obtidos. Machado (2007) ao citar Dugué analisa essa valorização: “novas formas de organização do trabalho passam, portanto, a requerer competências comportamentais e técnicas articuladas com respostas de adesão ao projeto da empresa, participação e implicação subjetiva dos trabalhadores”. (DUGUÉ, 1994 apud MACHADO, 2007, p.4-5).

A concepção de trabalho na lógica competente constrói elementos a partir da individualidade dos trabalhadores e das habilidades que eles conseguem operar. O conceito de competência definido por Philippe Perrenoud (2000) mobiliza as habilidades (saber-fazer), seus conhecimentos (saber) e suas atitudes (saber ser) na solução de um problema. Essa mesma temática também é analisada por Fleury & Fleury (2001, p.185) em que há um reforço das habilidades subjetivas: “nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas.”

A promoção desta individualidade nesta lógica favorece o prêmio. E na busca do prêmio, os processos coletivos são fragmentados, pois há uma promoção das características individuais. E esta lógica ao favorecer os processos de individualização do trabalho no espaço da gestão escolar, responsabiliza o gestor e sua equipe pelos índices alcançados. E a autonomia promulgada gera, neste contexto individualizado, recursos para realizar um projeto coletivo.

Um recurso que as escolas têm buscado para rever suas práticas pedagógicas, seus índices como IDEB, é a metodologia de projetos, em que o coletivo (lembrando que o mesmo encontra-se fragmentado) busca construir objetivos e metas para sanar as defasagens que os

índices apontaram. Oliveira (2006) apresenta este recurso e esclarece ao analisar a metodologia de projetos frente a esta individualização:

Uma outra característica peculiar à metodologia de projetos, bastante usual nos procedimentos administrativos atuais, é o estabelecimento dos objetivos, metas e prazos a serem alcançados e cumpridos, já no momento de elaboração dos projetos, pelo próprio coletivo interessado. Tal recurso tem levado à responsabilização dos próprios envolvidos pelos resultados das políticas aplicadas, detectados os resultados na avaliação de desempenho realizada pelos mesmos. O risco colocado pela adoção acrítica dessas metodologias está justamente na possibilidade de legitimar políticas discriminatórias, através da aceitação de critérios de produtividade e eficiência determinados de fora. (OLIVEIRA, 2006, p.8)

A contradição entre os processos de individualização e os processos coletivos presentes no trabalho do gestor apontada na elaboração de projetos individuais, próprios de cada escola, criados a partir de conceitos como qualidade, equidade, eficiência, produtividade, efetividade para obter os resultados pretendidos.

A elaboração do PPP ou de projetos específicos elaborados pelo coletivo da escola ou pela orientação das Secretarias, constitui-se num momento muito importante para o coletivo escolar pensar e refletir sobre a realidade daquela comunidade. Porém, essa lógica também tem identificado este processo de construção coletiva como espaço de individualização ao responsabilizar o gestor escolar por todo este processo de construção de um documento tão importante na vida escolar dos alunos. Observa-se neste cenário uma autonomia coercitiva conforme analisa Fidalgo & Fidalgo (2007, p.26) ao compreender que “os trabalhadores na verdade não podem impor novas definições ou formas independentes de conduzir seu ofício, pois o que se espera da categoria já está predefinido desde a concepção das atividades e do momento da contratação”.

Essa autonomia pedagógica numa gestão descentralizada também se caracteriza num contexto de enfraquecimento do Estado, que pelo discurso das reformas educacionais, concede às escolas, aos gestores, condições para operacionalizar as demandas que lhe são requeridas. Cabral Neto; Almeida (2000) apontam a gênese da descentralização, não como fruto de conquistas democráticas, mas como um remédio para as insatisfações com a administração do Estado centralizador:

grande parte das facilidades recentes para os processos de descentralização, não foi fruto de conquistas democráticas autênticas por parte de comunidades locais. A descentralização ocorreu por enfraquecimento do poder central e de suas entidades administrativas, que não conseguiram acomodar interesses provenientes de novas demandas. (...) A descentralização aparece como um remédio para resolver insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos

e a dificuldades financeiras e insuficiências administrativas. (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p.36)

Outra observação importante se faz no texto de Serrat (2008) que ao falar sobre projetos como o PPP responsabiliza o gestor pela construção deste projeto. Mais uma vez, os processos de individualização se fazem presentes na gestão escolar, absorvendo o trabalho do gestor numa lógica da responsabilização por questões sócio-educacionais que precisam do intercâmbio do estado, através de um diálogo mais presente nos processos da escola:

El resultado de este subproceso debe ser La consecución de un proyecto educativo em un documento único y genuíno, para esse centro em El que se cuenta com um alumnado, um profesorado y unos médios concretos. Por ello, dichoprojectoreflejará La personalidad Del centro, identificando, defendiendo y reconociendo SUS prácticas cotidianas; debe dotar de coherenciaaltrabalo em sudimensión horizontal (Del mismo nivel o ciclo) y vertical (por áreas o asignaturas). No exitem Buenos ni malos proyectos, sino realistas o no. Es La direcciónquiendebe liderar este proceso y hacerlorelacionándolo com su próprio proyecto de dirección. (SERRAT, 2008, p.133)

A lógica do capital promove uma autonomia pedagógica que responsabiliza o gestor pela elaboração de um projeto pedagógico e ausenta o Estado de uma participação mais efetiva nos processos de concepção e execução dos mesmos. Percebe-se que o Estado não participa na elaboração e nem execução dos projetos pedagógicos, apenas na avaliação dos mesmos, uma avaliação baseada na produtividade. Oliveira faz esta análise, considerando autonomia pedagógica como liberdade ao escrever que “a autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação. (OLIVEIRA, 2006, p.8).

Essa autonomia pedagógica concebida nesse cenário reproduz nos processos de trabalho do gestor escolar uma responsabilização que o induz a lógica produtiva. A saída para que o PPP seja realizado e produzido induz a processos de terceirização, contratação de assessorias externas para a realização dos mesmos. Os processos coletivos alcançados pelo advento da democratização são fragmentados e desconstruídos, prevalecendo a lógica da produtividade.

A autonomia administrativa e financeira também traz esse cenário de contradição aos processos de trabalho do gestor escolar: transfere-se ao gestor escolar uma autonomia relativa nos processos administrativos e financeiros, uma vez que se o aprimoramento dos processos de gestão entre escola/secretaria precisa se efetivar através de um diálogo mais permanente, mais presente. Muitas vezes, as Secretarias buscam compreender a realidade de uma escola através dos resultados das mesmas nas avaliações externas. Mais uma vez, o

trabalho do gestor torna-se aos processos de individualização, pois o que importa é o produto final, e não o processo que permeou a obtenção deste produto.

A incidência destes processos de individualização são sentidos através da construção de instrumentos de avaliação de desempenho, visando à eficácia e otimização do trabalho gestor, conforme analisa Oliveira (2006, p.10): “a avaliação de desempenho passou a ser apresentada como instrumento indispensável à otimização do trabalho dos servidores públicos”.

Esses instrumentos geram no âmbito do trabalho dos gestores uma competitividade que a busca pelo resultado pode deixar de lado a qualidade social da escola, sua função social da escola e o desenvolvimento da equipe gestora e dos educadores na promoção do desenvolvimento social e humano. Há uma inversão: em vez de promover uma valorização dos trabalhadores promove-se uma competitividade que fragmenta ainda mais os processos do trabalho coletivo.

Os processos objetivos do trabalho do gestor relacionados ao fazer pedagógico, administrativo, financeiro e relacional são construídos pelo viés da lógica competente. E para que os trabalhadores deem conta das demandas de trabalho para esses processos, há uma fragmentação dos processos coletivos e uma valorização dos processos individuais, evocados na subjetividade. Esses processos subjetivos valorizam a competitividade e a lógica produtiva fragmentando assim a construção democrática e do pensar coletivo.

2.3 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR

A análise do trabalho do gestor escolar num cenário de globalização, da sociedade do conhecimento, da economia digital, há interpretações positivas e negativas sobre o desenvolvimento do trabalho, numa perspectiva de emprego. (Pochmann, s/d, p.2). Este autor ao analisar a constituição do trabalho se reporta à Divisão Internacional do Trabalho esclarecendo que são duas matrizes teóricas que conduzem esta análise. A primeira matriz teórica considera que somente a partir da competitividade na produção de bens, serviços e

informações, entre as nações, produziria saldos positivos entre a criação e a destruição de posto de trabalho:

Somente o maior intercâmbio de bens, serviços e informação entre as nações possibilita haver menor grau desigualdades entre os distintos estágios de desenvolvimento econômico e, portanto, no formato da Divisão Internacional do Trabalho. Dessa forma, a integração no sistema econômico mundial, por ser realizada através da maior competição entre nações, seria capaz de gerar saldos positivos entre a destruição e a criação de postos de trabalho para as áreas geográficas mundiais com vantagens comparativas. A especialização nas atividades produtivas seria requerida como princípio motivador da competitividade no contexto do livre-comércio internacional. (POCHMANN, s/d, p.3)

A segunda matriz teórica acerca da constituição do trabalho numa análise teórica a partir da Divisão Internacional do Trabalho, é diametralmente oposta à primeira, considerando que a hierarquização que existe entre países de centro, semi-periferia e periferia, não condiz apenas à capacidade competitiva que tais países possuem numa economia mundial, mas que esta hierarquização é produto de uma lógica intrínseca de dominação que produz e reproduz de múltiplas formas. A análise de Pochmann (s/d) nos traz esse entendimento:

De outro lado, há uma outra noção teórica diametralmente oposta, que identifica a estratificação e hierarquização da economia mundial como não associadas à simples noção de vantagem comparativa na produção e comercialização de bens, serviços e informação, mas produto da lógica intrínseca de funcionamento do sistema econômico e social. Assim, a correlação de forças entre as distintas nações engendraria a geografia mundial da geração e absorção de riqueza e de criação e destruição de postos de trabalho, havendo possibilidades de manifestação de múltiplas formas de dominação de uma nação por outra, através da dimensão política, militar, econômica e cultural. (POCHMANN, s/d, p.3-4)

Este autor adota, em sua análise sobre a estratificação do trabalho, a primeira matriz teórica com o entendimento de que “a economia mundial encontra-se estruturada nas relações entre centro e periferia.” (POCHMANN, s/d, p.4). Neste sentido, a conjuntura mundial econômica produz e se reproduz nas desigualdades existentes entre nações ricas e nações pobres. As ricas se constituem no lócus do poder de comando através do controle do excedente e na produção e difusão de novas tecnologias, enquanto a de periferia se constitui na apropriação do excedente econômico e na dependência tecnológica. (Pochmann, s/d, p.4).

1 – Para verificar autores com visão positiva consulte Ianni, 1997; Castells, 1996 e Masi, 1999;

2 – Para verificar autores com visão negativa consulte Alban, 1999, Sennett, 1999 e Rifkin, 1995

A década de 70 assistiu a uma expansão das empresas multinacionais possibilitando sua ampliação nas economias de periferia. Na década de 80, observa-se a ampliação destas empresas multinacionais em corporações transnacionais, com capacidade de investimento e produção nas diversas partes do mundo. Na década de 90, essas corporações transnacionais apresentam estratégias de investimentos que fogem dos investimentos de longa duração, num intuito de exploração rápida das oportunidades de lucro. (Pochmann s/d, p.12). Estas transformações da economia mundial perpassam os processos do trabalho material e imaterial que se desenvolve na prática da gestão escolar básica.

2.3.1 Conceito de Intensificação e Precarização do trabalho do gestor escolar

Entende-se por intensificação dos processos do trabalho docente, considerado um trabalho imaterial, a partir do conceito apresentado por Apple (1995) e Hargreaves (2001), que buscam compreender estes aspectos deste trabalho considerando os mecanismos de controle de governo sobre o trabalho escolar e docente na perspectiva da produtividade, da eficiência e eficácia.

Andy Hargreaves (2001, p.142-161) em seu livro “Os professores em Tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna” citando Larson (1980) define a intensificação como uma forma tangível de erosão nos processos do trabalho docente através do corte de privilégios traduzidos em cortes do tempo que constrói o tempo docente como pausas importantes e necessárias; tempo para planejamento coletivo e de longo prazo; tempo para manter-se atualizado; sobrecarga deste tempo diminuindo a qualidade dos processos educacionais.

O conceito de intensificação analisado por Apple (1995, p.39) se correlaciona a uma degradação dos privilégios de trabalho dos educadores.

Os gestores escolares da educação básica numa gestão descentralizada se vêem inseridos numa demanda intensa de trabalho administrativo, pedagógico, financeiro e social. Em análise feita por Castro (2000, p.73) o papel da gestora escolar perpassa pelas atribuições administrativas em nível de Secretaria a que este gestor enquanto líder, coordenador precisa

responder; pelo processo de instituição de seu cargo; pelo reconhecimento do grupo do papel de educadora; reconhecimento da comunidade escolar interna e externa de seu papel enquanto líder comunitária; e por fim, no específico do administrativo do cotidiano escolar:

O papel da diretora de escola municipal está marcado pela dimensão de liderança, passando pela questão da forma de sua seleção para o cargo, e de sua profissionalização, a base do conhecimento para a ação administrativa. Aparece também a questão da diretora como educadora e como líder comunitária, bem como a ação específica da diretora, com o seu plano de direção, divisão de tarefas, carga de trabalho.

Castro (2000) em seu artigo “A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal” afirma a complexidade do trabalho da gestora numa exigência de postura individual frente a decisões coletivas e de um contexto socioeducacional que envolve a realidade escolar. Marta afirma sobre essa complexidade que a realidade de trabalho da gestora “é bastante complexa, pois ela se desdobra na dimensão de uma ação individual da diretora no coletivo da escola inserido num contexto socioeducacional mais amplo” (CASTRO, 2000, p.72).

As demandas postas ao gestor escolar apresentam-se de maneira intensificada, fato que pode comprometer os processos da formação humana em que a lógica da quantidade substitui a lógica da qualidade e envolve os processos subjetivos destes trabalhadores, pois os gestores para realizarem todas as demandas apontadas por Castro (2000) precisará ter uma jornada de trabalho ampliada. E o mais grave é que este trabalho imaterial, qualificado se submete a uma lógica de um pacto social pragmático (Silva Júnior 2009, p.149-150) correndo o risco de perder sua principal função que é a da formação humana.

Essa intensificação gerada a partir de um novo pacto social pragmático e de uma sociabilidade produtiva altera os processos do trabalho do gestor escolar, pois o submete a um conjunto complexo de demandas normativas, relações e práticas na escola e a gestão em si, conforme analisa Krawczyk (1999):

Além disso, a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. (KRAWCZYK, 1999, p.118)

Os processos de trabalho normativos configuram a gestão da escola a uma norma institucional a que está submetida e responsabiliza o gestor pela comunicação, coordenação e

operacionalização das demandas que lhe forem postas pelos órgãos a que está submetido em âmbito municipal, regional ou nacional. Cabe ao gestor mobilizar os esforços para obter respostas às demandas institucionais que lhe são postas.

As demandas advindas das relações e práticas na escola conferem outras intensificações em seus processos de trabalho, pois o relaciona com as demandas administrativas, pedagógicas, financeiras, sociais e do relacionamento humano. São demandas de natureza diferentes a que o gestor precisa responder com eficácia nesta lógica do capital. A compreensão dos âmbitos de trabalho do gestor não deve ser entendida em âmbitos separados, pois senão fragmenta os processos da gestão. Esta análise dos processos do gestor em cada esfera foi feita somente para fins de análise. Conforme nos adverte Krawczyk (1999):

Queremos chamar a atenção para o importante papel articulador da gestão escolar entre as metas e os delineamentos político-educacionais e sua concretização na atividade escolar. Portanto, é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola. Assim, é limitado compreender a gestão escolar apenas como responsável pela realização eficiente dos objetivos institucionais da escola. Sua decomposição em diferentes âmbitos de atuação, o financeiro, o administrativo e o pedagógico, podem ser úteis do ponto de vista analítico, mas fragmenta o complexo processo dessa gestão. Corre-se o risco de não visualizar a influência da gestão escolar nos diferentes aspectos que constituem o cotidiano da escola e a instituição em sua totalidade. (KRAWCZYK, 1999, p.117).

No âmbito administrativo percebe-se uma intensificação dos processos do trabalho do gestor, pois lhe são designadas muitas funções, tais como, aquisição de bens, contratação de obras, gestão de pessoal e de recursos demandada da Secretaria, gestão dos serviços da gestão em si. A análise de Pulido (2008) sobre o que conceitua “La gestión organizativa” é nomeada em várias funções:

Las funciones que tendrían que asumir los equipos directivos, según la normativa de la que nos ocupamos, se orientarían hacia la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios y suministros, gestión de personal y de los recursos puestos a disposición del centro, además de ostentar a la vez la representación del centro y de la administración educativa en el mismo, sin olvidarse de dirigir y coordinar todas las actividades del establecimiento. (PULIDO 2008, p.137)

As atividades no âmbito administrativo consomem grande parte do tempo do gestor e lhe inserem num contexto de muitas tarefas. E essas demandas administrativas são consideradas pelos professores como tarefas complexas e que necessitam de grande tempo para serem realizadas, exigindo um desempenho do gestor escolar. Souza(2007) faz esta análise:

Não é incomum os professores avaliarem que os aspectos administrativos escolares são complexos e demandam alto grau de conhecimento e experiência para se lidar com eles. Esse conhecimento técnico, porém não parece recair sobre o domínio técnico-pedagógico, ou melhor, também recai, mas aparentemente em menor proporção, ao ponto de os professores identificarem que os diretores se dedicam mais empenhadamente nas atividades de natureza administrativa. O que os professores desejam de um diretor? Que ele tenha conhecimentos e poder suficiente para dar, no limite das suas possibilidades, as condições adequadas de trabalho aos professores. (SOUZA, 2007, p.5-6)

A intensificação de trabalho presente nesta esfera exige do gestor escolar uma demanda de tempo que extrapola sua carga horária e o insere numa jornada de múltiplos afazeres, de muitas tarefas.

No âmbito pedagógico considerado por Carles Núñez i Casado (2008, p.243) como um dos principais objetivos da gestão escolar está nos processos pedagógicos relacionados à melhora da qualidade do ensino ao afirmar que há uma concordância em “afirmar que em El contexto de labúsqueda de una mejora de La calidad de La enseñanza, El papel de La función directiva ES fundamental”.

O âmbito pedagógico também apresenta demandas intensas e complexas que estão postas para o gestor na coordenação do planejamento pedagógico de longo prazo com vistas a possibilitar aos alunos a construção dos conhecimentos respectivos de cada área; os processos avaliativos internos e externos que inserem a escola em uma demanda pedagógica; a construção de parâmetros após as avaliações que apontam um diagnóstico, entre outras.

Estas demandas na dimensão pedagógica incluem o trabalho do gestor na dimensão subjetiva, responsabilizando-o junto com sua equipe pedagógica pelos resultados alcançados, uma vez que a lógica de gestão escolar que vem sendo construída insere o trabalho do gestor numa perspectiva de controle dos resultados, de metas, de objetivos a serem vencidos. E há um envolvimento subjetivo do gestor nessa lógica que propõe uma responsabilização do gestor. Conforme analisa Garcia; Anadon (2009, p.65) que o “governo da alma e da subjetividade humana tornou-se, no interior dessa racionalidade, uma estratégia indispensável das modernas formas de administração e (auto)gestão das pessoas no mundo contemporâneo (Peters, Marshall & Fitzsimons, 2004; Rose, 1996).

Ao construir uma lógica de intensificação ancorada na subjetividade dos trabalhadores há um forte apelo pela competitividade, o que torna o espaço público semelhante ao espaço privado, em que há uma lógica racional onde o mais importante é o resultado, o produto. Valorizam-se menos os processos que envolvem o trabalho.

E esta competitividade implícita nos processos do trabalho do gestor se apropria da subjetividade e promovem uma responsabilização dos trabalhadores e constrói a partir de atributos pessoais, e até mesmo na esfera emocional, um envolvimento no trabalho para suprir as demandas postas. Fidalgo & Fidalgo (2007) abordam este envolvimento emocional citando Kurz (2000) que aborda este capital emocional produzido pela “tecnologia humana” de dedicação, e produz ganhos ao capital:

(...) a “tecnologia emocional” aparece como gestão empresarial ou política de subalternos. O economista alemão Hans Haumer, por exemplo, fala nesse sentido de um “capital emocional” cuja função é render “suficientes ganhos”. A medida para tanto é um “coeficiente emocional de capital”, que indicaria a grandeza com que a “tecnologia humana” da dedicação pessoal reverte em benefício do lucro da empresa. Implicado nisso está a exigência, pela “racionalização emocional”, da sujeição dos trabalhadores aos reclamos da flexibilidade empresarial, a aceitação de desmandos de toda espécie e o estímulo da produtividade individual. (KURZ, 2000 apud FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.53)

A lógica competente ao se apropriar da subjetividade do gestor escolar valoriza suas experiências concretas que significam a junção do saber-fazer com o saber-ser e resulta num saber tácito, conforme analisa Kuenzer (s/d):

Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não são sistematizados e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (KUENZER, s/d).

Os processos de trabalho intensificados na rotina do gestor escolar passam a ser elaborados como atributos do cargo de gestão. Esta gestão se caracteriza por maior autonomia, fruto da descentralização e com vias democráticas, faz-se em uma “pretensa autonomia” (ARRUDA, 1999, p.22 apud FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.43), pois aumenta “a responsabilização do indivíduo no desenvolvimento de posturas garantidoras da eficácia e da eficiência”. (ARRUDA, 1999, p.22 apud FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.43). Essa responsabilização individual agrega à função gestora as demandas da intensificação do trabalho.

Para verificar IDEB de escolas brasileiras confira o link <http://pearsonfoundation.org/oced/brazil.html>

O discurso da autonomia subsidia um caráter de responsabilização dos gestores pelo desempenho da instituição que está gerindo. Tedesco (1998) analisa esta questão ao afirmar que “o bom desempenho desses alunos não depende do caráter das instituições, mas da dinâmica delas. Ou seja, da maior ou menor identidade institucional, associada ao grau de autonomia dos estabelecimentos para definir os estilos de ação pedagógica (TEDESCO, 1998 apud KRAWCZYK, 1999, p. 119).

O papel de articulador do gestor escolar vai, neste sentido, sendo mascarado nesta lógica competente. O trabalho do gestor extrapola o número de horas de sua jornada, comprometendo sua vida familiar, sua saúde, sua possibilidade de formação. Waite (2008) faz esta análise:

Mientras los profesores en Estados Unidos dedican un número muy elevado de horas a su trabajo tanto en la escuela como en casa, no se les pide que se queden una vez finalizada la jornada escolar. A los administradores, en cambio, especialmente a los de Enseñanza Intermedia y Secundaria, se les exige asistan a actividades que tienen lugar después de terminar las clases. También deben participar en las actividades extraescolares como por ejemplo, reuniones de clubes, noches dedicadas a los padres y a la comunidad, competiciones deportivas (en la escuela o fuera de ella cuando el equipo se desplaza para jugar contra otro colegio situado en otro lugar), sesiones de desarrollo profesional de los profesores y reuniones celebradas en la oficina central, entre otras obligaciones. Los administradores de escuelas intermedias y secundarias ocupan fácilmente entre 60 y 80 horas de trabajos extraescolares, que están incluidas en el salario (lo que significa que no reciben una paga extra, simplemente forma parte de sus obligaciones). Los nuevos administradores de escuelas intermedias y secundarias se quedan horrorizados cuando calculan su sueldo por hora real. (WAITE, 2008, p.39)

Os processos pedagógicos coletivos em função de demandas intensificadas se fragmentam e a importância da produção coletiva do conhecimento e sua respectiva socialização se fragmentam, e o papel do gestor na promoção destes momentos coletivos de produção se perde. Tres (2011) citado por Santos; Rodrigues (2011) apontam a importância destes momentos pedagógicos:

Por falar em questões pedagógicas, Tres (2011) ressalta que o gestor escolar tem o dever de organizar reuniões com os demais profissionais, para que todos possam sugerir novas ideias de como melhorar o acesso, a socialização e a produção do conhecimento entre os profissionais e os alunos da escola, colocando o conhecimento, como o centro da atividade pedagógica. (TRES, 2011, p.8 apud SANTOS E RODRIGUES, 2011, p.127)

Há nesse contexto uma submissão do trabalhador pelo acúmulo de funções, sobrecarga de jornada de trabalho e diversidade de funções representando uma degradação dos privilégios de trabalho. Estes ditos privilégios constituem o tempo e o espaço para que os profissionais da educação possam criar o valor social da educação, um valor que tem

desconsiderado. Garcia; Anadon (2009) ao afirmar sobre o valor social da educação pública: “A defesa da educação como direito social e bem público vem se tornando rapidamente no imaginário social algo ultrapassado e inalcançável diante da crise fiscal e da derrocada de soberania dos Estados contemporâneos.” (p.66).

A gestão social também insere o gestor em um papel importante, porém complexo. Considera-se que “(...) o diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente Pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica”. (RODRIGUES; SANTOS, 2011, p.128). As demandas sociais caracterizam o trabalho do gestor como um parceiro daquela comunidade, constituindo-se em um importante mediador entre os diversos setores da comunidade escolar.

Esta demanda social advém da compreensão da função social da escola no mundo contemporâneo e sua articulação com a democratização do saber, pois segundo o artigo 206 da Constituição de 1988 e o artigo 3º da LDB 9394/96, afirmam sobre as condições para o acesso e permanência na escola, constituindo-se em tarefas para a gestão escolar. Sônia Terezinha de Souza Penin e Sofia Lerche Vieira (2001) retratam esta demanda contemporânea para a gestão escolar:

entretanto, devemos lembrar que a escola pode canalizar as demandas e lutas sociais da comunidade em que está inserida, particularmente no que diz respeito à busca de novas vagas para a comunidade escolar. Sobre a permanência, porém, a escola tem muito que fazer. Vimos nas duas primeiras partes desta Unidade que, no passado, nem sempre a sociedade brasileira foi bem sucedida em promover igualdade de condições para acesso e permanência na escola. (PENIN; VIEIRA, 2001, p.37)

A articulação do trabalho do gestor com as questões sociais o aproxima da realidade da comunidade escolar em que está gerindo. E a importância desta articulação exige do gestor escolar uma postura que traduza as principais demandas da comunidade escolar e busque meios para realizá-la.

No âmbito social o trabalho do gestor é caracterizado por inúmeras demandas sociais que vão desde o atendimento às famílias em situação de risco social e auxílio no encaminhamento aos respectivos órgãos e secretarias sociais até a gestão de programas como o Programa Saúde na Escola (PSE). Para Carlos Wittmann (2000, p.88) essa demanda social exige do gestor “novas competências e aptidões cognitivo-atitudinais são necessárias, para que os educadores e, em especial os gestores cumpram sua função nesta nova realidade socioeducativa.”

Essas demandas sociais imprimem no trabalho da gestão escolar, um trabalho que tem em sua constituição uma liderança majoritariamente feminina, aspectos de um “trabalho doméstico” cujas demandas são contínuas e intensas, porém pouco valorizadas. Esta observação é feita por Castro (2000, p.73) quando a pesquisadora destaca o papel da diretora em múltiplas funções: “enquanto educadora líder comunitária, bem como a ação específica da diretora, com o seu plano de direção, divisão de tarefas, carga de trabalho”. Esse conjunto de tarefas posta à função na gestão escolar leva Castro (2000) a assemelhar este trabalho ao trabalho doméstico afirmando que é “o trabalho que não é valorizado, pois só é valorizado no momento em que não é feito”(Castro 2000, p.73).

E quanto às questões da presença feminina nos cargos da gestão escolar, Souza (2007) indica esta presença na gestão da educação básica e de ensino médio:

No Brasil, temos o seguinte quadro geral: 78,2% das direções escolares são ocupadas por mulheres, enquanto que em 21,8% das escolas são homens os diretores. A maior presença das mulheres se verifica em todas as séries/níveis de ensino, mas especialmente nas escolas que atendem a 4ª série do ensino fundamental, na qual elas respondem pela direção de mais de 83%, cabendo aos homens pouco mais de 16%. De outro lado, é crescente a participação dos homens nas escolas de grau de ensino mais elevado, como ocorre com as escolas de ensino médio, nas quais eles dirigem 31%, mas as mulheres continuam sendo a maioria das diretoras mesmo neste nível de ensino, respondendo por mais de 68%. Conforme se avança nos níveis e etapas de ensino, encontram-se proporcionalmente mais homens diretores, o que corresponde ao crescimento também do número de professores homens nas etapas e níveis mais avançados. (SOUZA, 2007, p.3)

Ao analisar o âmbito social do trabalho do gestor e apontar questões de gênero presentes observa-se que as demandas deste âmbito social podem ser intensificadas a partir da visão da gestão enquanto âmbito feminino. Souza (2007) ao analisar questões de gênero presentes na gestão escolar, afirma que há diferenças entre homens e mulheres ao ocupar a direção de uma escola, e estas diferenças são expressas na direção, na condução da escola:

Há uma diferença entre homens e mulheres que ocupam a função de diretor escolar que não parece ser aleatória, mesmo porque, além do Brasil, também é encontrada em outros lugares (ECKMAN, 2004; COLLARD, 2001). Isso quer dizer que os padrões de referência sobre como se comportar na condução de uma escola não são emersos da natureza pedagógica da função social da escola. Ao contrário, o que parece ocorrer é uma cobrança sobre o dirigente escolar tomando por base a face administrativa e política da sua função. E os mundos da administração, das finanças, das empresas e corporações, assim como da política, são mundos masculinos e masculinizados, seja no Brasil ou no exterior. (SOUZA, 2007, p.2-3)

Os dirigentes escolares das escolas públicas no país, a partir dos dados do SAEB 2003, caracterizam-se por serem majoritariamente mulheres (78%)”SOUZA, 2007, p.2. Texto: PERFIL DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE OS DIRETORES ESCOLARES E SOBRE ASPECTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Essa função política do papel da mulher, neste caso, da gestora, associa-se ao lado doméstico da mulher e apropria-se em benefício da produtividade? E Ao apropriar-se das habilidades domésticas da mulher, utiliza-as para um fim produtivo no íterim da escola?

É importante destacar que as demandas sociais do trabalho do gestor muitas vezes acontecem na interlocução entre escola e comunidade através da promoção de atividades (reuniões, festividades e palestras), eventos estes que acontecem fora de seu horário de trabalho.

Quanto à gestão financeira constitui-se como a gestão dos recursos financeiros alocados diretamente para a escola com o objetivo de lhe dar a autonomia que necessita para as demandas atuais. Essa autonomia financeira indica avanços nos processos burocráticos e acaba por intensificar seus processos de trabalho, ao responsabilizar as instituições escolares pelos resultados obtidos. Nora Krawczyk (1999) reflete sobre esse ponto:

No caso da educação pública, isso implica um novo modelo de gestão que tem como proposta reestruturar o sistema por intermédio da descentralização financeira e administrativa, dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos. A inovação vem acompanhada de políticas voltadas para a compensação das desigualdades extremas. (KRAWCZYK, 1999, p.116)

O trabalho do gestor nos diferentes âmbitos da gestão escolar exige deste profissional da educação um desafio de gerir seu tempo de maneira que seja mais que um coordenador de todos estes processos, pois as demandas são intensas e consomem uma jornada de trabalho que muitas vezes extrapola o tempo previsto em seu contrato de trabalho. A análise de Três aponta os desafios postos ao trabalho do gestor, desafios que exigem um profissional que seja capaz de se desdobrar e ser líder, empreendedor, criativo, gestor de mudanças e que dê as respostas que o capital lhe impõe:

É um grande desafio para o gestor escolar atuar como líder e desenvolver formas de organização inovadoras, empreendedoras e participativas, mas isto é indispensável. Algumas das importantes e atuais funções do gestor escolar são prever e se antecipar às mudanças, assim, o gestor deve saber ir além e intuir as mudanças, aprender a pesquisar, avaliar e enfrentar os novos desafios. Sendo assim, o gestor para liderar as mudanças e implantá-las deve ter a consciência da existência de riscos para que assim possa evitar possíveis erros, por meio de um planejamento bem elaborado e participativo. No entanto, os erros e acertos do passado podem ser fundamentais para direcionar as decisões futuras. (TRES, 2013, p.4)

Essas demandas da lógica competente que tem inserido a gestão escolar numa lógica do capital e exigem a instituição de um gestor competente capaz de ser polivalente e se submeta à lógica produtivista desconstroem elementos importantes como tempo para formação em serviço;

momentos coletivos para os processos pedagógicos entre outros importantes para os avanços da formação humana.

3 A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES COMPREENDIDA NUMA CONCEPÇÃO DA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

3.1 MUDANÇAS DO PARADIGMA DA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PARA O PARADIGMA DA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

O paradigma da qualificação do trabalho se caracteriza por elementos que se contrapõem à perspectiva da formação pelo modelo de competências (Fidalgo 2002; Kuenzer, 1998; Machado, 1996). A perspectiva de formação a partir da qualificação do trabalho se norteia por uma abordagem teórica cuja concepção é firmada em bases teóricas diferente das bases teóricas da Lógica das Competências. Neste tópico, serão apresentados os elementos teóricos que norteiam os processos de formação através da qualificação profissional e os processos da formação pela Lógica das competências, buscando uma reflexão sobre estes paradigmas.

A qualificação do trabalho entendida como “multiplicidade de fenômenos que podem incluir os saberes práticos adquiridos e desenvolvidos através da experiência, os ofícios socialmente reconhecidos e os que têm preço no mercado de trabalho, e ainda saberes adquiridos em escolas e universidades, onde se conferem certificados e diplomas” (MOTTA, 1986 apud AUGUSTO, 2004, p.112-113) vem sendo substituída pelo modelo de formação das competências, a partir das demandas do mundo do trabalho.

Já não é mais tratada de maneira linear, como uma conseqüência inevitável da evolução técnica (Machado, 1996) uma vez que considera os influxos das novas políticas de organização do processo de trabalho, a subjetividade humana e as relações intersubjetivas que evoluem o coletivo dos trabalhadores. (MACHADO, 1996, p.13). Há uma mudança no conceito

de qualificação, pois as novas formas de organização do trabalho, que passam a se configurar numa dimensão coletiva de trabalho, em função da necessidade de integração da cooperação e da circulação das informações de maneira eficaz.

A imposição manifesta ao mundo do trabalho da gestão escolar pela lógica flexível e em decorrência de políticas neoliberais vem apontando críticas ao processo da qualificação expressas pelo modelo de formação taylorista/fordista expresso através da centralidade nos conteúdos formais e com ênfase aos processos cognitivos, conforme afirma Lück (2000) ao analisar os processos de formação a partir da qualificação e a autora já prenuncia a formação através das competências:

O distanciamento ocorre, no entanto, quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades – o saber fazer – e as atitudes – o predispor-se a fazer. Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência. (LÜCK, 2000, p.30)

O paradigma da capacitação centrado na lógica dos conteúdos é substituído por um por um modelo de formação individualista (Kuenzer, 1998, p.6). O paradigma da capacitação ao priorizar os conteúdos que muitas vezes são considerados descontextualizados, como se existissem por si próprios, e “não parecem referir-se a situações reais e concretas, conferindo aos cursos de capacitação de gestores escolares a apresentação de um conteúdo de caráter normativo, em vista do que tensões e conflitos resistências não são levados em consideração”. (LÜCK, 2000, p.30).

A crítica aos processos da qualificação expressos pela ênfase na no caráter normativo da formação de gestores escolares que ao priorizar o normativo, o conceitual, o cognitivo, se desvincula das situações reais e concretas. Aqui se observa a tendência de construção de um modelo de formação competente que contemple as demandas da gestão escolar, modelo este cuja perspectiva é a de centralidade do indivíduo prima pela substituição do “disciplinamento imposto externamente pelo disciplinamento assumido e produtivo, onde o coletivo permita a cada um desenvolver-se como indivíduo e como humanidade” (KUENZER, 1998, p.6).

Observa-se neste modelo competente de formação de gestores escolares, a junção de um elemento que ganha importância para os ganhos do capital, o fator subjetivo, que tende a ser construído num processo de envolvimento, responsabilização e integração dos trabalhadores, “uma vez que nada é mais importante à incorporação do capital que o próprio

trabalho humano, principalmente em tempos da flexibilidade e da integração”. (MACHADO, 1996, p.22).

Os processos da formação competente ao inserirem o trabalho do gestor escolar no plano das atitudes requerem deste trabalhador “o aumento da disponibilidade pessoal e da sua disposição para assumir mutações, ritmos variados e formas flexíveis de trabalho (MACHADO, 2007, p.5). A formação na perspectiva da qualificação deixa de lado “componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades – o saber fazer – e as atitudes o predispor-se a fazer. Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência.” (LÜCK, 2000, p.30).

A objetividade do trabalho que consiste na produção dos elementos da cultura e da ciência e se objetiva na produção do trabalho, demanda na lógica flexível importância e valor dos fatores subjetivos na objetivação da produção social do trabalho. (Machado, 1996, p.26). O valor subjetivo que se implica nos processos de objetivação do trabalho consiste num valor que se agrega pela sua capacidade de criar e de transformar estes processos.

Esse valor subjetivo agregado aos processos objetivos do trabalho e transferido a ele pela capacidade de criar e transformar se faz presente de modo contraditório, pois o capital ao demandar esse valor subjetivo muitas vezes o nega visando perpetuar sua lógica de dominação, conforme analisa Machado (1996):

A intervenção prática dos trabalhadores que resulta neste exercício da capacidade de trabalho é sempre um processo consciente. Entretanto no contexto heterogestionário da divisão e organização do trabalho capitalista, o mesmo processo de trabalho que necessita da afirmação da potência criadora e transformadora do trabalho, principal força produtiva, também precisa negá-la, para preservar sua lógica e perpetuação. (MACHADO, 1996, p.25)

E neste sentido os processos da qualificação se transformam na compreensão de qualificação enquanto a objetivação da capacidade de trabalho que para se objetivar precisa do fator subjetivo. E o processo de qualificação remonta ao processo de formação do valor e do fetichismo que marca as relações dos homens com os produtos de seu trabalho. (Machado, 1996).

A concepção teórica do aprender-fazendo, propalada pela qualificação vai sendo substituída pela concepção do aprender a aprender, que norteia a lógica competente, que se impõe sobre os processos da força de trabalho dos gestores, numa perspectiva de mercado, conforme analisa Machado (2007)

Estes se viram e se veem questionados a desenvolver novos aprendizados, a começar com o aprender a aprender. Além disso, devem aprender outras

capacidades fundamentais: acostumar a contar consigo próprios, desenvolver uma identidade autônoma, cultivar um projeto de vida aberto a incertezas, responder à indeterminação e ao imprevisto, adaptar-se às situações de trabalho em contínua transformação, se diferenciar na oferta de sua força de trabalho ou de seus produtos, corresponder às expectativas do mercado, interagir e conviver com diferentes contextos, culturas e pessoas, saber fazer negociações e evitar custos subjetivos e objetivos. Em síntese, aprender e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações de que participam. Tais apelos estão na base do que atualmente se entende. (MACHADO, 2007, p.5)

Os processos da formação na perspectiva da qualificação apontados pela dissociação “entre pensar e fazer, entre teoria e prática” (LÜCK, 2000, p.30) evidenciando a busca de um modelo competente que associe teoria e prática, focalizando o desenvolvimento de habilidades, conforme assinala Lück (2000):

preciso que não se perca a compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática, em vista do que os seus atores não só podem, como devem realizar teorizações sobre sua atuação. Os programas de capacitação, ao associar teoria e prática, deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade. Dever-se-ia, portanto, considerar a relação teoria e prática em uma forma recíproca. (LÜCK, 2000, p.30-31)

Essa concepção de formação gera um novo princípio educativo que emerge da prática social e produtivo sendo um referencial competente pragmático. Esse processo de qualificação ganha novos elementos precisando aliar o conhecimento técnico com o saber-fazer ao solucionar problemas que surgem no dia-a-dia, conforme analisa Kuenzer (1998):

A pedagogia tradicional, princípio educativo orgânico ao modo anterior de produção de mercadorias, já não dá conta de atender às novas demandas de educação do trabalhador. E as novas bases materiais de produção, por sua vez, vão gestando suas novas formas pedagógicas no nível das relações sociais mais amplas, que vão educando o trabalhador e o cidadão. Vai nascendo um novo princípio educativo, não da cabeça dos educadores, mas da prática social e produtiva com suas novas determinações. (KUENZER, 1998, p.5)

Essa primazia do paradigma das competências ao primar por uma concepção teórica voltada para o pragmatismo e a solução de situações-problemas, vivencia-se um processo de formação cuja “concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação” (KUENZER, 1998, p.11) e insere os processos da profissionalização docente numa lógica de mercado.

Novos critérios são inaugurados com a inserção da Lógica das Competências nos processos de formação do trabalho “situando a investigação sobre formação de professores no campo de uma epistemologia da prática” (FREITAS, 2003, p.1108).

Há uma mudança de paradigma que se orienta pela aproximação com o trabalho numa perspectiva individual cuja concepção teórica que o embasa é uma concepção técnico-profissionalizante, competitiva e que se firma na produtividade mediante os resultados de avaliações. A mesma autora faz esta análise:

Analizamos como esta aproximação com o trabalho, reduzido à prática individual, é desenvolvida na atualidade, do ponto de vista perverso do capital, manifesta na redução da formação ao caráter técnico-profissionalizante ao conceito de competitividade e à avaliação, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. (FREITAS, 2003, p.1108)

A concepção técnico-profissionalizante, individualista e conteudista firmada na lógica competente têm sido criticadas por diferentes pesquisadores desta área (Manfredi, 1998; Machado, 1998; Ramos, 2001, Fidalgo, 2002) quanto ao caráter individualizante e competitivo que manifesta nos processos da formação do trabalho.

Além de expressar uma concepção individualista e competitiva, a concepção que permeia a Lógica das Competências nega a formação omnilateral dos educadores nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético, que se insere há décadas pelos educadores como política de formação. (FREITAS, 2003, p.1117).

Esta lógica competente ao primar pela promoção da individualização, seja dos processos educativos, seja na promoção de uma responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, contribui para o afastamento dos docentes de sua categoria profissional como coletivo (FREITAS, 2003, p.1108).

A lógica das competências individuais conforma as subjetividades num processo de competitividade, de adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de competências para a laboralidade (FREITAS, 2003, p.1109). As ênfases nos processos do indivíduo marcam a mudança de um paradigma da qualificação para um paradigma da individualização, conforme esclarece Fidalgo ao afirmar que “Fica cada vez mais claro que a construção de modelos de formação e de organização do trabalho estruturados sobre o paradigma das profissões está sendo superado por outro centrado no desenvolvimento de percursos individualizados de qualificação. (FIDALGO, 2002, p.113)

A crescente capacidade de trabalho socialmente combinada configura os processos de trabalho como redes potenciais dos saberes do trabalho em que as capacidades de trabalho

agem e reagem sobre a objetividade da base material das forças produtivas e das relações sociais configurando as formas da subjetividade humana presentes neste processo. (Machado, 1996).

O conceito de qualificação, antes restrito ao domínio de habilidades técnicas, amplia-se constituindo como um processo de construção de identidades e subjetividades (Machado, 1996, p.24). E essa é a razão pela qual o posto de trabalho toma a prerrogativa da definição das qualidades do trabalhador.

Os processos da gestão escolar perfilam um perfil de gestor que vai além do de apenas um administrador escolar, organizado em meio a funções burocráticas. O trabalho do gestor está interligado a um trabalho com dinâmico que perpassa por dimensões político-sociais, pedagógicas e administrativo-financeiras. E a idéia da formação do trabalho do gestor ganha relevância e consenso entre os pesquisadores em termos da importância desta formação (Augusto, 2003).

Os parâmetros e critérios de formação baseados no Modelo de Competências não são impessoais, pois além do conhecimento técnico e experiências na dinâmica das demandas do trabalho, há um apelo para as questões subjetivas que envolvem o coletivo dos trabalhadores. Machado (1996) analisa esta mudança de paradigma nas questões da qualificação docente considerando a reorganização dos processos de gestão da força de trabalho e os processos subjetivos presentes nesta reconfiguração.

Nesse novo cenário, a aquisição de competências requeridas pelo gestor escolar deverá ocorrer a partir de uma ação integrada entre a teoria e a prática, ou seja, “toda sistematização teórica articulada com o saber-fazer e todo fazer, articulado com a reflexão” (Parecer nº009/2001, p.28).

A perspectiva da formação dos educadores no Modelo de Competências insere as práticas da gestão escolar nesse novo cenário, contribuindo para um novo referencial de formação, o modelo das competências, que imprime nos processos de formação do trabalho aspectos de individualização e precarização deste trabalho na nova lógica, ao produzir, em seu ínterim, o incentivo às dimensões da subjetividade e da intersubjetividade que são consideradas mediações fundamentais deste processo de qualificação, “uma vez que nada é mais importante à incorporação do capital que o próprio trabalho humano, principalmente em tempos da flexibilidade e da integração”. (MACHADO, 1996, p.22). O cooptação da subjetividade humana visando ganhos ao capital acaba por mercantilizar os processos da qualificação, inserindo-lhe num viés mercantilista.

3.2 DESDOBRANDO-SE NA ANÁLISE DO PARADIGMA DA FORMAÇÃO DO TRABALHO NA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

3.2.1 Conceito de competência nos processos da formação: retomada

A crítica aos programas de capacitação profissional, segundo Lück (2000) advém de sua organização por órgãos centrais, baseados numa concepção macrossistêmica, o que acaba por gerar uma política de formação de caráter genérico e amplo, com um conteúdo abstrato e desligado da realidade educacional. E a autora continua seu raciocínio afirmando que este distanciamento ocorre por deixar de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são “as habilidades – o saber fazer – e as atitudes – o predispor-se a fazer”. (LÜCK, 2000, p.30).

Esta crítica já anuncia o modelo de formação de competências que não separa a ação dos resultados teóricos e/ ou técnicos que são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que ela (a ação) sugere” (Desaulnier, 1998, p.8), numa perspectiva que valoriza a prática. Ao construir uma perspectiva de formação que prima pelas habilidades dos indivíduos (saber fazer) e pela capacidade de os indivíduos mobilizar seus conhecimentos (saber), suas atitudes (saber ser) para solucionar determinada situação-problema.

Fidalgo (2002) define competência a partir de uma polissemia de significados que este termo traz e pela relação direta desta com a forma de organização da produção e do trabalho, aliando os processos de formação ao mundo imediato da produção:

De outro, é preciso considerar que competência é uma expressão polissêmica, que adquire diferentes sentidos e significados no âmbito de cada formação social, guardando uma direta e indiscutível com a forma de organização da produção e do trabalho, com as condições de uso e de formação da mão-de-obra, bem como em relação ao desenvolvimento do sistema educacional de cada país a ser estudado. (FIDALGO, 2002, p.112)

As competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. Já as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações

determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.) (Perrenoud, 1999). É a concepção de o ajustamento entre os saberes formais e sua utilização em situações concretas, numa sobreposição da prática à teoria.

Nos anos de 1990, a “década da educação”, vivenciou o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado. (Freitas, 2003, p.1097). No âmbito das políticas de formação dos profissionais da educação mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um profissional com habilidades e competências para responder as demandas do nível de desenvolvimento atual do capitalismo.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares, que era feita mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar, pois o MEC propunha que os cargos de diretor de escola fossem ocupados por estes profissionais. (Lück, 2000, p.29). No entanto com a abertura política da década de 80 e a eleição para o cargo de diretor, houve um esvaziamento na procura deste curso, que por falta de alunos tornou-se inviável. (Lück, 2000, p.29).

Esta formação de gestores escolares tem se inserido num discurso pelo aumento da competência de sua gestão (Lück, 2000) constituindo-se um desafio. Essa formação básica tem sido criticada por não se assentar sobre a área específica da gestão escolar, e quando se assenta sobre esta área tende a ser livresca e conceitual (Lück, 2000, p.28-29).

As demandas de formação atingem o campo da gestão escolar num movimento crescente de aumento da competência para gerir uma escola. As demandas desta formação perfilam um perfil de gestor escolar dinâmico e capaz de conduzir os processos da participação da comunidade no fazer da escola. Ele é a chave principal para ser o primeiro a efetuar mudanças no seu estilo de gestão e, com isso, torna-se o modelo para a comunidade escolar, estimular as pessoas a participarem de uma gestão democrática e participativa, onde cada componente têm função de responsabilidade e compromisso com o sucesso da escola, com qualidade e eficácia (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008 apud RODRIGUES, SANTOS, 2011, p.126).

Essa demanda de formação tem sido manifesta pela oferta de cursos de especialização em gestão educacional que tem sido “muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas” uma vez que “no contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares.” (LÜCK, 2000, p.29).

A busca pela formação continuada no campo da gestão tem atrelado um aspecto de profissionalismo aos cursos oferecidos, numa concepção de formação que abarca “o domínio de conhecimentos específicos, mas também compreensão das questões afetas ao seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões.” (Parecer nº 009/2001 à página 28).

A busca pela formação cresce no sentido de profissionalizar os processos da gestão, construindo elementos competentes no saber-fazer e no saber agir na busca de uma sistematização teórica e articulada entre o saber fazer e a reflexão sobre este fazer. (FREITAS, 2003).A formação é considerada aspecto importante também no processo de profissionalização pela adoção de um código formal (AUGUSTO, 2004, p.113).

O conceito de profissionalismo docente é fortemente relacionado a uma visão androcêntrica. A concepção de formação no modelo da competência tem rompido com este modelo ao estimular uma concepção de docência assentada em características como a objetividade, a cientificidade, a ênfase nos aspectos instrucionais (Garcia, Anadon, 1989, p.78).

A perspectiva do aprender a aprender se inserem nos processos da formação dos gestores escolares através do desenvolvimento de capacidades fundamentais demandas neste modelo e analisadas por Machado (2007):

Estes se viram e se vêem questionados a desenvolver novos aprendizados, a começar com o aprender a aprender. Além disso, devem aprender outras capacidades fundamentais: acostumar a contar consigo próprios, desenvolver uma identidade autônoma, cultivar um projeto de vida aberto a incertezas, responder à indeterminação e ao imprevisto, adaptar-se às situações de trabalho em contínua transformação, se diferenciar na oferta de sua força de trabalho ou de seus produtos, corresponder às expectativas do mercado, interagir e conviver com diferentes contextos, culturas e pessoas, saber fazer negociações e evitar custos subjetivos e objetivos. Em síntese, aprender e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações de que participam. Tais apelos estão na base do que atualmente se entende. (MACHADO, 2007, p.5)

A ênfase nos aspectos subjetivos na adesão desses aspectos para os processos da formação insere elementos como a competitividade e insere a lógica pelos resultados, da eficácia e eficiência.

O paradigma individual de formação destaca elementos do perfil de gestores escolares que devem ser qualificados nesta perspectiva competente, tais como:

desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc.(LÜCK, 2000, p.29)

A mobilização dos elementos descritos na identificação de um perfil de gestor escolar são construídos concomitantemente à lógica dos resultados da ação eficaz individual numa configuração de que a “responsabilidade educacional exige profissionalismo”(LÜCK, 2000, p.29).

A formação competente se orienta por uma concepção de educação funcionalista ao priorizar a funcionalidade, pois tratam sempre “de alguma forma de atuação, só existem “em situações” e, portanto, não podem ser aprendidas no plano teórico nem no estritamente prático. (AUGUSTO, 2004, p.112). Problematizar este modelo de formação para gestão educacional funcionalista se faz necessário:

Por outro lado, a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. (DOURADO, 2007, p.924)

A centralidade do indivíduo nos programas de capacitação competente reforça a perspectiva de individualização das práticas gestoras. Lück (2000) afirma que os programas de capacitação deveriam “focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e de sua comunidade” (LÜCK, 2000, p.30-31).

A concepção de aprimoramento pessoal em processos parceiros e solidários, tal como nos ensinam os princípios da pedagogia progressista socialista (Manacorda, 1972) é substituída pela competitividade que ao construir a necessidade de superar ao outro, desconstrói as

perspectivas de trabalho com o outro. (FREITAS, 2003, p.1111). E as demandas de trabalho coletivo propostas pela perspectiva de uma gestão democrática acabam se fragmentando.

Observa-se uma demanda oficial expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) que aponta os princípios da “participação de profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Tais demandas requerem trabalho coletivo não fragmentado.

Para Fidalgo (2002) a lógica da competência individualiza as referências de formação e a padroniza com o objetivo de alcançar determinada finalidade, individualizando e personalizando a proposta de formação:

a noção de competência individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance de resultados e se apresenta independente das especificidades da divisão técnica. Neste caso, seriam confrontados os indivíduos e as performances esperadas e a negociação passa a ser personalizada. (FIDALGO, 2002, p.114)

Essas mudanças nos processos de formação criam um clima de vulnerabilidade entre os trabalhadores, enfraquecendo as saídas coletivas pela imposição da necessidade de adaptação (FIDALGO, 2002, p.114). Esta vulnerabilidade pode ser percebida através da responsabilização “pela aquisição de competências e desenvolvimento profissional” (AUGUSTO, 2004, p.112).

Essa pressão na responsabilização dos trabalhadores gestores pela aquisição de competências é somada pela possibilidade do “julgamento pela produtividade”(AUGUSTO, 2004, p.117-118) através da criação de um “modelo de desempenho” que compele os profissionais da educação a desistir de suas práticas autênticas para seguir o modelo proposto. (Augusto, 2004). Aliado a esta política de avaliação dos gestores escolares via desempenho se juntam a cobrança advinda pelos resultados revelados nas avaliações externas e no ranking de escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Essa política de formação competente insere a demanda por uma formação continuada visando conformar o perfil do gestor a um perfil de liderança, de eficácia e proatividade, conforme analisa Schneckenberg (2008) citada por RODRIGUES E SANTOS (2011):

o líder eficaz deverá agir adequadamente em diferentes momentos, pois as instituições de ensino necessitam de líderes capazes de trabalhar de forma competente, para facilitar a resolução de problemas, de forma coletiva com seu grupo. Ajudaria a identificar as habilidades de cada indivíduo, delegando autoridade, com a finalidade de construir equipes participativas. Assim, estimular a participação de pedagogos, professores, funcionários, pais e

alunos, para incitar a participarem no planejamento de ações que irão ajudar o desenvolvimento da escola e, também, auxiliar no processo de tomada de decisões. (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008, p. 15 apud RODRIGUES E SANTOS, 2011, p.127)

Nesta perspectiva de formação competente o reflexo na subjetividade de gestores escolares, sujeitos aos processos de mudança, trazendo uma falta de autenticidade e autonomia nas suas decisões, uma vez que terá por critério os desempenhos e os indicadores de produtividade e rendimento, podendo assim perder o caráter emancipatório da gestão.

3.2.2 Papel do Estado Regulador

A redefinição do papel do Estado no âmbito destas reformas educacionais caracteriza o papel regulatório deste Estado que pela “busca de maior eficácia e rapidez na administração da crise foi recorrentemente interpretada mediante o recurso tecnocrático de gestão e ao enclausuramento burocrático das decisões, reforçando a centralização regulatória do Estado”. (DINIZ, 1998, p.23 apud OLIVEIRA, 2006, p.3-4). Essa regulação viabiliza a centralização do Estado e o controle dos processos de qualidade.

É a necessidade de regulação que orienta o campo das políticas de formação dos docentes buscando estabelecer um controle sobre os processos da formação a partir da definição de quais competências serão necessárias à formação, em quais espaços de formação e como avaliar os sujeitos e as instituições designadas para esta tarefa. A análise de Freitas (2003) aponta este caráter centralizador do Estado nos processos da formação:

É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (diretrizes e referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM e Provão) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições. (FREITAS, 2003, p.1107)

O controle sobre a produção da formação-via certificação de professores e acreditação de cursos e instituições representam um dilema nos processos da formação: a construção no espaço público de uma lógica de mercado que valoriza apenas o resultado, o produto final obtido. Uma lógica baseada na eficácia e na produtividade se insere nos espaços públicos formação numa ambivalência entre público e privado.

As novas formas de gestão do trabalho na Lógica das Competências valorizam a formação desses trabalhadores no local de exercício da profissão. E essa valorização acaba por promover, entre os trabalhadores, itinerários individuais de formação, o que leva a um esmorecimento das relações de trabalho na esfera do coletivo desses trabalhadores e pretende por outro lado construir um discurso da “subjetividade autônoma” (FIDALGO & FIDALGO, 2007, p.27).

O discurso da formação no Modelo de Competências traz a idéia de profissionalismo que exige do gestor escolar o domínio de conhecimentos específicos e de questões relacionadas ao fazer diário no trabalho, sua identificação com este e capacidade de autonomia para resolver as situações que surgirem. (Augusto, 2003). As matrizes de competências construídas pela SEIF-MEC (2003) competências definidas e elencadas na Matriz de Referência para formação de professores se dividem em 50 itens organizadas em competências gerais e específicas (SEIF-MEC, 2003). Este documento está organizado em 7 competências de área e 50 habilidades que se distribuem ao longo destas competências elencadas.

Estas Matrizes de Referências deverão se constituir como referências para os processos de certificação de professores assim como para a acreditação e autorização das instituições formadoras. Essa política atual, segundo Freitas (2003) indica uma desprofissionalização do magistério e maior controle sobre os processos do trabalho docente:

A atual política, ao dar seqüência às políticas anteriores marcadas pela subordinação do país às agências internacionais de financiamento, indica, portanto, uma continuidade do processo de desprofissionalização do magistério e o aprofundamento do processo de controle e regulação do trabalho docente, principalmente por meio dos exames de certificação e da ampliação do caráter tutorial da formação, com a criação da Rede e, nela, a priorização de produção de programas de educação a distância e material didático para a formação continuada de professores da educação básica. (FREITAS, 2003, p.1095)

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (CNE, 2002); a Portaria nº 1.403 de 9 de Junho de 2003, definiu o Exame de Certificação de Professores; e o Edital Nº 01/2003, instituiu a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Para consulta a esta discussão veja Freitas (2003) em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>

O desafio posto à educação no que tange a formação de professores via competência e certificação é a construção de uma proposta de formação cuja concepção teórica se limita à lógica de formar para obter competências, numa concepção de educação que se norteia pelo tecnicismo, pelo pragmatismo e pela eficiência. Uma lógica que implica a formação nos moldes de um produtivismo que expropria à educação suas múltiplas dimensões de formação humana, a saber, cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética.

4 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE JUSTIFICAM O ESTUDO QUALITATIVO

4.1 PESQUISA QUALITATIVA: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Este trabalho de pesquisa é de análise qualitativa, pois a investigação proposta consiste na análise das mensagens construídas pelos alunos egressos do curso de Especialização em Gestão Escolar nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Para Bardin a “abordagem não quantitativa recorre a indicadores não freqüências susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutuoso do que a freqüência de aparição” (BARDIN, 2004, p.107).

Nesta investigação a Análise de Conteúdo norteou a técnica para apropriar os diversos sentidos produzidos nos textos dos alunos egressos. Segundo Bardin (2004, p.18) “é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características de um determinado fragmento da mensagem” que permitirá a análise. Nesta pesquisa o objetivo é o de capturar os diferentes significados vividos pelos gestores egressos sobre os processos da gestão escolar e agrupar os principais elementos presentes na mensagem e produzir uma generalização.

O conteúdo em análise, ou seja, o conteúdo expresso nos TCCs, será guiado pela técnica de Análise do Conteúdo que mescla entre “dois pólos, desejo de rigor e necessidade de ir além das aparências, expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico e o

aperfeiçoamento que, atualmente, ainda o faz oscilar entre as duas tendências” (BALDIN, 2004, p.25)

A Análise de Conteúdo consiste num “instrumento de análise das comunicações” (BARDIN, 2004, p.11), pois se compreende que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos cursistas, alunos egressos do curso de Especialização em Gestão Escolar, são mensagens que exigem uma interpretação. Estas mensagens consideradas como discursos, exigem esforço de interpretação a partir de estudos empíricos apoiados na utilização de uma técnica de análise denominada Análise de Conteúdo. Nesse sentido, os dados foram apropriados a partir da leitura dos TCCs com o auxílio de instrumentos de análises (Apêndices F, G e I) construídos em relação à técnica de categorização cuja análise advém dos elementos contidos nas categorias. As “categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2004, p. 111).

A técnica da categorização consiste em “classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir certa ordem na confusão inicial” (BARDIN, 2004, p.32). E essas gavetas são as categorias escolhidas para nortear a análise dos dados e segundo Bardin “tudo depende dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou quer encontrar” (BARDIN, 2004, p.32).

As categorias constituídas nesta pesquisa para análise dos TCCs foram orientadas a partir da problemática contida na investigação proposta, com o objetivo de responder às questões propostas: *Qual identidade de gestor escolar, essa Lógica da Competência pretende construir? Quais subjetividades são construídas nos processos de individualização das relações de trabalho e da formação profissional desse gestor escolar?*

Segundo Bardin (2004), essa análise poderá ser uma análise “às cegas” buscando no texto procedimentos para inventariá-lo ou poderá ser guiada por uma análise orientada. Esta pesquisa pretendeu construir uma análise orientada, pois construiu como procedimento a apropriação de elementos presentes nos textos dos cursistas egressos que poderiam ser incorporados às categorias da análise teórica:

A análise “às cegas” – aplicando de maneira quase aleatória (pelo método tentativa e erro) procedimentos de inventário e de classificação, por exemplo (primeiro os mais fáceis de manejar) – pode fazer surgir hipóteses que, servindo então de guias, conduzirão o analista a elaborar as técnicas mais adequadas à sua verificação. Enquanto que, por outro lado, os analistas já orientados à partida para uma problemática teórica poderão, no decorrer da investigação, “inventar” novos instrumentos susceptíveis, por sua vez, de

favorecer novas interpretações. Isto explica que, aquando destes procedimentos de “leituras sistemáticas” – mas não ainda sistematizadas- há muitas vezes uma passagem incessante do corpo teórico (hipóteses, resultados) que se enriquece ou se transforma progressivamente, para as técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco (lista de categorias, grelhas de análise, matizes, modelos). Este vai-vem contínuo possibilita facilmente a compreensão da freqüente impressão de dificuldade no começo de uma análise, pois que nunca se sabe exactamente “por que ponta começar” (BARDIN, 2004, p.26).

Os elementos construídos a partir das categorias teóricas – gestão escolar democrática, trabalho do gestor escolar e formação do gestor escolar – reúnem traços e significados que, espera-se, seja importante para uma análise construtiva dos processos da gestão escolar básica. Esta análise tem por objetivo identificá-los e descrevê-los numa análise interpretativa, buscando elementos da Lógica das Competências, que individualiza, precariza e intensifica os processos da gestão escolar.

4.2. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

4.2.1 Gestão Escolar

A categoria gestão escolar em análise nesta pesquisa compreende a construção dos processos da gestão escolar da educação básica a partir dos discursos dos cursistas egressos compreendidos a partir do paradigma de uma gestão escolar democrática. Esta perspectiva de gestão escolar rompe com o modelo de gestão enquanto “administração” centrada na figura do diretor e constrói novos elementos no espaço da gestão escolar.

O conceito de gestão escolar democrática é tratado a partir das análises de Mendonça (2000, p.69) que define gestão democrática como:

um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas

educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos.

A Constituição de 88 estabeleceu no Art.206, os princípios sob os quais o ensino será ministrado, dentre estes a gestão democrática do ensino público na forma de lei. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) institui no Art. 14, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação no Projeto Político Pedagógico (PPP) e através da participação da comunidade escolar e local em conselhos ou equivalentes.

A gestão democrática é o princípio norteador que possibilita a efetivação dos processos de participação, conforme análise Oliveira et al (2013, p.3) ao afirmar que, em âmbito nacional “a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão”.

A partir da compreensão do conceito de gestão escolar democrática esboçado acima, e do entendimento de gestão escolar a partir da classificação desta em três áreas que interligam e integram o sistema escolar, a saber: Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa e Gestão de Recursos Humanos (Dos Santos, 2006).

Para a compreensão dos processos da gestão escolar da educação básica, dividiu-se a categoria “gestão escolar” em subcategorias, visando apreender os principais elementos presentes nos trabalhos finais referentes à: 4.2.2.1) Conceito de gestão democrática; 4.2.2.2) Gestão participativa, que envolveu a participação da comunidade interna e externa nos processos do PPP; instâncias colegiadas; nos processos de provimento do cargo para dirigente escolar através das eleições; 4.2.2.3) Gestão Pedagógica; 4.2.2.4) Gestão Administrativa; 4.2.2.5) Gestão de Recursos Humanos. Estes elementos foram dispostos no Apêndice F, para construção da análise nos TCCs.

4.2.1.1 Gestão escolar: construção do conceito de gestão democrática

A gestão democrática da escola para Bordignon e Gracindo (2001) é feita pela mediação das relações intersubjetivas que envolvem as rotinas administrativas; a identificação

das necessidades; a negociação de propósitos; a definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromisso; coordenação e acompanhamento de ações pactuadas e mediação de conflitos.

Apropriar-se dos elementos textuais dos alunos egressos sobre o conceito de gestão democrática consistiu na tarefa de capturar os principais elementos presentes na experiência destes a partir da identificação destes elementos sugeridos por Bordignon e Gracindo (2011): as relações expressas nos discursos que traduzam a rotina administrativa da gestão escolar através dos conceitos de autonomia, descentralização e democratização, assim como capturar a mediação estabelecida pela equipe no gerenciamento de conflitos, na definição de objetivos e metas da escola.

A experiência relatada através destes conceitos agregará indícios de um apontamento crítico e analítico sobre a gestão escolar democrática, visando contribuições para pesquisas futuras que busquem o aperfeiçoamento dos processos democráticos na gestão escolar da educação básica.

4.2.1.2 Gestão participativa

A gestão participativa é construída pela participação efetiva da comunidade escolar nas instâncias colegiadas de uma gestão democrática, na implementação do processo de escolha dos dirigentes escolares, na participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola (Oliveira et al 2013, p.14). A participação constrói nos sujeitos um sentimento de participação, pois segundo Veiga (2000, p.137) “os sujeitos do planejamento participativo “são” parte do mesmo objeto sobre o qual se propõem a refletir e agir. Sua ação prático-reflexiva resulta em projetos e em organização”.

Esta subcategoria surgiu a partir da leitura dos TCCs uma vez que os trabalhos finais revelavam a experiência dos alunos egressos nos processos relacionados à participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, constituída como um desafio da gestão democrática.

4.2.1.2.1 Gestão participativa: Construção do PPP

A participação nos processos democráticos de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) assegurada no Art.12, inciso I, da LDB/9394/96 “que os estabelecimentos de ensino respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Esta análise pretendeu captar, na experiência dos alunos egressos, as principais demandas da equipe gestora para a implementação desta proposta pedagógica, os elementos relacionados à participação da comunidade neste processo, assim como a participação dos órgãos gestores aos quais a escola está subordinada. Estes elementos reservarão análises que possivelmente serão importantes para possibilitar avanços para a gestão coletiva do PPP, considerando que:

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola. (VEIGA, 2004, p. 40).

4.2.1.2.2 Gestão participativa: processos de provimento de cargo para dirigente escolar através do processo democrático

Os processos de participação nos processos decisórios para a escolha dos dirigentes escolares constituído no princípio da gestão democrática através da legitimação no inciso VIRAM do artigo 206 da Constituição Federal e no Art. 3º, inciso VIII, da LDB 9394/96, que apresenta uma mudança no paradigma de provimento dos cargos nas escolas públicas através dos processos democráticos.

Através desta subcategoria buscou-se identificar nos discursos dos alunos egressos elementos desta cultura participativa, identificando os principais desafios deste processo.

4.2.1.2.3 Gestão participativa: Conselhos, Colegiados e Associações de Pais e

Mestres

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (art. 14, inciso II) afirma que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) (...);II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

O Plano Nacional de Educação também reafirma a importância dos Conselhos Escolares como órgãos deliberativos, normativos e fiscalizadores, constituídos por representantes de professores, pais, gestores e estudantes, com autonomia financeira e de gestão:

Apoiar e garantir a criação e consolidação de conselhos estaduais e municipais, plurais e autônomos, com funções deliberativa, normativa e fiscalizadora, compostos, de forma paritária, por representantes dos/das trabalhadores/as da educação, pais, gestores/ as, estudantes, tanto do setor público quanto do privado, bem como conselhos e órgãos de deliberação coletivos nas instituições educativas, com diretrizes comuns e articuladas quanto à natureza de suas atribuições, em consonância com a política nacional, respeitando as diversidades regionais. Fortalecer e consolidar os conselhos estaduais e municipais de educação, apoiando sua criação e funcionamento, com dotação orçamentária e autonomia financeira e de gestão garantidos por lei, com diretrizes comuns articuladas em consonância com a política nacional, explicitando a natureza e o objeto de suas competências. (BRASIL, 2010, p.27)

Nessa perspectiva, o Conselho Escolar seria o espaço para a viabilização de “discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais” (CADERNO 1, p. 33) favorecendo a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar promovendo uma cultura democrática e viabilizando uma gestão compartilhada. Pois segundo Vasconcelos (2002) estes órgãos representativos como Colegiado, Conselho Escolar, Grêmios Estudantis consistem em instrumentos de gestão compartilhada.

Identificar, analisar e compreender como se deu os processos de participação nestas instâncias de participação da comunidade escolar interna e externa buscando captar os principais elementos que constituíram desafios ou elementos que promoveram esta participação, constituiu o foco desta análise.

4.2.1.3 Gestão Pedagógica: os processos da implementação do PPP

A gestão pedagógica de uma escola consiste na elaboração, implementação e avaliação dos processos da proposta pedagógica expressa na produção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Como afirma Libâneo (2001, p. 145):

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional-político, científico, pedagógico - de toda a equipe escolar. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, e fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas.

A identificação, descrição e análise interpretativa dos discursos dos alunos egressos buscou compreender como se efetivou este processo de implementação do Projeto Político Pedagógico, numa tentativa de construir uma análise a partir dos elementos encontrados.

4.2.1.4 Gestão Administrativa: a construção de elementos presentes na gerência dos recursos materiais e humanos

Esta subcategoria se configura a partir do entendimento dos afazeres relacionados aos aspectos administrativos do gestor no âmbito da escola. Para diversos pesquisadores (PARO, 2008, SOUZA (2005), DOS SANTOS, 2006) a gestão escolar no âmbito administrativo se organiza para atender as demandas pedagógicas visando o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Porém na prática da gestão escolar as demandas da esfera administrativa se sobrepõem às do pedagógico, conforme analisa Silva (2012), afirmando que na “prática nas escolas públicas brasileiras, o gestor limita-se às questões administrativas havendo um distanciamento do planejamento pedagógico propriamente dito” (SILVA, 2012, p.60).

Tais demandas administrativas constituem o fazer da gestão na gerência dos recursos humanos e materiais, veiculados pela descentralização da gestão escolar. Compreender aspectos das demandas desta gestão administrativa, expressas na gestão dos recursos físicos e dos recursos humanos, e identificá-los na fala dos alunos egressos, constitui o foco desta subcategoria e captar a forma como estes construíram esta gestão.

4.2.2 As Categorias de Análise: Trabalho do Gestor Escolar

Numa gestão democrática os processos de trabalho do gestor e da equipe gestora assumem características de um trabalho coletivo, compartilhado, pois as demandas presentes neste paradigma de gestão demandam esta perspectiva de trabalho.

Conforme analisa Cury (2002, p.173) sobre uma gestão democrática da educação afirmando que é, “ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

Este paradigma de gestão pressupõe um envolvimento e participação da comunidade escolar interna e externa, construindo um “novo trabalhador coletivo” (PARO 1986, p.160):

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (PARO 1986, p. 160).

A perspectiva de uma administração escolar que demanda um trabalhador coletivo constrói-se a partir de uma gestão escolar que agrega os aspectos de integração sistêmica nos diversos aspectos que o termo gestão envolve: gestão administrativa, financeira e pedagógica, assegurada no Art. 15 da LDB 9394/96 que postula “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 observada as normas gerais de direito financeiro público.”(BRASIL, 1996)

Em análise à perspectiva que o termo gestão concebe, a saber, o de uma gestão sistêmica que preconcebe uma interligação complexa das diferentes instâncias pedagógica e administrativa, construindo-se numa administração voltada para a eficácia, eficiência e equidade social, conforme analisa Machado (1999, p. 89):

A gestão escolar incorpora os conhecimentos, os princípios e as técnicas de administração num contexto onde a realidade é vista numa perspectiva de interligação e complexidade. Acaba a discussão sobre o detentor de maior importância, se o pedagógico ou administrativo, porque o termo gestão não se refere somente aos aspectos administrativos e financeiros, mas acrescenta a esses a primazia do pedagógico, que agora vem colocado como gestão pedagógica, que conta com o instrumental de conhecimentos da administração para colocar a escola na direção que ela precisa ter: eficácia, eficiência e equidade social

Segundo Krawczyk (1999) esta política de descentralização, numa busca pela eficiência e eficácia social, há críticas positivas e negativas. A crítica positiva consiste numa “renovação metodológica e o fortalecimento das relações da escola com o seu meio social imediato” (KRAWCZYK, 1999, p. 116). Por outro lado, crítica negativa se constrói no sentido de uma responsabilização das instituições escolares pelos resultados educativos:

No caso da educação pública, isso implica um novo modelo de gestão que tem como proposta reestruturar o sistema por intermédio da descentralização financeira e administrativa, dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos. A inovação vem acompanhada de políticas voltadas para a compensação das desigualdades extremas. (KRAWCZYK, 1999, p. 116)

Nesta investigação, a categoria trabalho do gestor, busca compreender as perspectivas deste trabalho coletivo inserida num paradigma de gestão que amplia as atribuições deste trabalhador nas instâncias administrativas e pedagógicas da gestão escolar democrática.

O trabalho do gestor amplia-se de um trabalho meramente burocrático para um trabalho que envolve administração escolar, “sendo administração definida como a utilização racional dos recursos para a realização de determinados fins –, destaca-se a necessidade de fazer penetrar os objetivos pedagógicos nas formas de alcançá-los”. (KRAWCZYK, 1999, p. 117)

O trabalho do gestor se constitui de duas esferas que se interrelacionam: a esfera objetiva e a esfera subjetiva.

O trabalho objetivo neste novo modelo de gestão escolar consiste no desempenho de ações que exigem uma competência intelectual, relacional e de diálogo capaz de efetivar as atribuições no âmbito da gestão escolar.

Este novo modelo de gestão escolar preconcebe autonomia às instituições para que as competências elencadas ao trabalho da gestão escolar possam ser efetivadas na integração do sistema educativo com a unidade escolar. Segundo Krawczyk (1999) a autonomia pressupõe um conjunto de competências à gestão da unidade escolar:

O novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas autoridades centrais. De fato, o dado mais intrincado da proposta é a avaliação externa dos resultados por meio de testes, em vez dos mecanismos burocráticos do sistema, como o mecanismo de integração e unidade do sistema educativo. (KRAWCZYK, 1999, p. 118-119)

Estas atribuições caracterizam as competências do trabalho objetivo dos gestores escolares veiculados à capacidade de tomar decisões no âmbito escolar considerando a legislação e a unidade do sistema educativo, elaborar projetos de acordo com os interesses daquela comunidade escolar, administrar os recursos materiais e humanos que lhe estão incumbidos e construir estratégias a partir de resultados obtidos através de processos avaliativos.

Estas atribuições que conformam o trabalho objetivo demandam um gestor que se integre a este perfil, ou seja, um gestor que tenha a dinâmica capaz de gerir todas estas demandas apresentadas. E o caráter das demandas geridas neste modelo implica a subjetividade dos trabalhadores no empenho das atribuições objetivas.

Esta implicação subjetiva é explicitada por Braga (2009) numa maneira diferente de ser e agir, a partir desta filosofia de gestão democrática:

É preciso reconhecer que esta forma de conceber esta filosofia de trabalho é diferente de todas as que estávamos acostumados. É uma maneira diferente de ser e agir e exige para sua implantação uma análise rigorosa dos traços da cultura da organização na qual se pretende aplicar essa nova visão. É condição primordial que se identifique a existência de barreiras culturais e outros aspectos relevantes ao processo antes de sua efetiva aplicação para que seja possível remover estas barreiras, quando necessário, em prol de um novo pensar e agir. (BRAGA, 2009, p.13)

O aspecto subjetivo presente neste paradigma de gestão pressupõe um trabalhador cujo perfil seja de liderança (LÜCK, 2000; SANTOS, 2002; BRAGA, 2009) e enquanto líder seja capaz de responsabilizar-se, juntamente com a equipe gestora, pelos resultados obtidos na gestão. Esta responsabilização revela o apelo à subjetividade do trabalhador, conforme analisa Lück (2000, p.21):

Poder-se-ia afirmar, portanto, que a escola se situa entre dois contextos de articulação: um central e outro local, sendo interdependente em relação a ambos. Tanto em relação à sua instituição, como ao funcionamento e aos resultados de seu trabalho, a escola, mesmo a de caráter privado, deve à sociedade ampla, representada pelo governo, e a local, representada pela comunidade, prestar contas de sua responsabilidade (definida aliás, socialmente), como deles receber orientações e, no caso da escola pública, recursos compatíveis com suas necessidades de bom funcionamento.

A categoria trabalho nesta investigação foi subdividido nas categorias trabalho objetivo e trabalho subjetivo; trabalho individualizado e trabalho coletivo; trabalho precarizado e trabalho intensificado. (Ver Apêndice G). Buscou-se apreender dos discursos dos alunos egressos elementos cuja semelhança possibilitaria agrupá-los a tais subcategorias.

Espera-se nesta análise contribuir com reflexões que indiquem estratégias e apontamentos emancipatórios para os processos de trabalho dos gestores escolares.

4.2.3 As Categorias de Análise: Formação do Trabalho do Gestor Escolar

A formação do trabalho e do trabalhador constitui elementos relacionados à noção de qualificação do trabalho, desqualificação do trabalho e posteriormente este conceito ganha as características de uma formação competente.

Segundo Dubar citando Dadoy (1987) a noção de qualificação do trabalho já estava presente “no âmago da sociologia do trabalho, há quarenta anos” (DADOY, 1987, apud DUBAR, s/d, p.3).

Com a constituição da sociologia francesa do trabalho, nos anos 50, verificou-se uma mudança na sociedade para a qual “as transformações do trabalho desempenhavam um papel estruturador”. (DUBAR, s/d, p.3). Estas transformações sociais advindas do mundo do trabalho foram analisadas por diferentes pensadores, citados a partir da leitura de Dubar, e constroem a noção de qualificação dos trabalhadores:

Sejam elas analisadas essencialmente como passagem da "civilização natural" para a civilização "técnica" (Friedmann), do "sistema profissional" para o "sistema social de produção" (Touraine), ou do "trabalho mecanizado" para o "trabalho automatizado" (Naville), essas transformações modificaram tanto a

organização do trabalho industrial quanto a relação do trabalhador para com o trabalho. (DUBAR, s/d, p.3-4)

A noção de qualificação surgida em meio às transformações advindas do mundo do trabalho, a partir da introdução do trabalho mecanizado, automatizado e industrial, esta noção ganha sentido e estabelece uma relação entre o trabalho e o tempo de formação dos trabalhadores:

A noção de qualificação, mesmo sem o mesmo sentido para todos os autores, sempre constituiu um indicador dessas mudanças na medida em que remetia ao mesmo tempo, como Naville (1956) tão bem mostrou, ao valor social das tarefas realizadas e às modalidades - principalmente a duração - de formação dos trabalhadores. (DUBAR, s/d, p.4)

Essa “qualificação é menos um “atributo do trabalho em si” do que o conjunto dos “saberes e know-how dos operários de carreira”, isto é, o resultado de um “aprendizado metódico completo” (DADOY, 1964 apud DUBAR, s/d, p.4)

Esta noção de qualificação relacionada ao tempo de formação do trabalhador em busca de um diploma amplia-se esta noção de qualificação “ligada ao operário” para uma qualificação “ligada ao posto de trabalho”. Esta “nova definição da qualificação do trabalho fundada na análise dos postos (aruidade, complexidade, etc.)” (TOURAINÉ, 1955a apud DUBAR, s/d p.6).

Esta qualificação “não se trata mais de habilidades manuais, nem de exigências técnicas, mas de um estatuto social definido por normas gerenciais.” (TOURAINÉ, 1955b, p.112 apud DUBAR, s/d, p.6) chamada de “qualificação social” na definição tourainiana, que na leitura de Dubar afirma

“do que ele chama da posição no "sistema social de empresas" determinada pela "capacidade em entendê-lo e dominá-lo". Portanto, as qualidades gerenciais e relacionais tornam-se essenciais. Não se trata mais, de "ocupar um posto de trabalho", mas de "participar ativamente da realização dos objetivos da empresa", validados pela sociedade inteira.(TOURAINÉ, 1955b apud DUBAR, s/d, p.6-7)

Esta qualificação social segundo Dubar traduziria na década de 80 a noção de competência, uma vez que esta noção se revela como “capacidade de contribuir individual e coletivamente” (DUBAR, s/d, p.7).

Este modelo de competência segundo Maurice (1986) "São as competências dos próprios assalariados que são classificadas [na Alemanha] e não os postos de trabalho ou as posições hierárquicas [como na França]". (MAURICE, 1986 apud DUBAR, s/d, p.7).

Este modelo segundo Maurice (1986) há um novo paradigma para os referenciais de formação dos trabalhadores, pois o espaço de trabalho ganha espaço de formação e valorizam-se as experiências dos trabalhadores:

Neste modelo, a competência constitui, antes de tudo, "um acúmulo de experiências de trabalho, fruto do rodízio por diferentes tarefas ou funções", e se constrói num espaço de qualificação que é, ao mesmo tempo, interno às empresas (como na França) e permite uma mobilidade qualificadora (como na Alemanha). (MAURICE, 1986 apud DUBAR, s/d, p.8)

E "a noção de "competência coletiva" está assim no âmago do funcionamento das grandes empresas japonesas, uma vez que a organização do trabalho funda-se nos "campos de competências do grupo ou da equipe" (MAURICE, 1986, p. 189 apud DUBAR, s/d, p.8).

A partir desta construção teórica no campo da formação do trabalho a partir da noção de qualificação do trabalho e a noção de competência, construiu-se as subcategorias da formação, relacionados no Apêndice I, buscando extrair dos discursos dos alunos egressos elementos relacionados ao desempenho da formação destes gestores por diploma (qualificação) e da formação continuada em serviço (competência), buscando apreender esta dinâmica.

4.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este percurso metodológico foi organizado em quatro momentos. O primeiro momento consistiu na distribuição dos TCCs em tabelas, com o objetivo de uma melhor visualização das temáticas, expressa no Apêndice A e na identificação dos respectivos trabalhos às categorias analíticas, expressa no Apêndice B. O segundo momento consistiu na leitura de todos os resumos dos TCCs visando mapear estes trabalhos, por turma, de acordo com a temática e enquadrá-los nas categorias de análise, gestão escolar, trabalho e formação, disponibilizados no Apêndice C. O terceiro momento consistiu em um mapeamento dos TCCs por categoria analítica, buscando construir uma análise mais detalhada em cada categoria de análise, foi expressa no Apêndice D. E o quarto momento na identificação dos 59 trabalhos finais para análise descritiva e analítica, conferida na identificação expressa no Apêndice D, no "Estatus" deste apêndice.

4.3.1 Percurso Metodológico: Primeiro Momento

O primeiro momento consistiu na organização dos TCCs da primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar da FAE/UFMG no período de 2008/2010, em tabelas (Apêndice A) e na leitura dos resumos de todos os trabalhos finais a fim de classificar estes trabalhos nas categorias desta investigação (Apêndice B).

Estes trabalhos estavam distribuídos nas temáticas: Gestão Democrática, Gestão Participativa, Avaliação, Conselho Escolar, Informática, Currículo e Relação Família e Escola. Disponibilizou-se estas temáticas em tabelas visando uma melhor identificação dos temas dos trabalhos finais. A organização temática feita pela Coordenação Pedagógica deste curso auxiliou muito nesta primeira organização, embora não tenha sido a organização que se utilizou nesta investigação.

Após esta organização dos TCCs em tabelas, procedeu-se na leitura dos resumos destes visando classificar os trabalhos finais nas categorias da análise proposta nesta investigação, a saber, gestão escolar, trabalho e formação. Esta organização foi disposta no Apêndice B.

Para esta classificação considerou-se todos os trabalhos cuja temática tinha referência com os processos da gestão escolar discutido a partir das categorias, gestão, trabalho e formação. Então a partir da leitura dos resumos dos trabalhos já se identificou o pertencimento destes ao conjunto de trabalhos que poderiam ser lidos.

Neste processo de identificação, os trabalhos finais relacionados ao tema Avaliação que tiveram a temática “Avaliação da Aprendizagem” no Ensino Fundamental e na Educação Infantil cujo enfoque de análise referia-se às práticas de avaliação na aprendizagem não constituíram o campo de análise desta investigação, pois não se verificou relação desta temática com os processos da gestão escolar ou do trabalho do gestor escolar, objeto desta investigação.

A temática dos trabalhos finais referentes aos processos da inclusão de pessoas com deficiência só foram incluídos neste mapeamento quando estes trabalhos faziam referência ao papel do gestor na condução dos processos da educação inclusiva.

Os trabalhos finais cuja temática relacionava-se ao currículo escolar, tempo e espaço escolar também não foram incluídos nesta presente investigação, pois não se encontrou nesta correlação com o objeto de análise desta pesquisa. Os trabalhos finais cujo tema não se implicava aos processos da gestão escolar não foram considerados pertencentes ao universo dos TCCs desta pesquisa.

Os trabalhos relacionados à categoria “gestão escolar democrática” consistiu num total de 152 trabalhos. À categoria “trabalho do gestor”, identificou-se 38 trabalhos cuja temática dava ênfase aos processos relacionados ao papel do gestor numa gestão democrática e na categoria “formação” encontrou-se 6 trabalhos com um enfoque nos processos de formação. Estes dados foram identificados no Apêndice B e mapeados no Apêndice C.

4.3.2 Percorso Metodológico: Segundo Momento (Mapeamento por Turma X Categoria analítica dos TCCs)

O segundo momento deste percurso metodológico foi o de mapear os trabalhos finais identificados no Apêndice B, a partir de cada categoria analítica, com a intenção de conhecer os temas que estes trabalhos agregariam.

Para isto procedeu-se numa segunda leitura dos trabalhos finais com o objetivo de conhecer melhor as temáticas presentes nestes trabalhos e mapear os principais elementos contidos nos temas destes trabalhos finais relacionados em cada categoria. Esta leitura possibilitou um mapeamento em cada categoria de estudo.

Estes trabalhos foram organizados na Grelha de Análise 01(Apêndice C), que contém o nome dos cursistas, turma, temática do trabalho, categoria de análise, município que está inserido e o campo observações. Utilizou-se o campo “observações” para indicar elementos dos TCCs relacionados às temáticas.

Esta leitura possibilitou mapear 147 trabalhos dentre os 152 que haviam sido relacionados à categoria gestão escolar democrática; 38 trabalhos cuja ênfase temática relaciona-se à categoria trabalho do gestor e 4 trabalhos dos 6 que haviam sido identificados,

com a temática relacionada à formação do gestor. Esta leitura global dos trabalhos permitiu construir o universo desta pesquisa, mapeando os trabalhos finais que estabeleciam relação com as categorias deste estudo.

Após este mapeamento (Apêndice C) procedeu-se em conhecer de maneira analítica e mais aprofundada, os trabalhos mapeados em cada categoria.

4.3.3 Percurso Metodológico: Terceiro Momento (Mapeamento analítico dos TCCs a partir de cada categoria)

Este momento foi de uma segunda leitura de todo o texto dos trabalhos finais com o objetivo de mapear as temáticas organizadas em cada categoria analítica e escolher os trabalhos finais para análise descritiva e interpretativa. Este mapeamento está descrito na Grelha de Análise 2 (Apêndice D).

4.3.3.1 Mapeamento dos TCCs na Categoria Gestão Escolar Democrática

O mapeamento dos trabalhos finais permitiu conhecer os principais discursos que os alunos egressos teceram na escrita. Estes discursos foram agrupados considerando as temáticas comuns que reportavam.

Os trabalhos mapeados na categoria gestão escolar democrática englobaram as seguintes subtemáticas que estão dispostas no Apêndice D:

1.1Gestão democrática: Gestão democrática em si, ou seja, o conceito ou princípio democrático revelado pelos cursistas egressos do curso;

- 1.2 Gestão Participativa: 1.2.1 Participação da comunidade escolar interna e externa nos processos do PPP (a temática relacionada ao PPP gerou uma subtemática relacionada aos processos de planejamento e qualidade do PPP, indicada no item 1.2.1.1); 1.2.2 Participação nos órgãos Colegiados e Conselhos Escolares; 1.2.3 Participação nos processos de eleição de dirigentes escolares; 1.2.4 Participação da família nos processos decisórios; 1.2.5 Participação nos processos de avaliação institucional; 1.2.6 Participação como democratização da tecnologia;
- 1.3 Gestão Pedagógica: destaque aos processos pedagógicos (PPP) e da qualidade destes processos;
- 1.4 Gestão Administrativa e de Recursos Humanos.

Este mapeamento possibilitou a construção de um panorama temático abordado nos trabalhos finais sobre a categoria gestão escolar democrática, passo importante para “dar voz” aos alunos egressos do curso. Através deste mapeamento, construiu-se a partir da Grelha de Análise 02 (Apêndice D), no campo “estatus” o perfil dos trabalhos finais através de “E” para os trabalhos evidenciavam as experiências dos cursistas e “T” para os trabalhos evidenciavam uma abordagem teórica, ou seja, aqueles que falavam a partir dos autores do campo da gestão escolar. Os trabalhos finais escolhidos retratavam em seu discurso as experiências destes nos processos da gestão escolar da educação básica.

Para a leitura destes trabalhos finais relacionado à categoria gestão escolar, construiu-se o Instrumento de Análise de gestão, apontados no Apêndice F.

4.3.3.2 Mapeamento dos TCCs na Categoria Trabalho do gestor escolar

Os temas relacionados à categoria trabalho foram organizados a partir dos trabalhos que tinham a temática relacionada ao papel do gestor escolar e envolveu temas relacionados a construção de um perfil de líder deste gestor. Esta temática foi ampliada nas seguintes subtemáticas: papel do gestor escolar nos processos de uma gestão democrática; os processos de trabalho do gestor escolar na gestão pedagógica; os processos de trabalho do gestor

escolar numa gestão administrativo-financeira; os processos de trabalho do gestor escolar numa gestão de recursos humanos; e o papel do gestor na gestão do PPP.

A partir deste mapeamento, construiu-se um Instrumento de Análise do Trabalho do Gestor Escolar (Apêndice G).

4.3.3.3 Mapeamento dos TCCs na Categoria Formação do gestor escolar

Os trabalhos relacionados ao tema da formação agruparam trabalhos sobre a formação continuada e em serviço. A partir deste mapeamento, construiu-se um Instrumento de Análise do Trabalho do Gestor Escolar (Apêndice H).

A leitura dos trabalhos para realizar este mapeamento gerou algumas pontuações que foram destacadas no campo “observações” da Grelha de Análise 02 (Apêndice D) e que foi sistematizada abaixo como uma pré-análise dos trabalhos finais.

4.3.3.3.1 Pré-análise obtida no processo de escolha dos TCCs para análise final

Os TCCs mapeados na Grelha de Análise 02 (Apêndice D) foram lidos de maneira global e com um olhar mais específico de aprofundamento analítico visando construir elementos para uma análise final descritiva e interpretativa para construção de dados significativos para esta pesquisa e de outras pesquisas do campo da gestão escolar.

Esta leitura mais microscópica possibilitou o apontamento de uma pré-análise, indicada abaixo, significando uma pré-leitura dos discursos que seriam analisados nos instrumentos de análise.

Os TCCs das turmas 1, 2, 3, 4, 12 e 13 composta por cursistas que advém de municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte, apresentam em seus textos uma preocupação semelhante: os desafios da participação da comunidade escolar interna e externa nos processos decisórios.

A leitura dos TCCs das Turmas 1, referente ao município de Brumadinho/MG, há uma reivindicação presente nos discursos dos alunos egressos referente aos processos de participação da comunidade escolar na escolha dos dirigentes escolares. O provimento do cargo dos dirigentes escolares via indicação política é algo que o município vem debatendo.

Os TCCs da Turma 2, composta por alunos advindos dos municípios de Sete Lagoas, Paraopeba e Caetanópolis, demonstram uma inquietude com a cultura passiva da comunidade escolar frente aos desafios de participação coletiva da escola. Encontrou-se nestes discursos uma preocupação com esta participação revelada através dos temas relacionados a importância de operacionalizar os órgãos representativos na escola, visando a participação da comunidade. Os TCCs de Paraopeba e Caetanópolis revelaram o desafio da implementação coletiva do Projeto Político Pedagógico.

A Turma 3, constituída por alunos dos Caeté e Rio Acima, revelam os desafios da participação da comunidade escolar nos processos decisórios e acrescentam que esta participação resulta em melhorias da qualidade do ensino.

A Turma 4, constituída por alunos advindos de Contagem, Lagoa Santa e Machado há elementos reveladores sobre as dificuldades de implementação do Projeto Político Pedagógico na organização da escola em função de dificultadores como os espaços e tempo para organização deste. No município de Contagem apareceram também os processos de eleição para provimento do cargo de dirigente escolar como substituição ao modelo vigente de indicação política.

A Turma 12, formada pelos municípios de Santa Luzia, Mateus Leme e Pedro Leopoldo há uma presença grande de temas relacionados à participação da família nos processos decisórios como ganhos de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem. Há trabalhos que revelam também os conflitos dessa interação família e escola.

A Turma 13, formada pelos municípios de Belo Horizonte, Ribeirão das Neves e Bicas, sendo que Bicas situam-se na Zona da Mata de Minas Gerais, revela elementos importantes e desafiadores de uma gestão democrática e autônoma: desafios como a elaboração coletiva do

Projeto Político Pedagógico, a participação nos órgãos representativos e os desafios da gestão a estas novas demandas coletivas.

A Turma 5, formada em sua maioria por alunos advindos de Ipatinga, e também de Belo Oriente, Sabinópolis, Divinópolis e São José da Lapa, constituíram discursos que revelam elementos importantes: Ipatinga e Belo Oriente (Vale do Aço) revelam a importância de efetivar os processos de participação coletiva através dos processos democráticos de escolha dos dirigentes escolares e de implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP); Divinópolis (Centro-Oeste de MG) e Sabinópolis (Zona do Vale do Rio Doce) apontam o desafio de implementação do PPP e São José da Lapa (Região Metropolitana de Belo Horizonte) revela os desafios da participação coletiva.

A Turma 6, formada por alunos advindos de Divinópolis (Centro-Oeste/MG) revelam em seus discursos um elemento importante: a questão da participação política dos participantes da comunidade: há uma referência neste papel político ao papel social de cada membro que deverá ser incorporado à gestão como princípio democrático. E esta participação efetiva produzirá ganhos à comunidade.

A Turma 7, formada pelos municípios de Cláudio, Divinópolis e Oliveira (Centro-Oeste/MG) há nos discursos uma preocupação com a qualidade na gestão dos processos educacionais exposta nos temas sobre avaliação: a importância da avaliação visando a melhoria da qualidade. Há também a presença de um discurso que revela a necessidade de ampliar a prática gestora autoritária, centralizadora por um paradigma de gestão democrática, revelada na busca pelos temas relacionados à gestão democrática.

As Turmas 8, 9 e 10, formadas pelos municípios do Norte de Minas Gerais, Janaúba, Matias Cardoso, Capitão Enéas, Taiobeiras, Montes Claros, Claro dos Poções, há uma crítica revelada nos discursos à centralidade da gestão escolar nos processos de indicação política para provimento dos cargos de dirigente escolar e uma centralização da gestão em nível de Secretaria Municipal, por exemplo, através da proposição de um modelo pronto de PPP. Há um discurso construído na busca de discutir a importância dos processos coletivos e da autonomia da escola. O município de Turmalina revelou a importância da família na participação da gestão de escolas agrícolas, expressa e fundamentada pela filosofia metodológica da Pedagogia da Alternância.

A Turma 11, formada pelos municípios do Sul de Minas Gerais, São Lourenço, Três Corações e Boa Esperança também valorizam muito os processos democráticos, revelando nas temáticas propostas a análise da prática gestora na verificação do funcionamento dos

Conselhos Escolares, o que sugere que há processos democráticos em construção nas escolas, revelando o desafio de efetivar esta participação.

A Turma 14 e 15, formada em sua maioria por alunos advindos dos municípios de Itabirito e Coronel Fabriciano (Vale do Aço) apresentam elementos expressivos. A Turma 14 trouxe reflexões sobre a eficácia da gestão escolar através da elaboração do PPP visando a qualidade e através da participação da comunidade nos processos de avaliação institucional visando aprimorar os processos pedagógicos e administrativos da gestão escolar.

A Turma 15 enfatiza o desafio de pensar a gestão escolar, frente às demandas do novo paradigma de gestão escolar democrática, enquanto equipe diretiva, ressignificando o sentido do coletivo e da gestão escolar.

Esta pré-análise permitiu alguns apontamentos que se acredita, revelam elementos importantes relacionados ao contexto social em que os processos da gestão escolar estão inscritos. Aproveitou-se este momento para construir, juntamente com esta pré-análise, alguns dados relativos a estes sujeitos da pesquisa, os alunos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da FAE/UFMG, no período de 2008/2010.

4.3.3.3.2 Sujeitos da pesquisa: cursistas egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação/UFMG no período de 2008/2010

A primeira turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação (UFMG) constou de 400 cursistas que foram distribuídos em 15 turmas e ocorreu no período de Agosto de 2008 a Janeiro de 2010. Estas turmas foram distribuídas em 8 polos de atendimento, a saber, pólo de Belo Horizonte, Coronel Fabriciano, Cláudio, Divinópolis, Ipatinga, Jequitinhonha, Montes Claros e Três Corações. O pólo Belo Horizonte foi considerado o pólo matriz por prestar suporte aos demais pólos.

Os Municípios de Minas Gerais atendidos são escolhidos a partir do Índice de Desenvolvimento em Educação Básica (IDEB) e os gestores escolhidos nestes municípios passam primeiramente por um processo seletivo realizado pela União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação de Minas Gerais (UNIDME/MG) e encaminhados para a Secretaria da Escola de Gestores da Faculdade de Educação (UFMG) para análise final dos candidatos escolhidos e que serão matriculados.

As escolas municipais contempladas pertencem a 69 municípios de Minas Gerais contemplados cujo Índice de Desenvolvimento na Educação Básica encontrava-se abaixo da média proposta.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da primeira turma de 2008/2010 relacionados às categorias gestão escolar democrática, trabalho do gestor escolar e formação do gestor expressam os processos da gestão escolar vivenciados nestes municípios mineiros, revelando os principais desafios presentes.

4.3.3.3 Curso de Especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG

Curso de Especialização em Gestão Escolar desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais faz parte do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que surgiu de “construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção de qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino (...)” (MEC, 2007).

É um curso de especialização em gestão escolar e voltado para formação continuada de dirigentes da educação básica, em nível de pós-graduação lato sensu, na modalidade à distância, com carga horária de 400 horas e estabelecido em três eixos centrais: o direito à educação e a função social da escola básica; as políticas de educação e gestão democrática da escola; e o Projeto Político Pedagógico e as práticas democráticas da gestão escolar. (MEC, 2006)

O curso é desenvolvido na modalidade à distância, porém contém uma carga horária presencial de 20% do total das horas destinadas à formação a distância, via internet. A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais construiu uma organização

deste curso nas modalidades à distância e presencial de maneira a atender os cursistas das diferentes regiões de Minas Gerais, cujo acesso à internet era na época, bem precário.

A equipe de Coordenação do Curso buscou a construção de um atendimento nas turmas através dos fóruns de discussão, o atendimento presencial nos pólos e o acompanhamento destes cursistas através de ligações telefônicas, constituíram um suporte considerado importante para suprir as dificuldades de acesso à internet. Além da disponibilização de todo material do curso num CD. Estas estratégias visavam acompanhá-los mais de perto nas demandas da realização das atividades advindas das seis salas ambientes.

Os desafios maiores constituíam-se na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na Sala Ambiente Projeto Vivencial, cujo objetivo principal era o de promover reflexões coletivas sobre as experiências destes gestores nos processos de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Após a elaboração do PPP, os cursistas precisam dar início a elaboração individual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

4.3.3.3.4 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs): Orientações do Curso de Especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG

A elaboração do trabalho final é constituída a partir de duas reflexões, ou seja, dois caminhos que o cursista poderá optar para a escrita final:

- Análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) retratando as experiências dos cursistas na elaboração, implementação e avaliação deste projeto, em paralelo à implementação de uma gestão democrática;
- Análise de um dos eixos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Especialização da FAE/UFMG construindo a análise a partir de suas experiências enquanto gestor escolar.

A construção do TCC é um momento em que estes sujeitos têm a oportunidade de analisar sua experiência enquanto gestor escolar e promover uma reflexão a partir da construção teórica do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

4.3.3.3.5 TCCs Escolhidos

Juntamente com o mapeamento dos trabalhos finais foi-se escolhendo os TCCs dentre o universo de trabalhos constituídos para análise final. Esta escolha teve como critério central dar “voz” aos alunos egressos a partir do relato de suas experiências, portanto escolheu os trabalhos finais cuja temática relacionava a experiência destes com a gestão escolar.

Os trabalhos finais escolhidos foram indicados no “estatus” “E”, do Apêndice D, que indica que apresentam em seus discursos elementos da experiência de gestor escolar, e não apenas debatem as teorias da gestão escolar.

4.3.3.3.6 TCCs escolhidos: Categoria Gestão Escolar

- Considerou-se nos discursos dos alunos egressos elementos que revelavam suas experiências: apontamentos através de experiências significativas ou dificultosas quanto aos processos da gestão escolar democrática;
- Buscou-se captar os elementos significativos referente aos processos da gestão escolar democrática e descentralizada, revelados através dos discursos constituídos em torno da gestão pedagógica e da gestão administrativa.

4.3.3.3.7 TCCs escolhidos: Categoria Trabalho do gestor escolar

- Considerou-se os trabalhos finais que expressavam as experiências do cursista egresso manifesta através de elementos lingüísticos que expressavam as categorias teóricas desta investigação, como: trabalho coletivo e individualizado; trabalho intensificado e trabalho precarizado.

4.3.3.3.8 TCCs Escolhidos: Categoria Formação do Gestor Escolar

- Considerou-se os trabalhos cujas experiências retratavam as questões relacionadas à formação continuada e a formação em serviço.

4.3.3.3.9 TCCs escolhidos: Instrumentos de Análise

Após a escolha dos trabalhos finais sentiu-se necessidade de criar instrumentos de análise para facilitar a leitura analítica final. Estes instrumentos de análise foram construídos a partir de cada categoria temática desta investigação buscando, a partir das experiências reveladas pelos alunos egressos nos TCCs, inseri-las nas categorias e subcategorias de análise.

4.3.3.10 Instrumentos de Análise da Gestão Escolar (Apêndice F)

O instrumento de análise da gestão escolar (Anexo 5) contém as subcategorias de análise dos processos da gestão escolar: busca saber os conceitos de gestão escolar democrática apresentado pelos alunos egressos; os processos da gestão participativa (PPP, órgãos colegiados, nos processos de provimento de cargo para os dirigentes escolares); a gestão administrativa; a gestão de recursos humanos e a gestão pedagógica.

Estas subcategorias foram numeradas neste instrumento para facilitar a identificação de elementos pertencentes a estas subcategorias durante a leitura dos TCCs.

4.3.3.3.11 Instrumentos de Análise do Trabalho do Gestor Escolar (Apêndice

G)

Este instrumento de análise contém subcategorias a partir da categoria trabalho constituídas a partir dos referenciais teóricos desta investigação, a saber, trabalho coletivo e trabalho individualizado; trabalho intensificado e trabalho precarizado.

Estas subcategorias estão dispostas no instrumento de análise do trabalho do gestor e visaram facilitar a identificação de elementos que pudessem ser analisados a partir destas subcategorias.

4.3.3.3.12 Instrumentos de Análise da Formação do Gestor Escolar (Apêndice

H)

Este instrumento de análise apontou as subcategorias, formação continuada e em serviço, buscando analisar a partir dos discursos encontrados nos TCCs estas referências de formação.

4.3.4 Percurso Metodológico: Quarto Momento (Análise final)

Este momento foi o de leitura analítica dos 59 trabalhos finais escolhidos. Estes trabalhos foram escolhidos considerando a experiência em gestão escolar revelada nos discursos destes alunos egressos.

Do total de TCCs escolhidos, 50 trabalhos enfocam os processos da gestão escolar democrática, 06 trabalhos sobre a temática do trabalho do gestor e 03 trabalhos enfocam os processos da formação deste gestor escolar (Apêndice D).

A leitura de todos os trabalhos foi auxiliada pelos instrumentos de análise, identificando nestes discursos elementos das categorias gestão escolar, trabalho do gestor e formação. Procurou-se incluir nesta amostra de trabalhos finais para uma leitura analítica todos os trabalhos cujo discurso revela a experiência destes alunos egressos na gestão escolar.

Nesta leitura analítica os dados foram gerados e organizados considerando as categorias e subcategorias de cada instrumento de análise, visando produzir uma sistematização em texto e uma generalização a partir dos dados obtidos.

Essa generalização foi produzida a partir das orientações da técnica utilizada em Análise de Conteúdo, a descrição analítica dos dados. Segundo Bardin (2004, p.29) “a descrição analítica funciona segundo os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Esta análise descritiva terá como objetivo clarificar os discursos presentes nestes trabalhos à luz da teoria da Lógica das Competências Lógica das Competências e traduzir os processos da gestão da escola dos egressos do curso; identificar e analisar as estratégias de individualização e de democratização da gestão escolar; identificar os níveis de intensificação e precarização do trabalho de gestão das escolas, buscando traçar os aspectos principais que desvelam a identidade do trabalhador na gestão da escola.

Os trabalhos selecionados foram lidos considerando as categorias e subcategorias da gestão escolar, do trabalho do gestor e da formação do gestor. Buscou-se captar todos os elementos presentes nos discursos dos gestores egressos que revelavam suas experiências e que pudessem ser inseridos nas categorias analíticas desta investigação.

Acredita-se que esta análise poderá trazer contribuições importantes para pensar os processos da gestão escolar, do trabalho e formação, na proeminência de reflexões que aliam a emancipação destes trabalhadores e a construção de uma gestão em favor da formação humana.

4.3.4.1 Percurso Metodológico: Análise descritiva e interpretativa dos dados coletados nos TCCs

Esta análise foi construída considerando os dados coletados pelos instrumentos de análise em cada categoria, gestão escolar, trabalho do gestor e formação do gestor. Procurou-se descrever primeiramente os dados encontrados na categoria de análise gestão escolar. Num segundo momento, os dados obtidos na categoria trabalho do gestor. E por fim, os dados encontrados na categoria formação do gestor.

4.3.4.2 Análise descritiva e interpretativa dos dados coletados na categoria “gestão escolar democrática”

A concepção de educação como prática social traz para o campo da gestão escolar novo paradigma uma vez que esta concepção de educação como prática social se revela como “constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (DOURADO, 2007, p.923-924).

E a escola se constitui no espaço em que estas relações sociais acontecem. A escola como lócus destas práticas sociais “tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu”

(DOURADO 2007, p.924). Ou seja, o espaço escolar ganha centralidade de um espaço em que as demandas locais ganham notoriedade.

E a gestão escolar precisa construir novos paradigmas para gerir tais demandas. Segundo Dourado (2007, p.924) a gestão escolar “tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados”.

Este paradigma de gestão escolar descentralizada em que a especificidade e as finalidades de cada realidade escolar precisam ser avaliadas vem concebido em consideração a um modelo democrático, de participação nas decisões da escola, conforme afirma Dourado (2007):

Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas. (DOURADO, 2007, p.924)

O princípio de um ensino democrático é definido no Art. 206, § VI, da Constituição de 1988. E a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) em seu Art. 15, no tocante à gestão democrática assegura que “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 financeiras observadas as normas de direito financeiro público” (BRASIL, Lei nº 9394/96).

A gestão escolar democrática e com graus de autonomia progressivos se caracteriza pela participação dos diferentes atores sociais nos processos pedagógicos da escola através da implementação dos processos de participação e decisão nestas instâncias. (Dourado, 2007, p.924).

Em análise aos discursos presentes nos TCCs de cursistas egressos do curso de especialização em Gestão Escolar FAE/UFMG, buscou-se a apreensão dos conceitos de gestão democrática revelados nestes.

A análise de conteúdo segundo Bardin (2007, p.38) “trabalha a palavra” procurando “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. E ao dar voz estes sujeitos egressos significa inferir a partir das mensagens presentes nestes discursos numa articulação entre os elementos característicos na mensagem e os fatores que as determinam, numa dedução lógica. (Bardin 2007, p.35-36)

A mensagem presente nos trabalhos finais considerada como discurso será analisada conforme Bardin (2007) através da inferência construída entre a mensagem descrita e sua interpretação:

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2007, p.34).

Para a construção da inferência nos discursos dos cursistas egressos na categoria gestão escolar democrática, partiu-se de um instrumento de análise da gestão (Apêndice F) construído a partir da investigação teórica desta pesquisa. Neste instrumento, a categoria gestão escolar democrática foi organizada de maneira a captar os diversos elementos dos discursos referentes aos processos da gestão escolar.

Este instrumento permite captar os seguintes elementos:

- 1- Conceito de gestão escolar democrática dos cursistas egressos;
- 2- Processos de participação (gestão participativa);

4.3.4.3-Análise Descritiva: conceito de gestão escolar democrática dos cursistas egressos

O conceito de gestão escolar presente nos trabalhos analisados faz referência a três aspectos da gestão escolar democrática: a gestão enquanto um processo de gerir de forma compartilhada, considerando a participação da comunidade escolar interna e externa, nos processos decisórios; gestão democrática enquanto uma gestão que exige planejamento visando qualidade.

4.3.4.3.1 Gestão Compartilhada

A gestão compartilhada como uma gestão que possibilita a participação da comunidade interna e externa nos processos decisórios aparece como um modelo ideal de gestão, uma vez que esta participação passa a ser entendida com um caráter de co-responsabilidade, ou seja, construir na comunidade escolar um processo participativo como forma de esta comunidade se sentir parte dos processos decisórios da gestão escolar. A fala da cursista revela estes aspectos:

“Através do planejamento participativo, os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar são chamados a planejar, avaliar e implementar a proposta de educação a ser efetivada na escola. A responsabilidade desta forma é compartilhada com o coletivo, tornando a possibilidade de sucesso bem maior. Porém, é importante ressaltar que o planejamento participativo na escola não pode jamais reduzir-se a integrar escola-família-comunidade em sua própria maneira de observar a sociedade que o cerca.”(Cur. 85,2009, p.11)

A idéia de uma gestão compartilhada se constrói a partir de uma participação efetiva nos espaços colegiados da escola, porém há um grande desafio a ser vencido na fala de alguns cursistas ao apontar os desafios de rompimento com a cultura da não-participação:

“Ao ocupar o cargo de Diretora Escolar da Escola Municipal Professor Vasco Damião, percebi que por mais que se deleguem funções, compartilhe informações, existe uma dificuldade de entendimento por parte das famílias e funcionários que todos são agentes ativos e responsáveis pelos sucessos e fracassos dentro da escola. A comodidade a que estão habituados de receberem os projetos, as diretrizes e os comunicados das decisões que devem cumprir, diminui a ousadia e a cultura de que o planejamento participativo é o fator mais relevante para a autenticidade da cidadania.” (Cur. 16, 2009, p.4)

Além do desafio de promover a cultura da participação, constituída na fala dos cursistas como um grande desafio a ser vencido, busca-se efetivar esta participação visando uma gestão eficaz, baseada nos resultados. A fala desta revela esta afirmação:

“Sendo assim, a gestão democrática deverá constituir-se para a comunidade local e escolar, um espaço público, que ofereça condições de igualdade, garantindo um trabalho de qualidade e transformando o ambiente escolar mediante ações coletivas, não importando as dificuldades que possam ser encontradas pelos gestores de escolas para construção de um modelo eficaz de gestão democrática.” (Cur. 87, 2009, p.6)

A idéia de participação da comunidade escolar com o objetivo de co-responsabilidade e de busca eficaz pelos desafios que a gestão vem enfrentando sinaliza um processo constitutivo da lógica das competências, em que há uma ausência do Estado na solução de problemas sérios que tem envolvido a gestão escolar.

A idéia de gestão compartilhada também aparece relacionada à ação colegiada, numa intenção de que este modelo de gestão seja um modelo de gestão inclusiva, aberta às diferenças:

“A Escola Municipal Antonieta Fonseca acredita em uma gestão democrática e compartilhada que exige o cultivo da cultura, da participação, do trabalho coletivo, da ação colegiada, da realização pelo bem comum, em uma educação inclusiva que tem como desafio a construção de uma escola aberta às diferenças, que reconhece e valoriza a diversidade.” (Cur. 58, 2009, p. 12)

E novamente a idéia de participação é relacionada à busca por uma gestão de resultados, para que esta gestão compartilhada visando à qualidade dos “serviços educacionais” tenha êxito surge na fala dos alunos egressos a importância do planejamento:

“Espera-se que a maioria dos gestores da educação esteja comprometida com a melhoria de seus sistemas educacionais, tendo como foco principal a qualidade do processo educativo e o monitoramento dos resultados obtidos. A cada dia as Escolas são estimuladas a tomarem para si a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento. Esta ênfase é consequência da tendência registrada em muitos países de descentralizar a responsabilidade pela implementação das reformas educacionais.” (Cur. 141, 2009, p.8)

A idéia de uma gestão de qualidade preza pelos resultados e pelo monitoramento destes resultados, reforçando a idéia de cada instituição escolar ser responsável pelo êxito ou insucesso nos resultados obtidos. E a qualidade expressa no discurso da cursista 141, revela o conceito de qualidade que agrega em si um conjunto de recursos importantes para que esta qualidade aconteça. Estes recursos vão desde o desenvolvimento das relações interpessoais no ambiente escolar, um conjunto de educadores bem formados e motivados para o trabalho e condições materiais e didáticas:

“Por Escola de qualidade entende-se a que desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos, que coloca o aluno como foco de suas preocupações, que dispõe de recursos humanos com formação e motivação adequadas e com material escolar e didático necessário, que conta com instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento, que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da Escola. Além disso, uma Escola de qualidade é aquela que constrói um clima escolar que favorece o processo de ensino-aprendizagem e que define e organiza processos que conduzem ao alcance de seus objetivos. A reunião dessas características se traduzirá em bom desempenho dos alunos.” (Cur. 141, 2009, p.8)

A fala desta cursista sobre qualidade reafirma a importância de um Estado que esteja provendo as condições para que esta qualidade se realize numa gestão compartilhada. Construir uma gestão compartilhada exige recursos e planejamento para que esta prática seja efetivada.

O planejamento aliado a uma forte liderança que tenha controle dos processos e dos recursos disponíveis constitui-se elemento central para a eficácia de uma gestão compartilhada, democrática:

“A Escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos com eficiência, eficácia, efetividade e equidade. A Escola para ser administrada como uma organização, um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança, controle das ações, dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la.”(Cur. 141, 2009, p.8-9)

Este planejamento numa gestão compartilhada assume novo significado, pois refere-se ao planejamento em âmbito macro, instituído pela Secretaria de Educação e o planejamento em âmbito micro, na instituição escolar, devendo ser construído em interação e planejamento, para que se tenha uma gestão sistêmica e para que haja uma co-responsabilização do Estado, representado pela Secretaria:

“Torna-se evidente assim, que não existe mais lugar para uma Escola sem condições adequadas de organização e funcionamento, sem espaço para definição e organização de seus processos, sem identidade, sem compromisso com os seus alunos e com a sociedade, sem valores, sem visão de futuro, sem missão, sem objetivos claros, estratégias de ação, sem metas de desempenho. A Escola assume então que a qualidade é construída de maneira decisiva no seu interior, por seus integrantes, assumindo um compromisso claro e inequívoco de desempenho superior junto à comunidade a que serve.” (Cur. 141, 2009, p.9)

A fala da cursista evidencia um planejamento sistêmico, pois para que a instituição escolar tenha condições de organização e funcionamento e cumpra com um conjunto de valores, missão, objetivos claros, estratégias de ação e metas de desempenho carecem de uma interação forte entre escola e Estado.

E a idéia de um planejamento no âmbito da instituição escolar, um planejamento em âmbito micro, reivindica o entendimento de uma gestão enquanto equipe gestora, que para efetivar a qualidade dos processos na gestão escolar precisa construir o conceito de trabalho coletivo, trabalho em equipe. E isto constitui um ganho da perspectiva desta gestão, o sentido de “equipe”.

E cabe uma reflexão na construção do sentido de trabalho coletivo, trabalho em equipe, equipe gestora, que, por força das condições conjunturais de tempo, espaço e recursos humanos presentes no dia-a-dia das escolas precisa se consolidar como um trabalho coletivo que precisa ir além de uma soma de individualidades, eis um desafio.

A fala da cursista abaixo traz a idéia de trabalho coletivo, um trabalho que envolve um espírito coletivo, à idéia de uma gestão que esteja primeiramente afinada com sua equipe de

profissionais, e que tenha em seu corpo um conjunto de profissionais em sintonia e com um planejamento, para num segundo momento ter condições de efetivar uma gestão compartilhada:

“É com esse espírito de coletividade, envolvendo direção, professores, especialistas em educação, demais segmentos da escola, representante de alunos e de pais, lideranças da comunidade, que cada escola deve elaborar o seu Projeto Político Pedagógico para que a mesma possa oferecer uma educação de qualidade para os seus alunos.” (Cur. 87, 2009, p.6)

O paradigma de uma gestão compartilhada envolve a construção de um conceito de participação que perpassa pelo significado de planejamento, de participação efetiva e de trabalho coletivo. E esta gestão compartilhada associa-se ao conceito de uma gestão descentralizada, com autonomia na gestão dos recursos. A fala da cursista reafirma o sucesso da gestão escolar compartilhada através do planejamento:

“Sendo assim, constatamos que uma das tarefas importantes para garantir o sucesso de qualquer iniciativa é planejar. Através do planejamento podemos ter uma visão compartilhada do sonho coletivo, socializar experiências, incorporar ações e conhecimentos, converter o conhecimento, sistematizar os conteúdos, promovendo assim mudanças e readaptações. Por isso, no sistema educacional, tornou-se uma exigência imprescindível garantir um planejamento realmente participativo.” (Cur. 52, 2009, p.5)

A análise abaixo pretende construir através do discurso dos alunos egressos o conceito de gestão descentralizada, a partir da experiência destes.

4.3.4.3.2 Gestão descentralizada

O paradigma da descentralização da gestão é bem presente no discurso dos gestores egressos e revela reflexões importantes para superar desafios que ainda precisam ser vencidos. A gestão descentralizada que consiste numa autonomia dos processos administrativos e pedagógicos conferindo à instituição escolar decidir sobre o destino pedagógico e financeiro da realidade escolar a que está inscrita.

No discurso dos gestores egressos esta autonomia pedagógica e administrativa aparece veiculada aos processos da participação no compartilhamento das decisões na gestão

escolar, autonomia caracterizada enquanto espaço de liberdade e eficiência nesta liberdade e a descentralização como mecanismo neoliberal de ausência do Estado.

4.3.4.3 Autonomia participativa

É presente no discurso dos alunos egressos a autonomia relacionada à participação da comunidade interna e externa nos processos decisórios. Esta participação é apontada na dimensão pedagógica e administrativa, conferindo uma idéia de gestão enquanto espaço de trabalho coletivo, compartilhado, viabilizado pela gestão democrática. A cursista fala primeiramente sobre a municipalização em seu município, num movimento de descentralização da gestão escolar, e logo abaixo, ao relacionar o tema da municipalização em sua fala, reafirma a questão da gestão com autonomia enquanto participação:

“A consciência de ter a comunidade inserida no contexto histórico da escola foi construída aos poucos dentro dos movimentos de reestruturação e reorganização, tanto física quanto pedagógica. Este processo de reorganização do município proposto pela Secretaria Estadual de Educação através da Superintendência de Ensino de Divinópolis objetivou atender os dispositivos da Emenda Constitucional número 14 e devido a distribuição dos recursos do FUNDEF, ocorreu a municipalização da escola em regime de cooperação entre Estado e Município.”(Cur. 67, 2009, p.7-8)

A idéia de uma gestão com autonomia é ressaltada primeiramente pela figura de uma liderança forte, e que construa condições de participação efetiva, capaz de envolver os diversos segmentos escolares, numa gestão pedagógica participativa.

“Aliada a esses pontos de apoio, a escola é capaz de fazer a construção, manutenção e o bom funcionamento das relações entre a escola, família e comunidade numa liderança forte e democrática. O compartilhamento da gestão na escola distribuída em todos os segmentos envolvidos é que vai caracterizar uma gestão intensamente participativa, capaz de olhar e atender às necessidades dos alunos no processo ensino-aprendizagem mais amplo: aquele que além de construir conhecimentos também prepara para a vida pessoal e profissional e para o exercício da ética e da cidadania.” (Cur. 67, 2009, p.13)

Esta autonomia da escola, ou seja, esta liberdade para construir estratégias de ação visando responder às demandas do local, precisa considerar e envolver a participação coletiva. A cursista destaca a importância da participação para que se efetive o sentido de autonomia:

“Sabe-se que autonomia não se resume, a questão financeira, a questão política no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento, e a competência coletivamente e organizada e articulada para a solução de problemas e desafios, são essenciais.” (Cur.135, 2009, p.10)

Este processo de autonomia enquanto liberdade de ação é apontada nos discursos destes alunos. Uma liberdade para decidir coletivamente e enfrentar os desafios postos à

gestão escolar. Mas é importante observar também que esta liberdade ganha o elemento da co-responsabilização dos atores que participam neste ambiente escolar, uma liberdade vinculada ao sentido de responsabilidade e de eficiência.

O sentido de autonomia enquanto liberdade e responsabilidade se veicula à construção de autonomia escolar fundada no planejamento do próprio trabalho, possibilitando à escola uma construção de identidade:

“Ter autonomia significa construir um espaço de liberdade e de responsabilidade para elaborar seu próprio plano de trabalho, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder às demandas da sociedade, ou seja, atendendo ao que a sociedade espera dela. A autonomia permite à escola a construção de sua identidade e à equipe escolar uma atuação que a torna sujeito histórico de sua própria prática.” (Cur. 58, 2009, p. 10)

Esta autonomia escolar gestada no coletivo escolar em consonância com órgãos colegiados visando à participação da comunidade escolar:

“No âmbito educacional do município, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando garantir processos coletivos de participação e decisão. A escola, assim como as demais escolas do Sistema Municipal de Educação, possui instâncias democráticas, como Conselho Escolar - Colegiado; Conselho de Classe e Conselho Fiscal.” (Cur. 125, 2009, p.12)

O conceito de autonomia também aparece na fala da cursista que reafirma a questão de uma gestão no sentido de compartilhar as decisões através de compartilhar o poder nas decisões, descentrando e partilhando no sentido de pensar as questões locais:

“Nesse sentido, a organização escolar, em que pese à descentralização administrativa, deverá ser resultante de reflexões e análises dos seus reais problemas, tendo como parâmetro, para as discussões/reflexões, o embasamento teórico construído no Projeto Político Pedagógico na perspectiva de repensar o processo de gestão e a distribuição do poder entre a equipe diretiva de formar a assegurar a qualidade do ensino oferecido e, conseqüentemente, a formação integral dos educandos.” (Cur. 96, 2009, p.9)

A autonomia deverá ter como base o processo de decisão coletiva referendada através da participação construída nas instâncias participativas, referendada pela participação nos órgãos representativos:

“Sabe-se que uma gestão democrática, necessita da participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e definição dos rumos da escola. O grande desafio é fazer com que esta comunidade participe, de fato e de direito, no âmbito escolar dos conselhos, tendo parte significativa nos processos decisórios da escola.” (Cur. 142, 2009, p.4)

Esta autonomia construída no processo participativo cuja atuação através do Conselho Escolar tenha liberdade para expressar juntamente com a gestão a construção de projetos que beneficiem a comunidade escolar:

“A direção escolar precisa dar a devida abertura às propostas e críticas trazidas pelo Conselho Escolar, uma vez que este consiste na exteriorização do pensamento da comunidade. Uma nova direção precisa renascer, deixando de lado o autoritarismo de outrora, mostrando-se aberta a novos projetos e perspectivas dos membros da comunidade que representa.” (Cur. 74, 2009, p.18)

A autonomia financeira aparece na fala de uma cursista que observa que a gestão financeira tem acontecido com a participação do Conselho Escolar, porém percebe-se em sua fala que a participação da comunidade escolar na elaboração de projetos, utilizando estes recursos, ainda é bem tímida:

“Utilizando como parâmetro a realidade local em que se insere a unidade educacional utilizada como parâmetro na produção deste trabalho, várias particularidades poderão ser apresentadas e trazidas à discussão. Destarte, no âmbito da unidade utilizada como paradigma, observa-se que o repasse de recursos financeiros originários da municipalidade local oferece suporte necessário a uma descentralização financeira, com maior participação do Conselho. Sobretudo, quando este tem oportunidade de participar da elaboração de projetos e eventos a serem promovidos.” (Cur. 74, 2009, p.18)

4.3.4.3.3.1 Autonomia enquanto livre arbítrio

Esta autonomia com liberdade relativa é destacada na fala de outra cursista que revela elementos enrijecidos desta liberdade, uma rigidez que atrapalha a efetividade da gestão escolar. Acredita-se que seja importante uma interação maior entre escolas e secretarias de educação visando ampliar esta interação através do diálogo em espaços colegiados:

“Quando objetiva-se a autonomia da escola, defende-se que a comunidade escolar tenha liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar o seu Projeto Político Pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação e de escola que a comunidade almeja. No entanto, mesmo tendo essa autonomia, a escola está subordinada às normas gerais do sistema de ensino e às leis que o regulam, não podendo, portanto, desconsiderá-las. Por isso, a construção da autonomia, especialmente da autonomia escolar, requer muita luta e dedicação daqueles que estão inseridos nos processos educativos.” (Cur. 96, 2009, p.12)

Esta outra cursista destaca outro elemento desta autonomia que é a interlocução com as políticas educacionais que a instituição escolar está circunscrita. Esta autonomia deverá ter como fundamento a legislação e os pressupostos teóricos de uma gestão sistêmica e neste enfoque se caracteriza como uma autonomia responsável em que a escola não se caracteriza como uma ilha, e sim como parte de uma rede institucional:

“A autonomia da unidade escolar significa a possibilidade de construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico que esteja de acordo com a realidade da escola, que expresse o projeto de educação almejado pela comunidade em consonância com as normas estabelecidas pelas políticas educacionais ou legislação em curso.” (Cur. 2009, p.12)

A autonomia enquanto liberdade:

“Nesse processo, a autonomia torna-se fundamental, pois se relaciona à liberdade que cada instituição escolar deve ter ao elaborar suas propostas educativas, considerando a sua realidade e de sua intencionalidade.” (Cur. 143, 2009, p.8)

O conceito de autonomia também aparece relacionado ao sentido de uma gestão eficaz e eficiente na busca de soluções para problemas locais:

“A luta pela autonomia insere-se numa luta maior no seio da própria sociedade. Sua eficácia depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo. Mas para isso, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade da mesma em resolver seus problemas, dificuldades e de encontrar os melhores caminhos para a sua clientela.” (Cur. 94, 2009, p.6)

Outra cursista retrata os aspectos da autonomia definindo-a como um pano de fundo para a ação de uma política neoliberal que possibilita o Estado se ausentar e instituir uma responsabilização na equipe gestora na solução das demandas surgidas:

“Proclamada como conquista na Constituição de 1998 e referendada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a gestão democrática do ensino público, como construção teórica antes de prática, é um dos princípios que norteiam a Educação Nacional. No entanto, a referida gestão não tem servido para possibilitar uma educação de qualidade para as maiorias sociais, pois nem sempre tem levado ao desenvolvimento social e político da população, mas sim servido aos interesses da classe dirigente, da economia global. Essa classe, sutilmente, imprimiu marcas profundas na educação, na escola e nos processos de gestão.” (Cur. 115, 2009, p.4)

O entendimento a partir do discurso dos alunos egressos sobre autonomia escolar revelou também alguns desafios na concretização deste paradigma de gestão. Fica claro na fala de todos eles a importância dos processos democráticos e o esforço destes gestores para obter isto. Porém há alguns desafios para instituir uma gestão participativa, desafios como o

de construir um trabalho coletivo que possibilite a participação efetiva da comunidade escolar, retratado na fala de uma cursista:

“Não foi um processo fácil de ser legitimado, foi preciso ser conquistado passo a passo com a cultura da participação, do trabalho coletivo, da ação colegiada e da realização pelo bem comum. Mas, a partir do momento que houve a experimentação da democracia e que o gosto do sucesso foi dividido por todas as decisões coletivas tornaram-se uma prática efetiva e hoje o seu modelo de consolidação é base de construção para outras escolas que buscam alcançar o mesmo patamar de resultados alcançados pela escola.” (Cur. 67, 2009, p.14)

O entendimento de que o sentido da participação num processo de gestão democrática é revelado pela cursista abaixo como um conceito ainda incipiente, fruto do desafio na construção de um trabalho coletivo e participativo:

“De fato, é ainda um conceito incipiente, visto que a questão da participação é algo a construir e não a implantar.” (Cur. 96, 2009, p.12)

O desafio de uma gestão compartilhada quanto ao desafio do planejamento coletivo, em função das demandas de tempo para promover espaços de diálogo e debate acerca dos projetos que precisam ser construídos:

“Ocorre que, no entanto, com os processos de decisão coletiva escolar, as ações de gestão precisam ser bem planejadas e demandam maior tempo, uma vez que, dando-se a todos a oportunidade e os mecanismos para se discutir analisar e avaliar os problemas se passa a viabilizar inúmeros momentos de debates, que precisam ser “organizados” para que no fim apesar da diversidade de idéias se chegue a um consenso geral que tenha como suporte o ideal da maioria. Logo, pode-se perceber que o processo democrático de decisão, traz consigo algumas facilidades e outras dificuldades, que o envolvem, cerceando-o às vezes, e impulsionando-o em alguns momentos.” (Cur. 32, 2009, p.21)

Esta mesma cursista aponta ganhos com uma gestão compartilhada ao citar o espaço de construção colegiada como um espaço de diálogo e de co-responsabilização da comunidade escolar juntamente com a equipe gestora:

“Os impactos observados nas tomadas de decisões colegiadas são maiores, pois, nas ações definidas em conjunto pelo grupo o apoio e as decisões além de claras passam a ser únicas e embasadas na vontade coletiva, retirando das mãos da direção a responsabilidade total, pois, há o apoio de todos, isso muda, em parte a ação do diretor, que deixa de ser o “dono da verdade” e passa a mediar os conflitos institucionais em prol de melhorias coletivas, há ainda, uma questão importante quanto à tomada de decisões coletivas, em muitos casos, as mesmas dificultam o trabalho, devido às indecisões e a ampliação dos debates, fazendo com que o processo de definições seja um pouco mais lento.” (Cur. 32, 2009, p.28)

Outra cursista revela também a dificuldade de participação nos processos da gestão democrática:

“Sabe-se que uma gestão democrática, necessita da participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e definição dos rumos da escola. O grande desafio é fazer com que esta comunidade participe, de fato e de direito, no âmbito escolar dos conselhos, tendo parte significativa nos processos decisórios da escola.” (Cur. 142, 2009, p.4)

O conceito de autonomia como um conceito que ainda se apresenta de maneira confusa é exposto na fala da cursista:

“Percebe-se que nos processos de decisão do Projeto Político Pedagógico analisado a escola em questão está construindo, de forma gradual, um significativo grau de autonomia, garantindo liberdade para elaborar e gerir os seus próprios planos, programas e projetos, considerando sua realidade, o momento histórico e, principalmente, as suas necessidades. Vale ressaltar que a construção da autonomia escolar tem significativas conseqüências no domínio da decisão política. A principal questão é que não há autonomia escolar sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a constituem. A política de gestão escolar pretende maior autonomia em seus processos de tomada de decisão, sendo que, muitas vezes no universo escolar, sua noção parece confusa”. (Cur. 147, 2009, p.8-9)

E por fim a cursista abaixo traz em sua fala a questão da descentralização enquanto estratégia neoliberal que confere uma autonomia com a função de desresponsabilizar o Estado do processo educacional, instituindo-lhe o papel de fiscalizador através dos resultados das avaliações das escolas:

“Embora importante para a comunidade, porém, nos moldes em que a descentralização está sendo operacionalizada, aponta para o descompromisso do Estado, de suas funções e contribuindo com a disseminação do princípio neoliberal. Ou seja, no lugar de conferir somente maior autonomia à comunidade, o Estado também outorga à referida comunidade a responsabilidade pelo processo educativo. Ao Estado interessa-lhe o produto final que é medido através das avaliações e dos “rankings” entre as escolas.” (Cur. 115, 2009, p.8)

Esta mesma cursista aponta outro elemento presente na descentralização com a função de eximir o Estado de suas funções provedoras na educação, retratando a municipalização ocorrida em seu município como um movimento que promoveu a manipulação do poder político local:

“O processo de Municipalização do ensino no país tem revelado sua ineficiência, os municípios e escolas não contam com apoio técnico suficiente e eficiente para essa administração; a participação local não foi efetivada. Por quê? Através do processo de descentralização, mudou-se o centro do Federal ou Estadual para o Municipal. A centralidade do poder passou para o grupo político vigente no município, que utiliza desse poder para manipular, controlar e resguardar seus interesses.” (Cur. 115, 2009, p.8)

Os apontamentos dos cursistas sobre a questão da autonomia e dos processos da descentralização da educação traz acréscimos às pesquisas no campo da gestão escolar por revelar elementos de reflexão importantes.

4.3.4.3.4 Processos de participação (gestão participativa)

O discurso dos alunos egressos sobre a gestão participativa foi constituído a partir de elementos relacionados à participação nos processos do Projeto Político-Pedagógico, nos órgãos colegiados, nos processos de avaliação constitucional e nos processos de eleição para dirigente escolar nos processos da gestão.

A análise destes elementos sobre a participação teve o objetivo de captar os principais desafios encontrados na promoção da participação na efetivação destes processos citados acima.

4.3.4.3.4.1 Dificuldades encontradas na participação da comunidade escolar nos processos do PPP

Os elementos relacionados à participação nos processos do PPP captados dos discursos dos alunos egressos podem ser classificados em cinco grupos: participação nos processos do PPP via Conselho Escolar; participação nos processos do PPP em parcerias; não participação nos processos do PPP; e produção coletiva do PPP.

A participação nos processos do PPP visando implementá-lo como uma proposta coletiva é revelada como um desafio a ser vencido. A participação da comunidade na elaboração do PPP se efetivou mediante a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, via Conselho Escolar, pois na fala da cursista a participação consiste no maior desafio:

“A participação de todos que compõem uma comunidade escolar representa o maior desafio para a implantação de uma gestão democrática na escola pública. A dimensão deste desafio torna-se evidente quando se dá início a um processo de articulação de todos os envolvidos, criando-se espaços para esta participação coletiva. Pois são muitos os obstáculos que surgem neste processo, principalmente a resistência ou desinteresse de alguns para uma participação mais efetiva.” (Cur. 118, 2009, p.8)

Outra cursista também expõe que a participação nos processos do PPP ocorreu através da participação de diferentes segmentos no Conselho Escolar:

“Os diferentes segmentos da comunidade escolar puderam opinar, optar e decidir sobre pontos cruciais do Projeto. A construção e organização do documento são realizadas de forma coletiva, sendo fruto de articulações trabalhadas de maneira coerentes entre os membros participantes. O ponto de partida do respectivo projeto traz explicações sobre as questões políticas e epistemológicas, sempre de forma clara e objetiva. Referido projeto é pautado pela busca na qualidade e excelência do ensino, na valorização e formação dos profissionais envolvidos. Ao mesmo tempo em que traz subsídios a um acompanhamento permanente da qualificação e atualização das práticas educativas.” (Cur. 74, 2009, p.12)

A fala da cursista evidencia que uma participação nos processos do PPP constituída através do Conselho Escolar, não indica uma participação efetiva:

“No contexto desta gestão democrática, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ocupa lugar de destaque, pois são os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e local, reunidos formalmente no Conselho Escolar, que elaboram e acompanham a sua implantação. Um PPP elaborado por alguns profissionais da escola, sem a participação de representantes de toda a comunidade escolar e local, não é realmente um projeto político, pois este aspecto somente se torna evidente com a participação coletiva e democrática de todos. Há uma íntima e indissolúvel associação entre a gestão democrática da escola e a construção deste projeto. Não é adequado falar de gestão democrática sem um projeto construído coletivamente.” (Cur. 118, 2009, p.9)

4.3.4.3.4.2. Participação nos processos do PPP em parceria

A participação nos processos do PPP em parceria com a equipe da Secretaria de Educação e em parceria com empresas privadas também não foi efetivada de maneira satisfatória.

Houve dificuldades de mobilizar a comunidade para a participação nos processos do PPP, construído com o apoio de uma equipe da Secretaria de Educação. A fala da cursista trouxe estas dificuldades:

“Entretanto, é fato que mobilizar a comunidade para a participação efetiva e voluntária das ações da Escola não é uma questão simples. Por fatores culturais, nos quais a Educação não é prioridade para muitos, ficando delegada na maioria das vezes para um segundo plano. Numa sociedade que

ainda percebe a educação apenas como garantia de vagas, um prédio bem equipado, merenda e transporte, sensibilizar as pessoas para o verdadeiro papel desta é um desafio.” (Cur. 141, 2009, p.17)

O desafio em levar a comunidade escolar à participação ainda é considerado um ponto de grande desafio para a produção coletiva do PPP. Porém, sem o envolvimento da comunidade escolar torna-se apenas um documento formal e de pouca importância:

“É de relevante importância tal preocupação, pois somente através do envolvimento de toda a comunidade escolar na elaboração do PPP, é que a mesma se sentirá no papel de acompanhar, participar, monitorar e sugerir ações que venham a enriquecer este, melhorando a Escola como um todo.” (Cur. 141, 2009, p.11)

Outra cursista ao falar da dificuldade de construir uma cultura da participação nos processos coletivos do PPP indica que esta participação só será sanada através de investimentos na construção de uma política coletiva de elaboração do PPP:

“(…) sem uma política articulada e integrada envolvendo os principais atores, dificilmente se torna possível fazer da escola o lugar mais privilegiado para o desenvolvimento das aprendizagens indispensáveis ao nosso tempo, tanto no plano da auto-realização, quanto no plano social para o exercício consciente de uma cidadania ativa.” (Cur. 70, 2009, p.11)

A participação promovida a partir da parceria com empresas privadas foi uma das soluções apontadas na fala da cursista:

“Entretanto, a partir das discussões em torno da construção do PPP no cotidiano da escola conseguiu se articular melhor e minimizar os seus problemas. Uma das soluções engendradas foi a parceria de empresas com a escola, que viabilizaram momentos atrativos, para que a presença dos pais nos momentos de reflexão do PPP acontecessem de forma prazerosa.” (Cur. 58, 2009, p.12)

4.3.4.3.4.3 Desafios da participação coletiva nos processos do PPP

A fala desta cursista revela a ausência na participação nos processos do PPP, pois este consta com uma participação restrita da comunidade escolar:

“Os pais e a comunidade escolar precisam fazer parte e ter clareza da proposta pedagógica da escola, para que se sinta parte de sua identidade. Bem diferente do que se percebe nas escolas municipais de Brumadinho, que constroem internamente seu PPP, com a participação restrita a professores, pedagogo e direção. E que em muitos

casos não passa de um documento burocrático e pouco ativo nas escolas.” (Cur. 09, 2009, p.12)

Outra cursista evidencia em sua fala as dificuldades da participação coletiva nos processos do PPP, como a falta de tempo para um planejamento coletivo:

“Ao longo desse processo, vivenciamos muitas dificuldades e, uma delas, se não a maior, era a falta de tempo. Infelizmente, a realidade do profissional da educação é penosa, muitos têm jornada dupla e, mesmo sensibilizados da necessidade dessa contribuição, não se dispunham a participar de reuniões à noite. Este foi um dos maiores entraves. Não podemos esquecer também que os pais são parte importante e que nem sempre se sensibilizam de que precisam participar.” (Cur. 53, 2009, p.7)

E aparece implícito na fala da cursista acima que a variável “falta de tempo” é de responsabilidade do gestor. E a ausência do Estado é explícita nesta evocação:

“Devo salientar que em nossa região, praticamente todas as escolas enfrentam essa mesma dificuldade trazer os pais para participarem mais efetivamente na vida escolar dos filhos, e nos trabalhos realizados pela instituição. Daí à necessidade de um projeto político pedagógico que busque trabalhar também esse fator tão importante para o desenvolvimento dos trabalhos escolares e para formação dos indivíduos.” (Cur. 107, 2009, p.5)

Outra cursista reafirma as dificuldades encontradas na reconstrução do PPP em função de uma ausência na função do Estado de gerar uma política pública para que estes encontros se efetivem. As dificuldades na reconstrução do PPP: encontros coletivos e a rotatividade de professores, esta troca de professores fragmenta o trabalho do próximo ano, o grupo que participou da reconstrução poderá não estar mais na escola:

“O Planejamento na Escola Municipal João da Cruz Santos foi revisto remodelado e reorganizado pela gestão com todo o coletivo escolar. Uma das grandes dificuldades enfrentadas pela escola se traduz nas mudanças educacionais, a partir das dificuldades de encontros dos profissionais de educação e também devido à grande rotatividade de professores no início do ano letivo.” (Cur. 93, 2009, p.12)

Esta outra cursista indica que o processo de elaboração do PPP contou inicialmente com uma equipe de assessoria pedagógica, porém não obteve êxito:

“A direção da escola contratou uma assessoria que estaria desenvolvendo todo o processo de construção até chegar ao documento de fato. No primeiro encontro, a assessora foi questionada por quase todos os professores e acredito que, percebendo que o grupo não estava preparado e que muitos não conseguiam entender o porquê da elaboração do PPP, não quis continuar o trabalho. A assessora alegou que havia sido chamada para exercer um cargo na Prefeitura de Belo Horizonte e que estava indicando outra pessoa para dar continuidade ao trabalho iniciado. Se já havia certa resistência, e o fato de ter ocorrido a troca de assessoria fez com que o coletivo perdesse o interesse ainda mais.” (Cur. 33, 2009, p.12)

Os desafios da participação coletiva nos processos do PPP é destacada na fala de cursistas que expõem a dificuldade de estabelecer esta participação. A cursista revela que a

solução que encontrou enquanto gestora para mobilizar a comunidade escolar foi através do envio de cartas ou pessoalmente:

“A possibilidade de concretização das idéias é maior quando se pensa e age em grupo, encontrei estratégias que contribuíram para o início do crescimento do diálogo entre a instituição onde atuo e os pais e aprendi que não é errado, se feito adequadamente, ir de encontro através de correspondência e/ou pessoalmente, sensibilizando aos poucos toda a comunidade escolar” (Cur. 23, 2009, p.10)

Porém ela reafirma as dificuldades encontradas para mobilizar a comunidade escolar na participação e envolvimento nos processos do PPP, a falta de funcionários, porém destaca que os encontros coletivos geraram mudanças de postura entre a equipe:

“A execução do mesmo não foi fácil, é impossível dizer que cumpri-lo totalmente ainda é impossível pelo fato de ainda necessitarmos de melhorias na escola e conseguirmos mais funcionários, entre outras necessidades, mas a partir das leituras feitas, perceberam-se mudanças de postura, enriquecimentos em aulas com algumas professoras, enfim já surtiram efeitos positivos” (Cur. 23, 2009, p.11)

A participação satisfatória nos processos de elaboração, implementação e avaliação do PPP é um desafio a ser vencido, pois há muito a ser feito para que esta se efetive.

4.3.4.3.4.4 Desafios da participação nas instâncias representativas: Conselhos de Escola

A constituição de instâncias representativas como o Conselho Escolar ou Colegiado, Associações de Pais e Mestres são importantes instrumentos de uma gestão democrática, pois a comunidade escolar, através da participação nestes órgãos, poderá deliberar, implementar e avaliar projetos de natureza pedagógica, administrativa e financeira, no coletivo escolar de decisões.

A LDB 9394/96 em seu Art.14 define o princípio de participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, reforçando a importância da participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola.

Segundo Navarro (2004) é responsabilidade do gestor escolar junto à comunidade escolar a criação dos Conselhos Escolares que deverá ser composto por pais, professores, funcionários da escola, comunidade local, alunos e diretor, com função consultiva, deliberativa e de mobilização.

O caderno 1 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselho Escolar (2004) expõe as funções do ConselhoEscolar. Quanto à função deliberativa o Conselho Escolar poderá elaborar normas internas da escola sobre questões relacionadas aos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro. (MEC, 2004)

As funções consultivas do Conselho Escolar têm um caráter de assessoramento ao analisar questões encaminhadas pelos diferentes segmentos da escola, através de sugestões, e que serão acatadas ou não pelas direções escolares. (MEC, 2004)

Quanto às funções fiscais do Conselho Escolar se referem ao acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras visando um monitoramento de qualidade destes processos.

As funções mobilizadoras referem-se à promoção de atividades entre os diferentes segmentos representativos da escola e da comunidade local. (MEC, 2004)

Segundo Wittmann (2004) uma das funções do Conselho Escolar é acompanhar a forma como a escola trabalha o conhecimento, focalizam o desenvolvimento da prática pedagógica, constituindo-se em espaço de negociação e discussão destas demandas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada. (DOURADO, 2007, p.924)

Desse modo, a institucionalização de espaços de participação representativos dos segmentos escolares são medidas de democratização importantes para aproximar a escola e a comunidade, pais e escola, como um espaço de construção da qualidade da escola. Estes

espaços possibilitam a promoção de assembléias na quais os pais e comunidades sejam chamados a discutir e opinar sobre os assuntos da escola.

Segundo Paro (1995, p.154) este espaço de participação ainda não ganhou destaque, mas seu funcionamento irá construindo esta importância:

Embora a participação de pais e alunos nas decisões do Conselho Escolar nem sempre se faça de forma intensa que muitos poderiam esperar o fato de ser aí o local onde se tomam ou se ratificam decisões de importância para o funcionamento da unidade escolar tem feito com que este órgão se torne a instância onde se explicitam e procuram resolver importantes contradições da vida escolar.

A construção da participação no Conselho Escolar dá condições à comunidade escolar interna e externa de construir a proposta pedagógica (PPP) e definir ações importantes para a qualidade social dos processos educativos em âmbito administrativo e financeiro.

Sendo assim, a constituição destes órgãos representativos constitui uma estratégia de gestão democrática da escola e deve considerar os anseios da comunidade escolar e criar mecanismos para que esta representação se efetive.

A análise dos discursos dos alunos egressos revela que a participação da comunidade escolar nestas instâncias representativas ainda é muito pequena. A prática de atuação presente nas escolas segundo a análise desta pesquisa revelou a dificuldade de efetivar estes órgãos e torná-los atuantes.

A fala da cursista abaixo reafirma a importância da escola construir parceria com a comunidade promovendo espaços de diálogos:

“Uma das severas críticas existentes entre as escolas municipais, de acordo com seus gestores, é que a escola não tem parceiros e que trabalha sozinha. Vale ressaltar que, para que se garantam parcerias, é preciso que a escola tenha clareza de seus objetivos, e uma proposta pedagógica consistente. Que promova discussões e análises que visem à resolução dos problemas, valorizando sempre a qualidade das relações.” (Cur. 09, 2009, p.10)

Esta mesma cursista afirma que em seu município, fruto de uma gestão centralizadora, ainda há entraves para se efetivar o Conselho Escolar, e este acaba tendo uma atuação apenas na instância financeira:

“De acordo com a realidade do município de Brumadinho, podemos considerar a efetivação do Conselho Escolar como um entrave, pois, mesmo sendo formado nas escolas, suas finalidades e atuação se resumem a análise dos recursos financeiros, como por exemplo, a aprovação e prestação de

contas, deixando de lado sua relevância e verdadeira competência.” (Cur 09, 2009, p.13-14)

A fala desta cursista já indica avanços quanto à institucionalização dos órgãos representativos enquanto espaço de exercício democrático. E esta cursista traz avanços na organização dos órgãos colegiados e esta efetivação conta com a participação de uma gerente escolar, representante da secretaria de educação do município. Esta cursista revela uma interação constante entre a escola que dirige e a Secretaria de Educação:

“Composta de diversos segmentos, a Escola Municipal “Chico Severino”, apresenta uma Equipe Gestora, constituída pela diretora escolar, gerente escolar e coordenadora pedagógicas, os Conselhos Escolar e Fiscal, constituídos por representantes de todos os segmentos, administrativo, pedagógico, pais, alunos e membros da comunidade, o Conselho de Classe, constituído de professores, especialistas e diretora escolar. Estes grupos se reúnem periodicamente para tomada de decisões e encaminhamento de situações extraordinárias. Esta formatação dada à Escola retrata uma proposta de gestão democrática, articulada entre os segmentos no cotidiano institucional.”(Cur. 141, 2009, p.17)

Porém a participação da família nestes órgãos colegiados ainda é considerada um desafio:

“Entretanto, é fato que mobilizar a comunidade para a participação efetiva e voluntária das ações da Escola não é uma questão simples. Por fatores culturais, nos quais a Educação não é prioridade para muitos, ficando delegada na maioria das vezes para um segundo plano. Numa sociedade que ainda percebe a educação apenas como garantia de vagas, um prédio bem equipado, merenda e transporte, sensibilizar as pessoas para o verdadeiro papel desta é um desafio” (Cur.141, 2009, p.17)

A fala de outros cursistas revela as dificuldades em constituir estes espaços como espaços de participação no âmbito pedagógica, administrativo e financeiro. A atuação do conselho tem sido apenas uma atuação de caráter consultivo, no âmbito financeiro e burocrático:

“A Escola Municipal “Raimunda Coura de Barcellos”, possui os seguintes órgãos deliberativos que contam com a participação dos pais: caixa escolar e conselho fiscal, conselho escolar, conselho de classe. É de responsabilidade da Caixa Escolar e conselho fiscal a viabilização dos recursos financeiros e aplicação dos mesmos, observando os instrumentos legais vigentes. A participação dos pais e comunidade escolar na gestão financeira da escola através da caixa escolar e conselho fiscal possibilitarão ganhos para todos. Juntos, os envolvidos na escola decidem como gerir os recursos financeiros da instituição, contemplando os anseios e necessidades que se apresentam na escola, bem como, juntos, estes mesmos atores envolvidos nos processos, poderão pensar formas de arrecadar recursos necessários para os projetos da escola.”(Cur. 142, 2009, p.7)

Por outro lado esta cursista revela que estes órgãos colegiados ainda estão em construção no espaço escolar, sendo constituído em 2009, época da formação desta cursista no Curso de Especialização em Gestão Escolar:

“A participação dos pais, hoje, na Escola Municipal “Raimunda Coura de Barcellos”, é grande nas festas promovidas, pela instituição. Houve um crescimento substancial da presença dos pais nas reuniões que acontecem no final de cada etapa letiva, em contra partida, a participação nos conselhos é restrita. A dificuldade na eleição dos representantes de pais para o Conselho Escolar foi muito grande. O comparecimento à reunião extraordinária para a eleição do Conselho Escolar de 2009, por parte da comunidade escolar foi pequeno.” (Cur. 142, 2009, p.5)

Esta outra cursista revela que além do conselho a escola constituiu uma Associação de Pais e Mestres visando o estímulo à participação da comunidade escolar, porém a participação nestes espaços ainda é bem tímida:

“Mesmo com a presença de associações de pais e conselhos escolares atuando nas escolas, percebemos que ainda é muito limitada sua participação no planejamento. Muitas vezes os poucos pais que aparecem na escola, quando convocados para reuniões, apenas ratificam decisões já tomadas pelos docentes ou equipe de gestores da escola. Na realidade estas reuniões estão longe de ser um processo de discussão e envolvimento amplo de toda comunidade escolar, são meros repasse de informações do que está acontecendo na escola.” (Cur. 52, 2009, p.8)

A cursista abaixo faz uma reflexão sobre a ausência de participação do Conselho Escolar nas instâncias pedagógicas, democratizando a prática escolar na esfera do conhecimento:

“Os gestores da escola avaliam que esse órgão possui certa autonomia, e é atuante nas reuniões de deliberação de compras e aprovação da prestação de contas. Esse modelo de participação do CE não é o ideal, uma vez que aqui ele participa apenas das decisões financeiras e burocráticas, ao invés de focar no desempenho do estudante, ter uma visão ampla do conjunto da escola e acompanhar a forma como ela trabalha o conhecimento” (Cur. 05, 2009, p.10)

A cursista abaixo destaca o papel do gestor, enquanto liderança forte, para construir, manter e gerar condições de funcionamento desta gestão participativa:

“A construção, manutenção e bom funcionamento das relações entre escola, família e comunidade requer, antes de mais nada, uma liderança escolar forte e democrática. É o compartilhamento da gestão na escola, distribuída entre todos os segmentos envolvidos, que vai caracterizar uma gestão intensamente participativa, capaz de olhar e atender às necessidades dos alunos no processo ensino aprendizagem mais amplo: aquele que além de construir conhecimentos também prepara para a vida pessoal e profissional e para o exercício da ética e da cidadania.”(Cur. 147, 2009, p.7)

E ela ressalta que a cultura da participação será gerada a partir da institucionalização destes espaços construídos numa gestão democrática:

“Não é possível pensar na participação da comunidade sem garantir os mecanismos de integração e envolvimento que possibilitem, de fato, que o poder de decisão e ação na escola seja compartilhado e a prática de gestão democrática experimentada por todos os atores da escola.” (Cur. 147, 2009, p.8)

A Cultura da participação já foi instituída na experiência desta cursista que revela já ter conseguido efetivar a prática do Conselho Escolar nas decisões pedagógicas:

“O Conselho Escolar da Escola Municipal Prefeito Geraldo Luiz de Castro é constituído de doze conselheiros eleitos pelo segmento que representam na proporção de seis elementos (50%) dos profissionais da escola e seis (50%) da comunidade escolar externa: 5 pais e 1 líder comunitário. É um Conselho Escolar muito participativo, atuante e comprometido com a aprendizagem e necessidade dos alunos.”(Cur. 60, 2009, p.13)

E ela reafirma que está conseguindo construir uma participação da família no Conselho Escolar mediante a atuação deste conselho:

“Através desse trabalho estamos cada vez mais conseguindo a adesão das famílias que sempre se mantinham distante da escola e não se preocupavam nem se sentiam responsáveis pela educação de seus filhos.” (Cur. 60, 2009, p.14)

O Conselho de Classe, órgão de participação da comunidade escolar interna buscando soluções para questões referentes ao ensino-aprendizagem dos alunos, também é destacado na fala desta cursista como

“Outra importante ferramenta na prática pedagógica é o Conselho de Classe, pois permite ao docente criar condições de melhoria na aprendizagem dos alunos. Participam deste Conselho os professores regentes, o professor de apoio pedagógico, supervisor e diretor. O Conselho de Classe se reúne ao final de cada bimestre e sempre que necessário para propor soluções que possam sanar as deficiências do processo ensino – aprendizagem. O Caixa Escolar e o Conselho Fiscal que administram os recursos recebidos da Prefeitura Municipal de Santo Antônio do Monte/MG do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e também recursos provenientes de campanhas e eventos feitos pela escola (bazar da pechincha, festa da primavera, almoço beneficente). Os membros do conselho depois de escutar a comunidade escolar é que decidem onde devem ser utilizados os recursos recebidos”. (Cur. 60, 2009, p.14)

O Conselho de Classe é uma prática já efetivada na fala dos cursistas e retrata a participação dos professores

“O Conselho de Classe marcado ordinariamente ao final de cada bimestre escolar tem a participação dos professores e equipe pedagógica. Também são planejados os eventos do próximo bimestre. Estas reuniões estão previstas no

calendário, mas quando necessário são realizados Conselhos de Classe emergenciais. Geralmente, fala-se muito das dificuldades dos alunos, o que foi feito durante aquele período escolar, mas a forma de avaliação ainda é pouco significativa. Alguns professores têm adotado claramente na sua prática pedagógica a avaliação integral do aluno, através da qual são avaliadas as capacidades individuais e valorizadas as vivências coletivas. Outros, ainda se pautam por uma análise quantitativa e específica de conteúdos.” (Cur. 16, 2009, p.8)

Há um apontamento presente na fala de uma cursista que revela a razão da pouca funcionalidade do Conselho Escolar em sua experiência enquanto gestora: a pouca disposição no envolvimento por parte dos pais e o repasse de informações por parte dos professores e funcionários da escola:

“O Colegiado Escolar é eleito por um período de dois anos através de votação direta da comunidade escolar. Cada segmento (professores, demais funcionários da escola, alunos maiores de dezesseis anos, pais) elege seus representantes que tem o dever de opinar e participar da organização escolar em todos os sentidos. Atualmente, este participa sempre que convocado das decisões escolares sejam elas administrativas ou pedagógicas. A participação dos pais muitas vezes deixa a desejar. Estes quase não estão disponíveis para as reuniões e ações que requerem demanda de tempo, conhecimentos e disposição para defender os projetos. Para superar este problema, a Escola Municipal Professor Vasco Damião, agenda as reuniões com antecedência e divulga amplamente a pauta das mesmas. Para os demais membros que são representantes dos funcionários, professores e alunos observam-se a falha no repasse das informações, pois as discussões são levadas para o grupo, mas as ações são dirigidas (forçadas) ou determinadas por apenas alguns, o que caracteriza pouco envolvimento. Aqui também se verifica a falta de disponibilidade dos membros devido às várias jornadas de trabalho.” (Cur. 16, 2009, p.7-8)

Participação requer envolvimento, tornar-se parte, e construir uma cultura em que os membros da comunidade escolar se sintam parte requer uma prática insistente e constante gerada através de reuniões e encontros coletivos para viabilizar esta participação. Este desafio precisa ainda ser superado uma vez que os desafios postos para educadores e gestores quanto às questões relacionadas ao tempo coletivo precisam constar na estrutura organizativa do tempo de trabalho destes profissionais.

E a gestão da cultura participativa precisa ser persistida nas práticas escolares conforme afirma a cursista abaixo:

“A gestão democrática exige cultivo da cultura da participação, do trabalho coletivo, da ação colegiada, da realização pelo bem comum. Enfim, é preciso possibilitar momentos de experimentação da democracia na escola para se tornar uma prática efetiva, consolidada e possível de ser efetivamente vivenciada.” (Cur. 147, 2009, p.8)

A sugestão desta cursista foi a participação dos pais como “amigos da escola”, o que possibilitou maior aproximação entre a família e a escola:

“Na Escola Municipal Professor Vasco Damião, percebo esforços para superar algumas das dificuldades relativas a tais mecanismos citados. Alguns pais procuram a escola com parcerias que sugerem melhor qualidade para os alunos dentro da escola, como por exemplo, auxílio na recreação e monitoramento em excursões. Funcionários de outros setores doam parte do seu tempo para atendimentos individuais ou reforço na leitura e alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Jovens da comunidade fazem manutenção nos jardins e horta escolar. São os conhecidos “Amigos da Escola” que participam voluntariamente de movimentos pedagógicos culturais e de pequenos reparos na infra-estrutura do prédio” (Cur. 16, 2009, p.9)

4.3.4.3.5 Participação nos processos de eleição para dirigente escolar nos processos da gestão

Os processos de democratização na década de 70 e 80 constituídos a partir da bandeira democrática que representou uma luta pela bandeira democrática contra o autoritarismo (MENDONÇA, 2000, p.70) e esta bandeira democrática construíram-se na instituição de um modelo de gestão democrática que construiu a escolha de dirigentes escolares através do processo de eleição de diretores.

A instituição do processo de provimento de cargo para dirigente escolar através de eleição é objeto de análise de pesquisadores e indica elementos positivos e negativos neste processo democrático.

Os processos democráticos de provimento para o cargo de dirigente escolar enfrentam desafios que precisam ser avaliados e trazidos à reflexão. Assim como a instituição dos processos democráticos abrem espaço para uma nova relação do público e do privado, como afirma Mendonça (2000, p.70). Os processos de eleição para dirigentes escolares precisam ser bem organizados e esclarecidos mediante a comunidade escolar para que não haja uma alocação do espaço público visando atender interesses de um grupo particular que elegeu o dirigente.

Porém há outros pesquisadores que analisam os processos de uma gestão democrática, entre estes, a eleição para dirigente escolar, como um canal legítimo de luta pela democratização da escola pública:

Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas - e não como o único é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis, entretanto, a forma de provimento pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. (DOURADO, 2000, p. 85)

Esta investigação pretende analisar a partir dos discursos dos alunos egressos, elementos que possam contribuir com as análises indicadas acima. No discurso destes evidenciaram-se as três formas de provimento de cargo para gestão escolar: a forma mista, a forma de livre indicação e o provimento através das eleições.

4.3.4.3.5.1 Processo de provimento do cargo de dirigente escolar através da indicação

A indicação consiste no “procedimento de livre nomeação” (MENDONÇA, 2000, p.127) e cujos critérios se instituem a partir de uma força política, por isto “os critérios que norteiam a escolha dos indicados são, quase sempre, nebulosos, prevalecendo a pressão ou a força de lideranças políticas, para as quais importa, apenas, a correspondente fidelidade dos que são contemplados com a indicação” (MENDONÇA, 2000, p.130).

A fala da cursista ao se referir ao processo de indicação de dirigente escolar sugere como substituição a esta forma, o modelo de escolha por vias democráticas:

“Um dos desafios relevantes que interfere na efetivação de uma gestão democrática nas escolas municipais de Brumadinho, refere-se ao processo de escolha de seus gestores. Considerando que o gestor representa a comunidade no âmbito escolar, é primordial que a comunidade participe de forma atuante na escolha de seu representante. Ou seja, o gestor precisa ser de confiança da comunidade e não do governo municipal”. (Cur. 09, 2009, p.9)

A fala de outra cursista indica o processo democrático como ganho no processo de escolha dos dirigentes escolares:

“Desta forma, ao se instituir a necessidade de eleições para escolha de diretores e membros da gestão escolar, o poder de decisão sobre o futuro das unidades é deixado a cargo da própria comunidade da qual faz parte. Nada é mais democrático e participativo do que poder votar e escolher o melhor

administrador. A instituição de eleições para escolha de diretores através do voto direto da comunidade escolar demonstra uma nova visão da gestão escolar, trazendo democracia e oportunidade de participação de todos no desenvolvimento escolar.” (Cur. 74, 2009, p.20)

Esta cursista indica em sua fala que o princípio democrático de participação nas instâncias colegiadas já está em construção em sua realidade escolar, porém o princípio democrático de escolha dos dirigentes escolares ainda não se efetivou:

“Possui instâncias democráticas, como Conselho Escolar (Colegiado), Conselho de Classe e Conselho Fiscal. Ações coletivas da escola acontecem com plena participação do corpo docente (equipe administrativa, pedagógica, docente e funcionários), mas com tímida participação dos pais. A gestão participativa é incentivada, a comunidade escolar é convidada e até mesmo convocada a se envolver nos processos de tomadas de decisões da escola: na definição de metas e estratégias de ensino, na definição de prioridades, nos assuntos referentes à escola em geral. A equipe gestora da escola não foi eleita pela comunidade, pois na cidade, o processo de escolha dos dirigentes escolares acontece através da indicação direta do prefeito municipal.” (Cur. 125, 2009, p.7)

A fala desta outra cursista ao referir ao processo de descentralização que seu município viveu na década de 90, pois este desconstruiu o processo democrático que já se tinha construído através do processo de eleição para dirigentes escolares. Este processo de descentralização voltou com o provimento do cargo de dirigente escolar através da indicação política:

“Essa situação pode ser ilustrada com a vivência no município de São Lourenço que foi a primeira cidade de Minas Gerais a promover eleição para diretor escolar municipal, no ano de 1983. Porém o processo de eleição durou até 1998, quando o prefeito eleito decidiu exonerar todas as diretoras e criar o cargo de confiança para diretor escolar, desconsiderando também o Estatuto do Magistério Municipal. Somente este ano [2009], o prefeito eleito não quis dar continuidade a esse processo e promoveu internamente, entre os profissionais da escola, a eleição do diretor para o período de um ano e está preparando o processo de eleição definitivo de acordo com o plano de carreira do município. Histórias como essas são comuns nos municípios de nosso país.” (Cur. 115, 2009, p.8)

Nesta fala verifica-se que a constituição do modelo de uma gestão em que o gestor é indicado pelo poder público reflete na instituição escolar na falta de estímulo da participação da comunidade escolar:

“Pode-se afirmar que, se o PPP desta instituição ainda está incompleto, o fato pode ser atribuído a pouca idade da escola, pois um projeto dessa natureza exige tempo para amadurecimento, que advém, inclusive, das próprias experiências e vivências da instituição. Por outro lado, a inexistência de um gestor eleito democraticamente é, certamente, um desestímulo para uma participação mais ampla da comunidade escolar e local nas decisões políticas da escola.” (Cur. 118, 2009, p.12)

A indicação na fala da cursista abaixo retrata um momento de transição que ela viveu na gestão de uma escola em seu município, reafirmando as alianças políticas que se construíam neste modelo de indicação:

“Logo, antes das primeiras eleições propostas, para o município de Lagoa Santa, no interior das escolas a fim de definir os novos Dirigentes Escolares, o que se percebia era uma disputa e um apoio político muito grande aos candidatos à Prefeitura, pois, aliados sempre tinham acesso facilitado a tais cargos, atualmente convivemos com uma alteração muito grande neste sentido, já não existe mais a necessidade de se articular alianças políticas para o provimento ao cargo de gestor escolar. Quanto ao processo de trabalho do gestor, houve inúmeras alterações, com a abertura ao processo de escolha dos dirigentes, na Escola Municipal Dona Marucas, deu-se o processo inverso ao que estávamos acostumados, as famílias, os pais e as mães dos discentes viram nesta nova descentralização do poder (do prefeito), a possibilidade de opção dada a cada um, mais que o direito de participar e se envolver, mas os portões abertos para o acesso, a análise e discussão de qualquer problema da comunidade, não raro, questões antes discutidas apenas nos portões da escola, chegam ao seu interior, assumidas por pais, que questionam sobre as mesmas e suas conseqüências, podendo ser atendidos em suas reivindicações ou não, mas tendo sempre respeitados e oportunizados os momentos de questionamento e análises que se transformam em debates do coletivo da escola.” (Cur. 32, 2009, p.27)

Na análise do cursista abaixo o modelo de indicação de dirigente escolar cerceia o diálogo:

“É comum na gestão municipal a “Gestão por Indicação” chamar as pessoas a trazerem sua contribuição para o alcance do que esta mesma “Gestão por Indicação” decidiu como proposta. As pessoas devem participar com seu trabalho, com seu apoio ou, pelo menos, com o seu silêncio, para que as decisões da “Gestão por Indicação” tenham bons resultados e, ao final, para que a “autoridade” não seja rompida. O que este nível de participação alcançado é que as pessoas se esforcem, trabalhem com vigor, sem discutir (o não discutir faz parte deste nível de participação) quais os benefícios que advirão deste trabalho e quem deles vai se apropriar. Decorre de um pensamento ainda ligado às idéias de Feudalismo (senhor - súdito) e de reipovo que, embora superadas no discurso, pertencem a mais clara realidade atual, tanto na relação entre ações como nas que se estabelecem entre grupos e pessoas.” (Cur. 88, 2009, p.9-10)

Segundo Souza a permanência na gestão escolar por longos períodos institui um domínio da burocracia escolar:

No que toca à experiência na função dirigente, sabe-se que a permanência por longos períodos à frente da direção da escola através do domínio da política escolar, é possível de se realizar também a partir do domínio da burocracia escolar, vale dizer a partir do controle sobre os instrumentos e processos técnico-administrativos da instituição. (SOUZA, 2007, p.5)

4.3.4.3.5.2 Processo Misto

A modalidade mista pode variar quanto à combinação de processos (listas triples ou sêxtuplas, consulta à comunidade, avaliação da capacidade técnica, provas, etc.). É considerada uma modalidade democrática na medida em que considera a participação da comunidade em sua escolha política, mas também avalia sua capacidade técnica.

A fala da cursista revela que o município a que pertence avançou de um modelo baseado na eleição para este modelo misto:

“Atualmente a cidade de Lagoa Santa, busca, a partir de sua evolução e a caminho de uma real democracia melhorar seu sistema de escolha quanto à representatividade que os novos gestores escolares terão, apoiando-se no sistema misto de escolha (processo que alia a avaliação de capacidades técnicas - prova, e a eleição pela comunidade escolar). Agora, no segundo semestre de 2009 aguardamos a modalidade eletiva e por prova que contará com verificação de habilidades e conhecimento técnicos para ocupação do cargo e cujas avaliações serão brevemente marcadas, com abertura a todos os candidatos interessados, porém, logicamente com algumas definições legais e operacionalizações para que o andamento e transparência do processo sejam efetivos (como: poderá participar/candidatar-se a ocupar o cargo de dirigente escolar, quem trabalhou na Instituição por pelo menos dois anos, quem possuir formação adequada, entre outros pré-requisitos, ainda pouco divulgados, e posteriormente uma eleição com a participação democrática da comunidade escolar.” (Cur. 32, 2009, p.26-27)

4.3.4.3.5.3 Processo de provimento para o provimento do cargo através da eleição

Segundo Lück (2000) os mecanismos de eleição constituíram um processo importante para avanços numa prática autoritária baseada na indicação política:

A respeito dos mecanismos de eleição de diretor, o movimento de descentralização e construção da autonomia da escola passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, em contrapartida à prática tradicional de indicação por políticos, filtrada e referendada pelos órgãos centrais. (LÜCK, 2000, p.20)

Por outro lado, conforme analisa Paro (1995) as formas de provimento da função de diretor escolar pode ser definidora do nível de comprometimento do dirigente com a instituição escolar e com a gestão. E traz como possibilidade a participação de outros docentes na ocupação de um cargo que era visto como um cargo burocrático

(...) é interessante observar que a eleição de diretores não apenas traz novas determinações ao papel do diretor, mas, em muitos casos, possibilita o acesso ao cargo a um novo contingente de professores que, pelo critério da nomeação clientelista, dificilmente viriam a se tornar dirigentes escolares. Ao mesmo tempo, deve-se observar também que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa a ter o diretor eleito (PARO 1996, p. 386).

A prática de uma cultura participativa através do processo de eleição para dirigentes escolares trouxe avanços por ter sido uma forma de superação da tradicional forma de escolha de diretor baseado na indicação política (Torres; Garske, 2000, p.67) e por outro lado neste processo evidenciam retrocessos:

Retrocessos ocorrem, por inexistir uma cultura que valorize os princípios da democracia, embora se entenda ser a eleição direta para diretores um instrumento democratizante de grande relevância. Nesse sentido, essa modalidade de escolha não pode, sob nenhuma hipótese, ser caracterizada como um fim em si mesmo. O processo eleitoral deve ser compreendido como um instrumento, um meio que dê suporte à construção desse modelo de gestão (TORRES; GARSKE, 2000, p.68)

Esta cursista revela um momento de transição vivido em sua realidade escolar, cujo modelo passa de um processo de indicação política para um modelo de eleição:

“Neste mesmo ano aconteceram as eleições para dirigentes escolares, o que também desfavoreceu todo o processo de construção do PPP. O processo eleitoral para a escolha dos diretores deveria ser um momento de exercício da cidadania sendo uma disputa democrática e pautada na ética e responsabilidade profissional e pessoal, o que não aconteceu na nossa escola.” (Cur. 33, 2009, p.12)

Há na fala da cursista nº 32 a experiência que vivenciou no modelo de indicação de dirigente escola, do modelo de eleição, vivenciado de 2006 a 2009 e posteriormente o modelo misto. O processo de eleição significou em sua fala um momento de conquista frente à constituição de um modelo de indicação política:

“Assim, em 2006 foi realizada a primeira eleição de dirigentes escolares no município, cujo critério até então era a votação em busca de um processo democrático e participativo, escolhiam-se dentro da comunidade escolar, representantes que almejassem montar uma chapa, que possuiriam um Plano de ação a ser apresentado à comunidade escolar e que seriam escolhidos em data posteriormente agendada”. (Cur. 32, p.27)

Este cursista faz referência ao modelo democrático que constrói uma pseudo-democracia, ou seja, um modelo cuja democracia ainda não foi constituída:

“Há casos também como a “pseudo-democracia” e tem uma aparência democrática mais acentuada. O “Gestor” decide que todos vão “decidir”; leva, então, algumas questões a um grande plenário ou a alguns grupos e manda que todos decidam. Em geral, são decididos aspectos menores,

desconectados da proposta mais ampla, e a decisão se realiza como escolha entre alternativas já traçadas, sem afetar o que realmente importa. É claro que não se devem condenar estas precárias manifestações de democracia direta. Mas satisfazer-se com elas diminui a força transformadora e transfere para outros tempos a verdadeira participação.” (Cur. 88, 2009, p.10)

O processo de eleição para diretores de escola consiste na elaboração de uma proposta de escola, num estilo de gestão que precisa considerar um compromisso com o coletivo escolar, conforme analisa Lück (2000):

Não há, no entanto, resultados gerais e consistentes que demonstrem a efetividade desse mecanismo na prática efetiva de gestão democrática, tendo sido até mesmo identificada a intensificação do autoritarismo da gestão escolar por diretores eleitos, em certos casos. Cabe lembrar que não é a eleição em si que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, do qual ela seria apenas um momento significativo. Ao se promover a eleição de dirigentes, estar-se-ia delineando uma proposta de escola, de estilo de gestão e firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito. (LÜCK, 2000, p.22-23)

A fala desta cursista evidencia a importância do processo democrático na escolha dos dirigentes escolares no sentido da rotatividade dos profissionais na gestão escolar:

“Pode-se considerar também a importância da democratização e da participação quando se trata do processo de escolha de dirigentes escolares, pois, na medida em que se oportuniza uma escolha direta ou as eleições, entre os integrantes de uma comunidade escolar, se indica o responsável e representante da educação que atuará junto ao poder constituído em favor do bem comum na Instituição e a favor dos interesses da comunidade que lhe escolheu, passa-se a partilhar preferências e responsabilidades. A possibilidade de rotatividade no quadro de dirigentes escolares também é de demasiada importância, pois, a renovação evita a “perpetuação” em cargos por coação e temor da comunidade escolar.” (Cur. 32, 2009, p.16)

Porém é preciso que haja avanços nos processos democráticos de eleição de dirigentes escolares, visando ampliar o entendimento sobre a participação da comunidade na escolha destes:

Registram-se casos em que são escolhidos aqueles considerados mais “camaradas”, mais cordatos e menos exigentes, de modo a garantir a continuidade do statu quo e menos exigência de esforço; por outro lado, diretores eleitos pelos seus pares, não se sentem à vontade para exigir deles a atuação segundo as demandas de exercício competente, correto e orientado pelo atendimento aos interesses de formação e aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2009, p.10)

4.3.5 Análise descritiva e interpretativa dos dados coletados na categoria “trabalho do gestor escolar”

A leitura dos trabalhos finais possibilitou encontrar alguns elementos a partir da categoria “trabalho do gestor escolar” e de subcategorias decorrentes desta categoria principal definida como: trabalho individual e coletivo; trabalho intensificado e trabalho precarizado. Esta análise foi construída a partir do instrumento de análise do trabalho (Apêndice G).

Identificar nos discursos dos alunos egressos indícios de um trabalho que valorize em uma perspectiva individualizada os processos do trabalho e promova ao mesmo tempo a exigência de um trabalho coletivo, constituiu uma face desta análise.

Outra busca foi no sentido de identificar nos processos de trabalho do gestor escolar indícios de uma lógica que intensifica e precariza os processos do trabalho na gestão escolar.

Através da análise dos discursos dos alunos egressos, captou os seguintes elementos: papel do gestor escolar nos processos de uma gestão democrática; os processos de trabalho do gestor escolar na gestão pedagógica; os processos de trabalho do gestor escolar numa gestão administrativo-financeira; os processos de trabalho do gestor escolar numa gestão de recursos humanos.

4.3.5.1 papel do gestor escolar nos processos de uma gestão democrática

O foco nos processos de uma gestão democrática, decorrente da luta pela universalização do ensino na reivindicação no âmbito da educação básica “o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social” levou o Estado a “imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas.”(OLIVEIRA, 2006, p.6)

Por considerar a crise educacional como uma questão de natureza administrativa o Estado atribuirá relativa centralidade à gestão escolar, a partir da década de 90, através da formulação de políticas públicas (Oliveira, 2006).

Em decorrência destes apontamentos, a adoção de modelos de gestão flexíveis, optou-se pela descentralização da gestão escolar que possibilita às escolas uma maior autonomia no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro:

Por isso, as políticas mais recentes têm atribuído maior ênfase ao planejamento descentralizado e aos processos de avaliação, como critérios de financiamento e custeio. Na educação básica tal tendência apresenta-se predominante a partir das reformas educacionais dos anos 90, que elegem a escola como núcleo da gestão. Também nesse caso, as reivindicações por maior autonomia para as escolas têm sido respondidas pelo Estado com a possibilidade da descentralização administrativa e financeira. A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação. (OLIVEIRA, 2006, p.8)

Este novo paradigma de gestão escolar presume uma “liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade” (FERREIRA, 2001, p.165).

O discurso dos alunos egressos revelou um perfil de gestor enquanto líder nos processos da gestão democrática. Liderança que se constrói na promoção de um trabalho coletivo e que perpassa pelas diferentes áreas da gestão escolar, a área pedagógica, administrativa e de recursos humanos. Tentou-se captar do texto dos alunos egressos os diferentes sentidos que atribuíram ao gestor enquanto liderança numa gestão democrática da educação básica.

4.3.5.2 Papel do gestor nos processos de uma Gestão Pedagógica

O gestor enquanto líder pedagógico precisa assumir a função de gestor-educador, pois conforme afirma Saviani (1996, p.208) antes de ele ser um administrador ele é um educador.

Para efetivar a gestão pedagógica, este líder precisará construir espaços de produção coletiva para gestão do Projeto Político-Pedagógico. Pois segundo Paro (2001, p.52) a gestão da escola passa pela efetividade das metas estabelecidas no PPP:

(...) a gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente.

A construção de elementos presentes nos discursos dos alunos egressos buscou compreender este processo de gestão do pedagógico através da construção de ações para efetivar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A cursista construiu uma ficha organizativa pontuando as principais ações que pensou para operacionalizar o PPP em sua realidade escolar:

“Partam da realidade da comunidade local; promovam a integração de todos os segmentos da comunidade escolar; façam com que todos se sintam co-responsáveis pelos resultados obtidos; garantam maior qualidade das atividades planejadas, com a real participação da maioria no processo educativo; promovam uma escola mais participativa e feliz.” (Cur. 52, 2009, p.7)

Porém esta mesma cursista afirma sobre a dificuldade que encontrou no planejamento do PPP visando construí-lo, apontando elementos importantes para se refletir como a importância do planejamento e as condições para se operacionalizá-lo:

“Observamos hoje que as instituições educacionais planejam, porém existe uma dificuldade de registrar de forma organizada e contínua os seus planejamentos. Estamos arraigados a uma cultura da oralidade onde falamos muito, realizamos muito, mas registramos pouco do que falamos e realizamos o que torna difícil às vezes a continuidade do que fazemos. Como há uma rotatividade considerável de profissionais nas unidades escolares públicas, às vezes os projetos pensados ou realizados pelas instituições acabam se perdendo ou gastando-se tempo nas discussões repetitivamente, ao invés de se partir para reavaliação e execução. Isto torna repetitivas muitas ações das instituições educacionais. Precisamos considerar estes fatos e nos atentarmos para mudar esta realidade.” (Cur. 52, 2009, p.7)

Esta outra cursista também explicita em seu discurso os desafios de gerir o Projeto Político Pedagógico, numa escola de Educação Infantil, à qual é gestora, e que depende da organização do coletivo da escola matriz para realizar os encontros. Porém as prioridades acabam ficando na escola matriz e em consequência disto o PPP da educação infantil que precisa ter um trabalho específico, acaba ficando de lado:

“Neste sentido ser um anexo, remete a submissão de compromissos estabelecidos pela escola matriz como exemplo, reuniões sem consulta prévia de horários, dificultando a participação dos representantes do anexo, a viabilização de recursos financeiros para o anexo, depende da prestação de

contas realizada pela escola matriz, e o mais grave é a escassez de recursos destinados ao anexo. A contratação de funcionários para limpeza prioriza o atendimento das necessidades da escola matriz, devido ao número de alunos que é maior, sem considerar a especificidade do anexo, que atende a crianças pequenas, onde o cuidar é prioridade.” (Cur. 135, 2009, p.12)

A fala de outra cursista na experiência da gestão do PPP no coletivo escolar, fala resumidamente sobre as dificuldades que encontrou na construção do PPP:

“A direção da escola encontrou problemas de diversas naturezas durante a construção do PPP, principalmente devido à diversidade de segmentos: professores, pessoal técnico-administrativo, alunos, pais e representantes da comunidade local, com seus conhecimentos, valores, costumes e idéias diferentes, que muitas vezes geraram conflitos. Mas foi dos conflitos que nasceu a nova concepção dessa escola, cujo Projeto Político Pedagógico foi direcionado para resolver questões sociais arraigadas em nossa cidade, que se refletiam negativamente através de grupos de risco, marginalidade e exclusão social, que hoje estão integrados na escola conquistando o seu direito social primordial que é a educação.” (Cur. 67, 2009, p.8-9)

E esta mesma cursista, logo após ter afirmado sobre os desafios encontrados nesta gestão pedagógica, ressalta a importância de envolvimento das instâncias superiores na gestão pedagógica, viabilizando um suporte para a equipe gestora:

“O poder público responsável pelas instituições escolares de sua rede de ensino deve organizar-se mais a cada dia, bem como a administração direta da escola para democratizar o acesso de todos no papel formador e social da escola.” (Cur. 67, 2009, p.10)

Esta outra cursista afirma que o PPP do seu município já vem pronto da Secretaria de Educação, por isto ela afirma que antes de ser uma exigência legal o PPP precisa ter um horizonte, ou seja, um conjunto de metas e objetivos pretendidos:

“A necessidade de um projeto político pedagógico na escola antecede a qualquer decisão política ou exigência legal, já que enquanto educadores e enquanto membros da instituição escola deveram ter claro a que horizonte pretendeu chegar com os nossos alunos, com a comunidade e com a sociedade, caso contrário não estaremos exercendo o nosso papel de educador, mas simplesmente de “aventureiro”, que não sabe aonde quer chegar.” (Cur. 87, 2009, p.8)

A fala desta cursista faz pensar uma questão bem séria sobre a gestão pedagógica viabilizada pela implementação do PPP, há que se ter uma presença maior dos órgãos educacionais através de representantes da Secretaria de Educação visando construir juntamente com a equipe gestora as principais diretrizes pedagógicas a que se propõe fazer.

A experiência desta outra cursista revela que a equipe gestora contratou uma assessoria para o acompanhamento de ações do PPP, porém mesmo assim a assessoria não conseguiu estabelecer um diálogo com o grupo e acabou abandonando este processo:

“A direção da escola contratou uma assessoria que estaria desenvolvendo todo o processo de construção até chegar ao documento de fato. No primeiro encontro, a assessora foi questionada por quase todos os professores e acredito que, percebendo que o grupo não estava preparado e que muitos não conseguiam entender o porquê da elaboração do PPP, não quis continuar o trabalho. A assessora alegou que havia sido chamada para exercer um cargo na Prefeitura de Belo Horizonte e que estava indicando outra pessoa para dar continuidade ao trabalho iniciado. Se já havia certa resistência, e o fato de ter ocorrido a troca de assessoria fez com que o coletivo perdesse o interesse ainda mais.” (Cur. 33, 2009, p.12)

A racionalidade e o modelo competente para gerir os processos educacionais, considerando que o pensar e o fazer são construídos numa gestão compartilhada delegando todas as funções deste pensar e fazer à equipe gestora demarca a ausência do Estado e a promoção de um discurso que gera uma sobrecarga de trabalho e de responsabilização para a equipe gestora. A fala de Wittmann retrata este discurso, no qual se considerou instituído pela lógica competente:

Os avanços da ciência e da tecnologia vêm ocasionando novas formas de relações sociais na produção de bens materiais. Estas exigem aptidões para o necessário trabalho em equipe e a universalização do trabalho intelectual, no chão da fábrica. Os avanços, no pensar e fazer da educação vêm demonstrando que todos podem aprender e que a construção de um processo educativo de qualidade para todos implica a construção co-responsável e compartilhada do projeto político-pedagógico, no âmbito da escola. Isto implica a autonomia da escola e sua gestão democrática. Novas competências e aptidões cognitivo-afetivas são necessárias, para que os educadores e, em especial os gestores cumpram sua função nesta nova realidade socioeducativa. (WITTMANN, 2000, p.88)

4.3.5.3 Papel do gestor escolar nos processos de uma Gestão Administrativa

No âmbito da gestão administrativa cabe ao gestor escolar uma série de ações entre as quais tratados por Lück (2009) são mapeados em torno das competências entre as quais está a correta aplicação dos recursos financeiros, a organização da escola como um todo, desde as condições para que os serviços de limpeza, merenda, secretaria até a efetiva concretização das atividades na sala de aula perpassam pela ação administrativa do gestor escolar. (LÜCK, 2009, p.105)

Estas demandas acabam por exigir muito do gestor escolar um tempo na solução destas questões, e na fala da cursista esta burocracia relacionada às demandas administrativas acaba por ausentar o diretor na gestão pedagógica, por exemplo:

“Os gestores com muita frequência acabam por dedicarem-se mais a gestão administrativa, o que não é diferente na Escola Municipal Hugo Duarte Coutinho. A burocracia que envolve as atribuições do gestor acaba por consumir muito tempo e as outras áreas da gestão ficam a cargo de coordenadores. O diretor fica somente como apoio para as decisões pedagógicas.” (Cur. 155, 2009, p.5)

As parcerias para gerir as demandas administrativas da escola acabam por levar os gestores a estabelecer parcerias com a comunidade escolar que os rodeia. Esta dinâmica envolve o estabelecimento de diálogo, de contrato entre setores da comunidade e a escola, o que confere um maior tempo para o gestor desempenhar nas ações de âmbito administrativo:

“A constante busca pelas parcerias com empresas, famílias e demais setores da comunidade configura-se, então, como um retorno à responsabilização social partindo-se das premissas de que a educação é responsabilidade da sociedade como um todo e que de que essa compreende uma série de práticas pelas quais os grupos sociais garantem aos novos sujeitos o desenvolvimento, a socialização e o acesso aos bens culturais historicamente construídos. Assim sendo, a solução para os problemas relacionados à educação das novas gerações deve ser buscada e discutida socialmente e não somente pelos educadores.” (Cur. 154, 2009, p.15)

Outra parceria da escola é no atendimento à comunidade visando atender fins sociais. Há na fala da cursista abaixo uma implicação da gestão escolar, numa parceria com a comunidade através de uma ação social:

“No início deste ano, a comunidade sofreu gravemente com as enchentes ocorridas no dia 31/12/2008 e na segunda quinzena de janeiro. A direção abriu as portas da escola para o atendimento aos afetados pela chuva, tornando-se, assim, um posto de apoio à comunidade, com atendimentos da Defesa Civil, Casa da Família, COPASA, Secretaria de Habitação de Contagem, bem como centro de doações para as famílias. Nesse período, a direção da escola entrou em contato com o poder público em busca de soluções para os problemas e esteve em contato direto com todas as pessoas da comunidade. Após as chuvas de janeiro, a escola ainda agendou reuniões com representantes do governo, empresas e organizações não governamentais em busca de melhorias para a população. Com isso, a escola tornou-se referência para todos e isso tem refletido na vida e rotina da escola até hoje. Sendo assim, pessoas que não participavam da escola aproximaram-se e ainda demonstram o desejo de se envolver mais no dia-a-dia da instituição. Desse envolvimento com a comunidade e com empresas, surgiram outras parcerias que modificaram o dia-a-dia da escola e da gestão. Após o período das chuvas, entrou-se em contato com setores da COPASA e programou-se o início de novo projeto que atenderá estudantes do 3º ciclo no contra-turno com um projeto de “Contadores de Histórias”. Cabe ressaltar que as demais organizações da sociedade, ao perceberem essa abertura da escola e esta

proposta de trabalho em conjunto, têm procurado a escola para a realização de atividades e projetos. Como novos parceiros, tem-se a Defesa Civil e a GASMIG, que contataram a direção como o objetivo de tornarem-se parceiras na realização de um novo programa de trabalho.” (Cur. 154, 2009, p.16-17)

4.3.5.4 Papel do gestor escolar nos processos de uma Gestão de Recursos Humanos: Líder que constrói relacionamento humano, pedagógico e relacional

O gestor enquanto um líder que constrói relacionamentos no interior da gestão escolar precisa estar aberto ao convívio com diferentes personalidades, tendo clareza da complexidade das relações humanas que perpassam no interior da escola, é revelado pela cursista abaixo:

“O gestor escolar precisa sempre ter em mente que ao assumir a gerência de uma escola entrará em contato com as mais diferentes personalidades, costumes e valores, os quais devem ser respeitados, pois é próprio da natureza humana que essas divergências existam, já que ninguém é igual a ninguém, cada ser humano é único. Cabe ao gestor trabalhar em meio a complexidade das relações humanas de modo a perceber o anseio de todos e deliberar em prol da maioria, de modo democrático e de comum acordo entre as partes (na medida do possível)” Cur. 149, 2009, p.7

Um líder que precisa agir com segurança e transparência, que expresse confiança e ganhe a confiança do coletivo:

“Cabe ao Gestor atuar com segurança e transparência, envolvendo e motivando todos os membros da escola e da comunidade para desenvolverem um trabalho coletivo em prol do crescimento dos educandos, proporcionando-os condições para atuarem como cidadãos, em uma sociedade democrática, crítica e reflexiva.” (Cur. 165, 2009, p.8)

A fala desta cursista retrata uma gestão de qualidade aquela cujo foco é a gestão dos recursos humanos:

“Por Escola de qualidade entende-se a que desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos, que coloca o aluno como foco de suas preocupações, que dispõe de recursos humanos com formação e motivação adequadas e com material escolar e didático necessário, que conta com instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento, que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da Escola. Além disso, uma Escola de qualidade é aquela que constrói um clima escolar que favorece o processo de ensino-aprendizagem e que define e organiza processos que conduzem ao alcance de seus objetivos. A reunião dessas características se traduzirá em bom desempenho dos alunos”. (Cur. 141, 2009, p.8)

4.3.5.4.1 Gestão de Recursos Humanos: Líder político que articula a política local à política sistêmica

Para Scholze (2004) o gestor escolar precisa estabelecer uma interação com o gestor de educação municipal e sua equipe, com a comunidade escolar interna, representada pelos profissionais da educação, funcionários e alunos e com a comunidade escolar externa, representada pelas famílias dos alunos.

O conceito de gestão implica segundo Cury (2007) em um ou mais interlocutores para dialogar em busca de respostas aos problemas educativos. Esse diálogo realizado através da interlocução do gestor com suas respectivas esferas de trabalho, em âmbito macro ou sistêmico e em âmbito local, na instituição escolar. E esta perspectiva da gestão presume um gestor indicado na fala de alguns cursistas como um líder político que articula o local, através da articulação dos recursos humanos e controle dos recursos financeiros, constrói uma interação com os órgãos do sistema educacional através da formulação e adoção de medidas e princípios que articule sistema-escola e articula-se com a comunidade:

“Do ponto de vista administrativo, compete-lhe, por exemplo, a organização e articulação de todas as unidades competentes da escola, o controle dos aspectos materiais e financeiros, bem como a articulação e controle dos recursos humanos; a articulação da escola-comunidade; a formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos e ainda a supervisão e orientação à todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades. Por isso, sua atuação é primordial para o favorecimento da gestão democrática”. (Cur. 09, 2009, p.11)

Esta cursista também constrói este modelo de liderança na medida em que afirma a importância de o gestor ter em mente as finalidades da escola, o que remete a uma ideia sistêmica e ao mesmo tempo construir um Projeto Político-Pedagógico que articule estas finalidades aos objetivos da realidade escolar:

“É fundamental que o gestor tenha uma visão ampla das finalidades da escola, ou seja, para que a escola existe, qual sua necessidade, quais objetivos se desejam alcançar e o que se quer dos que dela participam. Para o gestor, a estrutura organizacional é algo que requer muita atenção para atender as necessidades dos alunos. O gestor através do Projeto Político Pedagógico interage no processo educacional e norteia os trabalhos desenvolvidos dando suporte para ações de todos que ali trabalham.” (Cur. 151, 2009, p.4)

4.3.5.4.2 Gestão de Recursos Humanos: Líder que compartilha decisões e delega funções

Num paradigma de gestão democrática o conceito de escola perpassa pelo dinamismo e interação das diferentes demandas de trabalho a que o gestor está submetido. Nesse sentido, o gestor não pode centralizar todas as decisões, buscando resolver todos os problemas que advirem. Pelo contrário, precisa compartilhar funções e delegar, conforme avalia Lück (2000):

Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino. (LÜCK, 2000, p.14)

A fala desta cursista evocou a este perfil de gestor enquanto líder democrático que deve incentivar a participação e compartilhar as funções para que realize um trabalho coletivo:

“O gestor é o articulador/mediador entre escola e comunidade, portanto, deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, no que chamamos de gestão democrática e este deve se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões.” (Cur. 155, 2009, p.11)

4.3.5.4.3 Gestão de Recursos Humanos: Líder eficaz que produz resultados

A eficiência e a eficácia constituíram a base racional efetivada nas reformas da década de 90 (Oliveira, 2006), e esta matriz teórica subsidiou-se também nos processos da gestão da educação básica, conformando um modelo de gestão escolar que prime pela busca da qualidade através dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas.

Segundo Borges (2008, p.83) para dirigir uma escola precisa-se de planejamento, organização e avaliação, construídos de maneira integrada.

A avaliação também referendada por Sousa “se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar” (SOUSA, 1995, p. 63).

Belloni ao abordar a avaliação institucional refere-se a um processo a partir do qual se compreende elementos importantes que possibilitarão avanços nos resultados:

(...) a Avaliação Institucional, como pesquisa social aplicada, sistemática e dirigida, deve buscar compreender a realidade na qual se insere, voltar-se para o processo decisório que a orienta, responder aos questionamentos colocados e possibilitar a identificação do mérito ou valor das ações e resultados que concernem ao seu objeto de análise (BELLONI, 2003, p.87).

Alguns cursistas trouxeram bem forte a análise deste perfil de gestor, cuja função é a busca de uma gestão eficaz:

“A eficácia da escola é garantida por um trabalho coletivo a ser coordenado pelo diretor, envolvendo corpo administrativo, funcionários, professores, estudantes, colegiado, pais, voluntários da escola, representantes do mercado de trabalho, clubes e instituições. A participação da comunidade escolar na gestão da escola é algo fundamental para unir o grupo e todos se perceberem construtores responsáveis pelos seus resultados (...)” (Cur. 155, 2009, p.8)

Outra cursista faz referência à autonomia do gestor enquanto líder que buscará a qualidade do ensino:

“Desse modo, é preciso que o Gestor atue com autonomia, visando a democracia de modo a favorecer a realização do trabalho coletivo. Entretanto, não basta apenas a autonomia em si. Torna-se necessário que este apresente espírito de liderança e que se caracterize como um sujeito ativo para que possa atuar devidamente na escola, tendo como ênfase o desenvolvimento dos educandos e a qualidade do ensino.”(Cur. 165, 2009, p.8)

Outra referencia interessante que uma cursista faz refere-se ao líder eficaz como aquele que promove uma conscientização de comprometimento no grupo:

“Pode-se afirmar que educação visa o desenvolvimento da pessoa para o trabalho e para o exercício da cidadania. E para que esse desenvolvimento aconteça de fato, torna-se necessário que haja pessoas comprometidas com o trabalho educacional para que se possa fazer valer esse direito. Portanto, o Gestor se configura como uma das peças fundamentais dentro da instituição escolar, cuja principal função significa assumir, liderar, zelar, incentivar, administrar, informar e dinamizar o trabalho educacional nas instituições.” (Cur. 165, 2009, p.8)

Esse comprometimento referendado na fala da cursista constrói-se na importância de um trabalho ordenado, ou seja, o líder precisa gerir com comprometimento na busca de resultados positivos:

“O comprometimento com a comunidade é necessário, para promover um trabalho coletivo ordenado, que resulte na preservação e manutenção da escola na qualidade de ensino acadêmico e nos resultados positivos dos estudantes da própria escola, no mercado de trabalho e no prosseguimento dos estudos.” (Cur. 155, 2009, p.8)

A literatura também constrói uma liderança eficaz a partir de líderes que consigam promover um envolvimento da equipe nos processos do trabalho:

Ele é a chave principal para ser o primeiro a efetuar mudanças no seu estilo de gestão e, com isso, torna-se o modelo para a comunidade escolar, estimular as pessoas a participarem de uma gestão democrática e participativa, onde cada componente têm função de responsabilidade e compromisso com o sucesso da escola, com qualidade e eficácia (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008 apud RODRIGUES, SANTOS, 2011, p.126)

O trabalho do gestor ganha características de um trabalho flexível em que o trabalhador se vê diante de situações em que precisa gerir o próprio trabalho. Conforme analisa Machado (2007, p.5) ao afirmar que no plano subjetivo, no plano das atitudes “passou-se a requerer dos trabalhadores o aumento da sua disponibilidade pessoal e da sua disposição para assumir mutações, ritmos variados e formas flexíveis de trabalho”.

O trabalho considerado como processo coletivo como os processos de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, se individualiza e fragmenta-se, numa lógica cuja racionalidade e competitividade que a intercambia. Esta lógica competente ao responsabilizar os trabalhadores gestores pelos resultados do próprio trabalho legitima políticas discriminatórias, através da aceitação dos critérios de produtividade e eficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no Art. 12 ao conceder às instituições de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, concedendo graus de autonomia ao trabalho do gestor escolar, numa abordagem de trabalho coletivo. Porém a perspectiva do trabalho coletivo do gestor escolar acaba se fragmentando, em decorrência das condições de trabalho do gestor escolar, em função de demandas variadas, e a gestão do Projeto Político Pedagógico, conforme a fala de alguns alunos egressos.

E a essência de um trabalho coletivo preconizada pela gestão democrática acaba por se fragmentar ou se submeter à lógica de critérios de produtividade, conforme analisa Oliveira (2006) que afirma:

A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação. (OLIVEIRA, 2006, p.8)

A perspectiva do trabalho do gestor escolar também sofre processos de intensificação na busca pela qualidade da educação, pois conforme o Art.206, inciso VI e VII, que asseguram os princípios de uma educação democrática e de qualidade. E a busca pela qualidade nos processos educacionais permeia o trabalho do gestor escolar, o que o leva a se dedicar mais tempo resolvendo problemas da gestão escolar.

A qualidade nos processos educacionais é um dos objetivos da gestão escolar e Freitas (2004) ao questionar o que é qualidade, como estabelecer um padrão de qualidade, aponta indícios de uma lógica que individualiza e responsabiliza os trabalhadores pelos resultados que obteve:

“(...) o que é qualidade? Como aferir a qualidade do ensino? Qual o padrão de qualidade? Como estabelecê-lo com propriedade? Como garantir um determinado padrão de qualidade do ensino e que contribuição pode dar a avaliação?” (FREITAS, 2004, p.667)

Os processos coletivos do trabalho do gestor escolar submetidos à lógica da produtividade e da eficiência se fragmentam e individualizam apontando que a gestão democrática da educação pública encontra-se ainda muito distante de ser equacionada. (Oliveira, 2006, p.2)

4.3.6 Formação dos processos de trabalho do gestor escolar

A formação nos processos de trabalho do gestor escolar tem se construído num movimento que busca o aumento da competência da escola, numa crítica à formação livresca e conceitual, cuja abordagem se presume ser abstrata e distante das demandas advindas do trabalho prático. Lück (2000) faz esta análise já apontando a superação do modelo de qualificação profissional pelo modelo das competências:

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (LÜCK, 2000, p.28-29)

Neste modelo de competência o conceito de profissionalização ganha destaque uma vez que os certificados não são mais garantia de permanência no mercado de trabalho que passa a ter influência das competências adquiridas e a capacidade de mantê-las atualizadas (Ramos, 2002, p.411).

A formação continuada através do modelo das competências também é analisada por Perrenoud (1999, p.11) em que propõe a formação continuada no modelo das competências na formação de professores como forma de levá-los à profissionalização.

Ao considerar competência como as demandas de trabalhadores refletidas em conhecimentos, capacidades e comportamentos (Fidalgo & Fidalgo, 2007, p.24), destaca-se uma lógica de formação que ao indicar um modelo de desempenho profissional o faz considerando os conhecimentos que os trabalhadores conseguem veicular (plano teórico), as capacidades destes de operacionalizar o conhecimento e relacioná-lo com as situações práticas e o comportamento do trabalhador, através do comprometimento e responsabilização destes com o mundo do trabalho.

A formação numa lógica competente associa teoria e prática num enfoque que prioriza situações práticas, a partir de atividades que expressem a realidade:

Esse distanciamento está associado a uma separação entre pensar e fazer, entre teoria e prática, que se expressa nos programas de capacitação, em vista do que as idéias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática. É comum, em programas de capacitação, ouvir-se algum participante expressar que “na prática, a teoria é outra”. Tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas. (LÜCK, 2000, p.30)

A leitura dos trabalhos finais revelados como discursos dos alunos egressos revelou a perspectiva de formação inicial e continuada, da formação em serviço revelando a importância da formação do gestor escolar numa gestão democrática.

A fala da cursista abaixo evidenciou a importância da formação em serviço para a implementação do Projeto Político-Pedagógico em sua escola:

“Nota-se nesta pesquisa, que o foco relacionado ao sucesso, é a formação, preparação, capacitação em serviço, valorização e motivação dos professores. Neste sentido pode-se afirmar que a Escola Municipal “Chico Severino”, vem agindo de forma sensata, ao acompanhar e monitorar o trabalho dos professores, fornecendo-lhes os subsídios canônicos para a prática diária, através dos módulos pedagógicos, monitoramento dos especialistas diretamente nas salas de aula, uso dos portfólios semanais e estudo preciso dos descritores de competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos. Cabe à Escola, articular juntamente aos demais órgãos competentes, a capacitação em serviço de todos os servidores da Escola, para que os resultados alcançados continuem num traço crescente, sinalizado para a melhor qualidade do ensino.” (Cur. 141, 2009, p.25)

Segundo Lück (2000, p.29) para os gestores escolares enfrentarem os desafios postos à gestão escolar há uma necessidade de formação contínua e em serviço.

Outra fala de uma cursista possibilitou a reflexão sobre a importância da formação nos processos da gestão escolar, ao abordar a importância da relação entre teoria e prática na viabilização do PPP. Neste processo é importante que o gestor busque a formação como um caminho de reflexão:

“O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que quase se confunda com a prática. A transformação da escola passa pela transformação individual e coletiva da comunidade escolar, que ao repensar sua prática, participa do processo de elaboração e execução do PPP.” (Cur. 58, 2009, p.11)

Outra cursista faz um apontamento que traz em si a importância da formação nos processos da gestão escolar: o papel do gestor na gestão do PPP, numa escola cujo paradigma se ampliou, exigindo uma postura do gestor na elaboração de um planejamento coeso e coletivo:

“A questão do projeto político pedagógico da escola é problemática, isto é, representa um desafio para todos os educadores. Se há tempos a escola se questionava apenas sobre seus métodos, hoje ela se questiona também sobre seus fins. Até muito recentemente a questão da escola limitava-se a uma escolha entre ser tradicional e ser moderna. Essa tipologia não desapareceu, mas não responde a todas as questões atuais da escola. Muito menos à questão do seu projeto. A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local.” (Cur. 107, 2009, p.4)

A fala deste cursista evidencia a importância da formação continuada como pré-requisito para a elaboração do PPP:

“Confere ao Centro de Referência dos Profissionais da Educação – CRPE, lugar onde atuo como gestor, a responsabilidade de efetivar políticas públicas de formação a favor dos gestores educacionais e aponta a importância da formação continuada e valorização dos profissionais da Escola Municipal Flora

Almada Gonçalves como elemento consubstancial para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola.” (Cur. 187, 2009, p.4-5)

A elaboração do PPP aliado à prática de formação continuada possibilitou à equipe gestora construir o PPP junto à comunidade:

“Por fim, reconhece-se que os avanços na prática da gestão democrática são conquistados à medida que os profissionais da Escola Municipal Flora Almada Gonçalves, inclusive os responsáveis pela gestão, avançam na sua autonomia pessoal e intelectual, se apropriam do Projeto Político Pedagógico e utilizam seus conhecimentos para tomada consciente de decisões políticas propagando práticas libertadoras e emancipatórias no ambiente escolar e na comunidade como um todo. Certamente, uma educação pautada nestes ideais incide na postura dos estudantes incentivando-os, desde cedo, a se organizar e reivindicar a sua participação nos processos decisórios de sua vida.” (Cur. 187, 2009, p.5)

A fala da cursista evidencia uma demanda pela formação continuada como forma de suprir as defasagens da formação inicial e como meio de construir uma prática que dê conta das demandas postas à gestão escolar:

“Percebe-se a dimensão da complexidade desses processos e a investidura na formação continuada do profissional da educação, e àqueles que a ela se dedicam, pode ser vista como elemento catalisador desses fenômenos educacionais, haja vista a precariedade da formação inicial ofertada àqueles que desejam se profissionalizar na educação. Assim, a formação dos profissionais da educação tem sido bastante discutida nas academias e também nas três esferas de governo, o que exige um novo olhar sobre o trabalho educativo e sobre os resultados, em meio a um quadro de tantas mudanças.” (Cur. 187, 2009, p.9)

A fala do cursista evidencia a formação como espaço para instrumentalizar os candidatos ao cargo de dirigente escolar:

“Nesse sentido, uma das políticas de atuação do CRPE contempla o trabalho de formação continuada para os educadores candidatos à direção escolar. No intuito de corrigir as distorções entre capacidade de persuasão e capacidade laborativa dos profissionais interessados, são oferecidos cursos, ciclo de palestras e assistência pedagógica, nos quais, os conhecimentos de gestão escolar são amplamente discutidos e debatidos, oferecendo subsídios necessários a um profissional que almeja ocupar esse lugar. Inclusive, discute-se e incentiva-se a criação do Plano de Gestão e do Plano de Ação a serem validados pela comunidade escolar quando na composição das chapas. Após o pleito, o CRPE também organiza e executa cursos de aperfeiçoamento para os diretores eleitos.” (Cur. 187, 2009, p.10)

Este cursista destaca também a importância do planejamento no trabalho do gestor escolar, pois este possibilita a construção de um espaço de formação coletiva garantido na organização do PPP:

“Nesse sentido, é notória a peculiaridade do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Flora Almada Gonçalves que possibilita, ao gestor, uma organização eficaz do trabalho escolar, com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais dos professores, e ainda tempos e espaços peculiares que permitem concretizar e garantir a formação continuada dos educadores da e na escola.” (Cur. 187, 2009, p.11)

Esta cursista reforça a importância da formação para o gestor escolar, reconhecendo que as demandas da gestão escolar compartilhada:

“O tema “gestão democrática” está presente em quase todos os discursos sobre educação. Na prática sabe-se que não é fácil desfazer paradigmas e transformar, do dia para a noite, o tipo de gestão tradicional que sobrevive há séculos. Porém já encontramos alguns indícios dessa prática no cotidiano escolar e aí entra a figura do diretor-gestor. Porém, antes de mais nada, será necessário que os profissionais da educação estejam em constante capacitação para acompanhar as mudanças e o diretor-gestor seja contemplado com uma formação específica para atuar com eficiência na gestão.” (Cur. 188, 2009, p.10)

A cursista aponta a relação entre trabalho e formação numa gestão democrática, indicando que o trabalho do gestor demanda planejamento pedagógico e capacidade de trabalhar em equipe para gerir este projeto:

“Mudar as relações de trabalho esse é o principal objetivo de uma gestão democrática, para que essa meta seja atingida precisamos redefinir o conceito de educação através de um planejamento pedagógico consistente voltado ao aprendizado do aluno. Várias escolas não conseguem planejar por despreparo da equipe técnica e no fim acabam perdendo a qualidade do ensino.” (Cur.189, 2009, p.8)

A fala da cursista expressa a importância da formação dos profissionais da educação a partir de um modelo que relaciona a ação-reflexão-ação:

“Por isso é de fundamental importância que discursamos sobre a formação continuada dos profissionais da educação escolar no cotidiano da escola, porque o mais importante é instalar no corpo docente a capacidade de agir, pensar e agir num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como um fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica competente e transformadora.” (Cur. 189, 2009, p.9)

Este modelo pretende compreender a competência como práxis cuja ênfase "é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente" (VAZQUEZ apud KUENZER, s/d, p.1).

Os apontamentos abordados pelos alunos egressos constituem em indícios para se pensar os processos de formação de gestores escolares para o trabalho numa gestão democrática. Destes apontamentos observa-se que os processos de formação continuada têm se constituído em uma formação que tem ocorrido de maneira fragmentada, individualizada e muitas vezes distante da prática do gestor.

A fala dos cursistas evidencia a importância da formação para a gestão da proposta pedagógica, e um modelo de formação que possibilite ao gestor escolar construir elementos teóricos para a prática de elaboração do PPP.

A formação numa perspectiva competente associa teoria e prática no desenvolvimento de habilidades para o gestor escolar, conforme avalia Lück (2000):

Os programas de capacitação, ao associar teoria e prática, deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade. Dever-se-ia, portanto, considerar a relação teoria e prática em uma forma recíproca. (LÜCK, 2000, p.30-31)

E estas habilidades referidas pela autora acima consistem no saber e no fazer, num enfoque entre o teórico e o prático, e nas atitudes, que consistem numa perspectiva de comportamento adequado para o trabalho na gestão escolar:

O distanciamento ocorre, no entanto, quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades – o saber fazer – e as atitudes –o predispor-se a fazer. Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência. Segundo esse enfoque, o que é considerado importante é que as idéias tratadas tenham consistência interna, isto é, sejam logicamente encadeadas entre si e não que tenham consistência externa, isto é, que sejam consistentes e adequadas para explicar e orientar a ação na escola. (LÜCK, 2000, p.30)

Este modelo competente propõe uma formação mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica deverá ser articulada com o saber fazer e todo saber fazer, articulado com a reflexão.

Esta lógica de competências, segundo Freitas (2003, p.1117), “secundariza o conhecimento teórico e a formação omnilateral”. Além disso, pelo seu enfoque comportamentalista e fragmentador, implementa uma visão tecnicista e instrumental da função educativa.

Além disso, este modelo também enfatiza uma individualização dos processos educativos ao responsabilizar os gestores pela própria formação. Segundo Izambert-Jamati citado por Freitas afirma sobre esta regulação nos processos da formação enquanto uma regulação que institui no trabalhador um processo de individualização ao responsabilizá-lo pela sua própria formação:

A regulação atinge ainda os sujeitos do processo educativo em outra dimensão: do trabalho e da realização profissional. A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações. Portanto, “não abre em si nenhuma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos os seus membros” (ISAMBERT JAMATI 1997, p. 107 apud FREITAS, 2003, p.1108)

Os processos de formação precisam constituir-se enquanto política de formação humana considerando os pressupostos teórico-metodológicos em que a teoria e a prática estejam a serviço da emancipação humana dos gestores escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de investigar os processos da gestão escolar dos alunos egressos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2008 a 2010, a partir da análise da Lógica das Competências. Constituiu em análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) com o objetivo de investigar qual a identidade de gestor escolar é produzida nos processos desta lógica competente, e quais subjetividades são construídas nos processos de individualização das relações de trabalho e de formação profissional destes gestores escolares.

As mudanças advindas das reformas na educação na década de 90 promoveram debates que resultou na incorporação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) dos princípios de uma gestão democrática, realizada pela participação da comunidade em organismos democráticos e na concepção, execução e controle dos processos educativos. Um paradigma que questiona o modelo de administração escolar centralizado e

burocrático e propõe um modelo cuja gestão perpassa pela participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados e pela autonomia da escola na concepção, execução e controle dos processos locais. Mendonça (2000, p.85) faz esta análise:

A gestão democrática é assumida como uma postura política diante da educação e quanto a um juízo de realidade frente aos resultados de pesquisas que demonstrariam que o compromisso dos que atuam na educação é proporcional à sua participação na formulação, na execução e no controle de políticas públicas. (...) compreendendo o processo de descentralização da decisão a partir da escola, dos municípios e dos estados, sugerindo colegiados consultivos e deliberativos que se encarreguem da elaboração de projetos pedagógicos, de planos anuais, de currículos plenos e da criação de formas alternativas, nos níveis administrativo e pedagógico, que considerem a necessidade de ampliação do atendimento e da permanência do aluno na escola.

Nos discursos dos alunos egressos encontrou-se o conceito de gestão escolar democrática como sinônima de gestão compartilhada efetivando através da participação da comunidade escolar nos processos decisórios.

A participação visa construir: uma gestão eficaz, preocupada com os resultados; uma gestão de qualidade nos “serviços educacionais”; uma gestão inclusiva a fim de promover uma co-responsabilização de todos os atores envolvidos neste processo educativo.

E para se atingir estes requisitos da gestão escolar precisa de planejamento: uma gestão para se tornar eficaz, para ter qualidade e incluir a comunidade escolar nos processos decisórios, precisa de planejamento, metas e ações. O planejamento Pedagógico, planejamento dos recursos materiais disponíveis.

As demandas de planejamento na gestão compartilhada ganham novo significado: planejar significa construir as diretrizes da gestão escolar considerando as diretrizes do sistema educacional em âmbito macro e as especificidades da instituição escolar local. E neste sentido, um planejamento que demanda maior interação entre estas esferas.

Nesta gestão, o planejamento também se caracteriza pela construção da gestão enquanto equipe gestora, ou seja, o elemento coletivo que tem se constituído como um elemento importante e que precisa avançar no sentido de equipe.

Nesta gestão compartilhada há uma demanda por uma liderança forte, capaz de controlar as ações que viabilizarão a efetividade dos processos educativos para a qualidade. Este perfil de liderança ao demandar aspectos subjetivos dos dirigentes escolares abre espaço para a interlocução de elementos da Lógica das Competências que ao associar elementos

subjetivos dos trabalhadores, pode mascarar questões sociais que demandariam a ação do poder público.

A construção do conceito de gestão descentralizada esteve associada ao conceito de autonomia escolar. Um conceito que nos discursos destes alunos trouxe à reflexão elementos importantes.

A autonomia apareceu veiculada ao conceito de liberdade, uma liberdade que às vezes é monitorada e outras vezes facilitam o trabalho dos gestores escolares, viabilizando condições para a equipe gestora juntamente à comunidade escolar construir respostas às demandas da gestão que muitas vezes, urgem.

A autonomia também foi revelada com o tom de construir nos sujeitos trabalhos uma gestão do próprio trabalho, e neste processo de construção coletiva gera uma co-responsabilização da equipe gestora pelos resultados obtidos. E neste sentido, esta autonomia requer dos trabalhadores gestores uma identificação com a instituição e com o trabalho desempenhado, uma vez que extrinsecamente lhe sugere autor deste trabalho.

Esta autonomia ganha característica de uma “falsa” autonomia, pois a lógica competente pressupõe expropriar do trabalhador toda força produtiva capaz de produzir com eficácia.

Os discursos também revelaram que a autonomia financeira já é uma autonomia consolidada nas instituições escolares. E a autonomia pedagógica constitui-se em um dos maiores desafios postos à gestão escolar.

Houve apontamentos também de uma autonomia cerceada pela burocracia que envolve os processos da gestão escolar. A gestão eficiente promulgada pela autonomia se vê cerceada pela burocracia que ainda envolve os processos da gestão escolar.

A falsa autonomia promovida com a aparência de autonomia também é presente nos discursos. Uma autonomia que promove uma liberdade sem condições para que a mesma se efetive. Esta falta de condições se mostra na ausência do Estado na gestão de políticas públicas que dê suporte aos gestores escolares na efetivação com qualidade das demandas postas. A viabilização de espaços de diálogo entre escola e secretarias visando melhoria da qualidade dos processos educativos, indo além da preocupação com os resultados apenas; a construção de eixos de formação visando capacitar a equipe gestora na produção do PPP e de instâncias representativas para a participação da comunidade escolar.

Quanto à participação da comunidade escolar nos processos decisórios da gestão escolar constituiu um desafio para a implementação da gestão democrática. Elementos importantes foram construídos nos discursos dos alunos: resistência à participação gerada por elementos de uma cultura não-participativa; a falta de tempo para que esta participação se efetive, uma vez que a carga horária de trabalho dos educadores constitui-se em jornada dupla ou tripla; a falta de clareza da parte da comunidade escolar sobre o que significa participação.

A construção de uma participação como comprometimento aparece muito na fala dos alunos: a gestão compartilhada apresenta demandas de uma participação que tenha o viés de comprometimento, de responsabilização da comunidade escolar interna e externa, com os processos educativos.

Aparece nos textos destes alunos a participação promovida pelas parcerias que a escola faz com empresas privadas. Estas parcerias apontam a ausência do Estado e a interlocução construída pela lógica competente a benefício do capital.

A promoção da participação da comunidade escolar constitui um desafio posto à gestão compartilhada. Este desafio é ainda maior na gestão do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esta participação com a finalidade de produzir uma proposta pedagógica é um elemento que precisa ser ampliado na consciência de uma participação que seja produtora de ações que viabilizarão respostas às demandas postas.

Quanto à participação nos espaços de representatividade também ainda precisa ser ampliada, pois os discursos trouxeram a atuação do conselho apenas na dimensão financeira da gestão escolar.

A participação da comunidade nos conselhos para aferir sobre questões pedagógicas ainda é muito tímida, o que indica que a ação destes órgãos representativos têm se limitado à aprovação de elementos demandados pela burocracia.

A participação na gestão compartilhada nos processos de provimento do cargo de dirigente escolar via eleição apresenta-se como um avanço em relação aos processos de provimento via indicação pelo poder público.

A eleição foi apontada como um processo que ainda não ocorre em muitos municípios mineiros, uma vez que os processos de indicação prevalecem.

A eleição representou ganhos aos processos da gestão democrática, porém há que se construir uma reflexão sobre este processo que muitas vezes tem mostrado uma face de reprodução de poder através do favorecimento de determinados grupos que o apoiou.

Quanto aos processos do trabalho do gestor escolar numa gestão compartilhada aparecem nos discursos os indícios de um trabalho que demanda o desenvolvimento de ações coletivas. Um coletivo que precisa ir além da soma de ações individualizadas. Um conceito de trabalho coletivo que agregue o sentimento de equipe, de pertencimento do grupo aos processos deste trabalho.

Um trabalho que demanda também o planejamento construído coletivamente carece de uma intervenção mais sistematizada do Estado visando acompanhar, monitorar a implementação deste trabalho e oferecer um suporte para que o mesmo seja efetivado com sucesso.

As demandas desta gestão conferem também ao trabalho do gestor escolar um caráter criativo em função das demandas postas. Este componente subjetivo é apropriado pela lógica competente no sentido de explorar ao máximo as forças de trabalho deste gestor.

A demanda de parcerias também aparece: a lógica competente cambia esta demanda constituindo a concepção pragmática e funcionalista divulgada, pois as parcerias urgem como solução para problemas práticos. Esta lógica funcionalista e imediatista esconde o caráter da educação: a formação humana. Ao subjugar a formação humana e instaurar uma lógica imediatista, contribui para uma educação rasa e excludente.

Este trabalho também reúne as características de um gestor que tenha liderança forte, comprometido com sua realidade escolar e aberto ao diálogo: este diálogo constitui-se como ferramenta importante para que este trabalhador construa os requisitos construídos em âmbito sistêmico com a realidade local.

Este dirigente escolar também precisa saber delegar funções, ou seja, precisa identificar pessoas do seu grupo aptas a desenvolver funções para o funcionamento da gestão escolar.

Um gestor que tenha autonomia para o desenvolvimento do trabalho que precisa ser gerido. Esta autonomia é fruto das características do trabalho flexível posto à gestão democrática. Um trabalho que demanda qualidade, eficiência, eficácia e comprometimento deste dirigente.

Quanto aos elementos apontados na formação o modelo competente propõe aspectos de profissionalização à gestão escolar democrática através da instituição da formação continuada como parte e responsabilidade do trabalhador.

A associação de uma formação que cõnjuge ação + teoria + ação constitui um princípio formativo que descaracteriza a verdadeira função emancipatória da educação, a saber, a constituição de sujeitos críticos e capazes de ser parte da história.

Outro elemento que aparece é a relação entre formação e trabalho numa gestão democrática. As demandas de formação aparecem como elementos centrais nos discursos destes cursistas.

Porém há que se refletir que esta prática formadora instituída pela concepção competente institui o pragmatismo em substituição a componentes da formação humana que não podem ser expurgados.

A perspectiva tecnicista da formação dos gestores escolares reforça e indica que uma ênfase na individualização e precarização dos processos formadores do trabalho do gestor escolar. A formação ao evidenciar um saber prático corre o risco de tornar os processos formadores funcionalistas perdendo-se a principal característica dos processos de formação, a perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos trabalhadores.

A função do Estado no provimento dos processos educativos passa pelo viés que precisa ir além do monitoramento da qualidade através dos resultados obtidos nas avaliações e nos resultados de tal gestão. O papel do Estado precisa percorrer todo o processo da gestão escolar, provendo suporte para a implementação de um trabalho coletivo, na implementação do PPP, por políticas de formação que priorizem o gestor escolar enquanto sujeito autônomo e líder proativo.

Um sujeito que gere propostas da escola desde a concepção, execução e avaliação precisam contar com processos de formação estabelecidos através de políticas eficientes visando à emancipação destes profissionais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/anderson.doc>. Acesso em 12 de Set. 2012.

ABDIAN, Graziela Zambão; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática**. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 144-162, jan/abr. 201. <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36147/23335>

ANTUNES, R., 1995. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais** (dissertação de mestrado). FAE/UFMG. 2004

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **A participação na escola: contribuições para a melhoria da qualidade da educação**. Disponível em: www.moodle3.gov.br/ufmg. Acesso em 20 de Nov. 2012.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRAGA, E.P. **A Democracia na Gestão da Escola Pública: Um estudo do caso da Escola Estadual "Odilon Behrens"**. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2009/dissertacao_edgardo_pires_braga_2009.pdf. Acesso em: 22 de Set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. Matrizes de referência: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEIF, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000057.pdf>. Acesso em Jan.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública/ elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004. 59 p. Disponível em: www.moodle3.gov.br/ufmg. Acesso em 14 de Abr.2012.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, SEB, 2004.57 p. Disponível em: www.moodle3.gov.br/ufmg. Acesso em 12 de Nov. 2012.

BRASIL. Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília : MEC, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de Dezembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em 20 de Dez. 2012.

BRASIL,2010.CONAE 2010:Conferencia Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em: WWW.moodle3.gov.br. Acesso em 12 de Nov.2012.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. **A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em 15 de Mai.2012.

COHN, Amélia.**Descentralização, Saúde e Cidadania**. Lua Nova, nº 32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n32/a02n32.pdf>. Acesso em: 13 de Out. 2012.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. **O Papel dos Conselhos de Escola no sistema municipal de ensino**.(Trabalho apresentado na 30ª Reunião da ANPED, 2007).Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3315--Int.pdf>. Acesso em 22 de Set. 2012.

DALBERIO, MARIA CÉLIA BORGES.**Gestão democrática e participação na escola pública popular**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para laEducación, laCiencia y la Cultura (OEI) Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>. Acesso em 12 de Out.2012.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Formação & Trabalho & Competência: questões atuais**.(org). Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, 226 p. Disponível em:http://books.google.com.br/books?id=7oEjyQezc5MC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 22 de Set. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em 15 de Setembro de 2012.

DOS SANTOS, M.E.F. **Função do Gestor na Escola Pública**. Revista de Divulgação técnica – científica do ICPG, Vol.3, n.9-jul-dez/2006.

DRAIBE, Sônia. **A política social no período FHC e o sistema de proteção social**. *Tempo soc.*[online]. 2003, vol.15, n.2, pp. 63-101. ISSN 0103-2070. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n2/a04v15n2.pdf>. Acesso em 22 de Mai. 2012.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gestão Pública: Apresentação**. VOL. 44 • Nº 3JUL./SET. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n3/v44n3a06.pdf>. Acesso 12 de Nov. 2012.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Géssica Priscila. **Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática**. Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 2, nov. 2010. Ensaios. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/177/103>. Acesso em 22 de Jun.2012.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Refluxos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: **Educação Profissional e a lógica das competências**. FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. O caráter das atuais transformações societárias e a questão do lugar dos sujeitos nestas mudanças. In: FIDALGO, S.F. (Org.) **A Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. BH, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. **A Lógica das Competências: Contribuições Teórico-Metodológicas para Comparações Internacionais**. Proposições, Campinas, v. 13, n. 1(37), p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/37-dossie-fidalgof.pdf>. Acesso em 12 de Out.2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o Conceito de Competência.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em 12 de Set. 2012.

FOLLARI, Roberto Agustín. **Formación de Formadores: Contradicciones de la Profesionalización Docente.** Pro-Posições- vol. 13, N. 1 (37) -Jan/abr. 2002. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/37-dossie-machadol.pdf>. Acesso em Jan.2013. Acesso em 14 de Nov.2012.

FREITAS, L.C.H. **Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização.** Educ. Soc., Campinas, vol.24, n.85, p.1095-1124, dez.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em 12 de Fev.2013.

FREITAS DNT – **Gestão Democrática:** avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica Brasileira: uma relação a avaliar. São Paulo: Campos, 2003.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em 12 de Nov. 2012.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão.** São Paulo: PUC, 1988. Tese (mestrado).

GARCIA, Maria E. Alves; ANADON, Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. Acesso em 22 de Jan.2013.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. **Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra.** Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em 12 de Nov. 2013.

HARVEI, David. **Condição Pós-Moderna.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1992.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: Um campo minado: Análise das propostas de 11 municípios brasileiros.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>. Acesso em 22 de Nov.2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competência no trabalho e na escola**. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>.(s/d). Acesso em 11 de Jun. 2012.

KUENZER, Acácia Z; CALDAS, Andrea: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs): A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. **Autonomia da Pedagogia: as Decisões Autônomas dos Professores, a Autonomia das Escolas e a Democratização dos Poderes Educativos**. (Originalmente publicado em: LIMA, Licínio C. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã,v.4) Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65264/1/u1_d26_v1_t02_sem.pdf. Acesso em 12 de Abr. 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 22 de Set. 2012.

LÜCK, Heloísa. **A Evolução da Gestão Educacional a partir da mudança paradigmática**. Publicado na revista Gestão em Rede, no. 03, nov, 1997, p. 13-18. Disponível em: http://cedhap.com.br/publico/ge_GestaoEscolar_02.pdf. Acesso em 15 de Set. 2012

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em: 22 de Out. 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando. (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil**. Proposições, Campinas, v. 13, n. 1(37), p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em

[:http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/37-dossie-machadol.pdf](http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/37-dossie-machadol.pdf). Acesso em 11 de Jan.2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Usos Sociais do Trabalho e da Noção de Competência. In: Helena Hirata e Liliana Segnini. (Org.). **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Senac, 2007, v. , p. 277-312. Disponível em:<http://www.mestradoemtma.com.br/wp-content/uploads/2010/06/USOS-SOCIAIS-DO-TRABALHO-E-DA-NO%C3%87%C3%83O-DE-COMPET%C3%8ANCIA.pdf>. Acesso em 12 de Out. 2013.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em 22 de Set.2012.

MANFREDI, S.M. **Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.

MEC. Relatório Final: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. 63p. 2010.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**.(Tese de doutorado). Campinas, SP (s.n) 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000199290&fd=y>. Acesso em 12 de Set.2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação(Conselho Deliberativo). Resolução/FNDE/CD/nº 037 de 30 de Julho de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica. Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar (Lato Sensu). Nov., 2006. Disponível em: HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escgest/proj_curs_esp.pdf>.Acesso em 12 de Set.2012.

MORDUCHOWICZ, A. Carreras, **incentivos y estructurassalariales docentes**. Buenos Aires: PREAL/FLACSO, 2002. (Preal, n. 23). Disponível em:<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Publicacions/Carrera,%20incentivos%20y%20estructura.Morduchowicz,A.pdf>. Acesso em 12 de Fev. 2012.

CABRAL NETO, Antônio ; ALMEIDA, Maria Doninha de. **Educação e Gestão Descentralizada: conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em 22 de Dez.2012

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614. Acesso em Dez.2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112. Disponível em: http://recife.ifpe.edu.br/recife/A_gestao_democratica_da_educacao_no_contexto_da_reforma_do_estado%20Dante.pdf. Acesso em 12 de Out.2012.

OLIVEIRA, João Ferreira et al. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf. Acesso em 22 de Mar. 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens.** 5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, V. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública.** Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/792/711>. Acesso em 12 de Mai.2012.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papyrus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1986.

PASSOS, Inahetall. **Uma experiência de gestão colegiada.** Cad. Pesq., São Paulo (66):81-94, Agosto, 1988. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n66/n66a09.pdf>. Acesso em 20 de Set. 2012.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. **Progestão : como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?**, módulo I / Sônia Teresinha de Souza Penin, Sofia Lerche Vieira ; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília: ConSed – Conselho nacional de Secretários de educação, 2001.

PERRENOUD, P.A. **Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 108. FCC, 1999.

POCHMANN, Márcio. **Economia global e a nova divisão internacional do trabalho**. Disponível em: <http://decon.edu.uy/network/panama/POCHMANN.PDF>. (s/d). Acesso em 11 de Jan. 2013.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em <http://www.pucminas.br/biblioteca/>. Acesso em 02 de Mar.2013.

PUNIDO, Josefa Rodríguez. Competenciasorgaiztivas para El desarrollo de La funcióndirectiva. In: GAIRÍN, J. e SERAFÍN, A.(Orgs.).**Organizaciones educativas alservicio de La sociedad**. WoltersKluwer. España, SA, 2008.

RAMOS, M.N. **A educação profissional pela Pedagogia das Competências**: para além da superfície dos documentos oficiais. Educação & Sociedade, Campinas, vol.23, nº 80, set, 2002.

RODRIGUES, Marilucia Menezes; SANTOS, Cleide de Oliveira Falbo. **Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades**. Maringá, 2011, v. 33, n. 1, p. 119-137. Disponível em:<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/13241/13241>. Acesso em 18 de Jul. 2012.

SBALLS, Joan Teixidó. Competenciasprofesionales de losdirectivos escolares. Identificación y desarrollo. In: GAIRÍN, J. e SERAFÍN, A.(Orgs.).**Organizaciones educativas alservicio de La sociedad**. WoltersKluwer. España, SA, 2008.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTOS, Neide Elisa Portes dos.**GESTÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE EXPERIÊNCIAS**. Belo Horizonte: UFMG, 2003, 153p.(Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace. Acesso em 12 de Set.2012.

SARUBI, R.E. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In: **SEMINÁRIO DA REDESTADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE**, 6., 2006, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/gestao_democratica_repercussao.pdf. Acesso em 12 de Dez.2012

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editores Autores Associados, 1996.

SCHOLZE, Lia. **O diretor faz a diferença**.Apresentado na reunião da UNDIME em 09/06/2004. Disponível em www.escola.de.gestores.inep.gov.br. Acesso em 12 de Out. 2012.

SERRAT, MaríaLuisa Fernández. Las competencias pedagógicas de La dirección. In: GAIRÍN, J. e SERAFÍN, A.(Orgs.).**Organizaciones educativas alservivio de La sociedad**.WoltersKluwer. España, SA, 2008.

SILVA, José Manuel. **Direcção, liderança e autonomia das escolas**. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/331/1/Direc%C3%A7%C3%A3o%20lideran%C3%A7a%20e%20autonomia%20das%20escolas.pdf>. Acesso em 12 de Set.2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado**. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), pp. 145-177, Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a07.pdf>. Acesso em 12 de Fev. 2013.

SILVA, R.C.C. **A Gestão Educativa**. Id onLine Revista de Psicologia, Novembro de 2012, vol.1, n.18, p. 57-65. ISSN 1981-1189. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/205/205>. Acesso em 22 de Jan. 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão da Escola Pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática**. 30ª Reunião Anual da Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf>. Acesso em 12 de Jun.2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. **Caminhos possíveis na construção da gestão democrática da escola**. Disponível em: WWW.moodle3.gov.br. Acesso em 22 de Out.2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Explorando e construindo um conceito de gestão democrática**. Educ. rev.[online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 123-140. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 14 de Abr. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba :Ed. da UFPR. 2005a, p.15-22. 68 p. - (Gestão e avaliação da escola pública; 1). Disponível em: WWW.moodle3.gov.br/ufmg. Acesso em: 11 de Mar. de 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. **Gestão e avaliação da educação escolar**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005 b.42 p. (Gestão e avaliação da escola pública; 4). Disponível em:http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_4.pdf. Acesso em 22 de Fev. 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005 c.50 p. - (Gestão e avaliação da escola pública; 2). Disponível em: http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_2.pdf. Acesso em 15 de Jan. 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão democrática**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.123-140 | dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em 21 de Mar.2012.

SOUZA, S. Z. L. e OLIVEIRA, R. P. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em 22 de Fev.2013.

STURNER, Arthur Breno. **Escola democrática: estrutura, gestão e participação**. Disponível no site: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/escola-democratica-estrutura-gestao-e-participacao-1058085.html>. Acessado em 25 de agosto de 2011.

TORRES, A.; GARSKE, Lindalva Maria N. **Diretores de Escola: o desacerto com a democracia.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72. Acesso em 22 de Jun.2012.

TRES, Janialy Alves Araújo. **Desafios do Gestor Escolar para a Mudança Organizacional da Escola.** Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7806.pdf>. Acesso em 12 de Jan. 2013.

VALOI, I.Fernando. **Competências do gestor educacional: um estudo qualitativo em três cursos de Administração vinculados a Instituições de Ensino Superior localizados no Estado do Rio Grande do Sul.**2007, 124 p.(Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em:<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8646/000584983.pdf?>. Acesso em Jan. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento – Projeto de Ensino–Aprendizagem e projeto Político– pedagógico – Elementos Metodológicos para elaboração e realização.** 10° ed. São Paulo: Libertat, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma Construção possível.** 10ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

WAITE, Duncan. Laslimitaciones de nuestras formas organizativas. In: GAIRÍN, J. e SERAFÍN, A.(Orgs.).**Organizaciones educativas AL servivio de La sociedad.**WoltersKluwer. España, SA, 2008.

WEBER, L. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1125-1154, dez, 2003.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96,fev./jun. 2000. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em 22 de Nov.2012.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

ZAFIRIAN, Philippe. **Trabalho e comunicação nas indústrias automatizadas**. São Paulo em Perspectiva, Abr/Jun1993. p.103-108. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v07n02/v07n02_15.pdf ..Acesso em: 04 dez. 2011.

7 APÊNDICES