



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**O papel do gestor escolar na qualidade da
escola pública: um estudo de caso no bairro da
Marambaia**

Isolda Brasil Braga

Orientação: Isabel José Botas Bruno Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**O papel do gestor escolar na qualidade da
escola pública: um estudo de caso no bairro da
Marambaia**

Isolda Brasil Braga

Orientação: Isabel José Botas Bruno Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2014

DEDICATÓRIA

À Deus e às
companheiras de todas as
horas: minha mãe Odete
Brasil e minha filha
Isabelly Brasil.

AGRADECIMENTOS

Aos que acreditaram em minha capacidade e torceram por mim; sem a força, o incentivo e o carinho de cada um eu não conseguiria.

Não citarei nomes, mas Deus recompensará cada um de vocês.

Muito obrigada.

TÍTULO: O papel do gestor escolar na qualidade da escola pública: um estudo de caso no bairro da Marambaia

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender o papel do gestor escolar na busca do alcance da qualidade em escolas públicas do Estado do Pará, enfatizando e otimizando a sua função como profissional fundamental ao serviço da educação. Para tal foram formulados como objetivos específicos:

1. Identificar as dificuldades vivenciadas pelos gestores escolares.
2. Verificar se a atuação do gestor escolar encontra-se pautada no planejamento.
3. Evidenciar a importância e a necessidade de uma atuação dinâmica do gestor escolar.

O estudo transcorreu em quatro das dez escolas estaduais e conveniadas que fazem parte da UNIDADE SEDUC NA ESCOLA - USE 8, localizada no bairro da Marambaia, em Belém do Pará. Foram informantes quatro dos dez gestores escolares das escolas que compõe esta USE, e um percentual de 30% dos professores das mesmas escolas, totalizando vinte e sete professores pesquisados.

A metodologia utilizada na investigação é de abordagem qualitativa, adotando os pressupostos do estudo de caso; foram realizadas entrevistas com os gestores escolares, bem como aplicação de questionário aos professores das escolas pesquisadas.

Este estudo mostrou-nos que os gestores escolares têm lugar importante; no entanto, ainda existe uma falta de clareza das atribuições próprias do gestor escolar que elevam suas competências para além das burocráticas; é necessário que mudem alguns paradigmas e se submetam a uma renovação permanente em termos de definição de sua missão, assim como a organização das ações na busca constante de sua identidade, para que estes compreendam uma nova lógica que venha nortear o fazer pedagógico.

Palavras-chave: gestão, gestor escolar, qualidade, organização, escola pública.

TITLE:The function of the school manager in the quality of public school: a case study in the neighborhood of Marambaia

ABSTRACT

This study aimed to understand the function of the school manager in the search of reach quality in the public schools of the State of Pará , emphasizing and enhancing his/her function as a key professional in the service of education. To this end, we formulated the following objectives:

1. Identify the difficulties experienced by school managers.
2. Check if the actions of the school manager is guided in planning.
3. Enhance the importance and need for a dynamic performance school manager .

The study passed in four of the ten state schools and cooperation agreements that are part of SEDUC UNIT AT SCHOOL - USE 8 , located in the neighborhood of Marambaia in Belém of Pará informants were four of the ten school managers of the schools that make up this USE , and percentage of 30 % of teachers in the same schools, totaling twenty-seven teachers surveyed .

The methodology used in the research is a qualitative approach , adopting the assumptions of the case study , interviews were conducted with school administrators , as well as a questionnaire to the teachers of the schools surveyed .

This study showed us that school managers have a important position , however , there is still a lack of clarity in the attributions of school manager that elevate their skills beyond the bureaucratic , it is necessary to change some paradigms and submit them to a constant renewal in terms of defining its mission , as well as the organization of actions in constant search of their identity , so that they understand a new logic that will guide the pedagogical practice .

Keywords : management, school management , quality, organization , public school.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO

Sobre o tema	1
Justificativa	2
Situação-problema	3
Objetivos	4
Metodologia	4
Estrutura da dissertação	4

CAPÍTULO I - DIALOGANDO COM AS BASES TEÓRICAS 6

1.1. Educação na pauta contemporânea	6
1.2. O espaço sala de aula	8
1.3. O papel do educador e sua prática	19
1.4. Gestão Educacional	28
1.4.1. Primeiras reflexões	28
1.4.2. Relação entre Administração e Gestão Escolar	35
1.4.2.1. Modelos de gestão escolar	35
1.4.2.2. A gestão escolar no contexto da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)	39
1.5. O papel representativo do Projeto Político Pedagógico	43

CAPÍTULO II - OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO 51

2.1. Metodologia	53
2.1.1. Participantes	57
2.1.2. Os instrumentos de coleta de dados	57
Questionário	58
Entrevista	60
2.2. Técnicas de análises dos dados	62
2.3. Descrição, análise e interpretação dos dados	63

2.3.1. Caracterização das escolas pesquisadas	64
2.3.2. Caracterização dos docentes	65
2.3.3. Falas e representações dos docentes	66
2.3.4. Caracterização dos gestores	90
2.3.5. Falas e representações dos gestores	90
2.3.6. Síntese interpretativa	102
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICES	117

Índice de figuras

Figura 1. Conhecimento da existência de planejamento formal do trabalho da gestão	66
Figura 2. Período do ano letivo em que o planejamento é elaborado	67
Figura 3. Planejamento do trabalho da gestão	67
Figura 4. Participação nas reuniões administrativas	68
Figura 5. Participações e decisões nas reuniões administrativas	69
Figura 6. Participação ativa nas reuniões pedagógicas	70
Figura 7. Participação e decisões nas reuniões pedagógicas	71
Figura 8. Processo de integração escola-comunidade	71
Figura 9. Participação na elaboração do projeto político pedagógico	72
Figura 10. Participação do gestor no acompanhamento do projeto político pedagógico	73
Figura 11. Participação ativa na avaliação do Projeto Político Pedagógico	74
Figura 12. Participação ativa na realização das atividades pedagógicas	75
Figura 13. Acompanhamento de todas as atividades pedagógicas	76
Figura 14. Participação ativa na avaliação das atividades pedagógicas da escola	77
Figura 15. Proposta para realização de atividades artísticas, culturais e outras	78
Figura 16. Assiduidade do gestor	79
Figura 17. Pontualidade do gestor	80
Figura 18. Justificativa das ausências	81
Figura 19. Forma de trabalho do gestor	82
Figura 20. Atenção aos que apresentam dificuldades no desempenho das funções	83
Figura 21. Estimulo dado pelo gestor	83
Figura 22. Acolhimento do gestor	84
Figura 23. Práticas de reflexão e avaliação partilhadas	85
Figura 24. Avaliação da liderança do gestor	86
Figura 25. Instrumentos e procedimentos que avaliam a qualidade da gestão	87

INTRODUÇÃO

Sobre o tema

Sabemos que educar é uma ação profundamente política e ética, portanto, o êxito das ações pedagógicas deve estar ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade a qual se pretende servir. Se a instituição escolar representa um papel importante na preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos, para uma sociedade que queremos transformar nessa direção, precisamos desenvolver as habilidades imprescindíveis para participar e aperfeiçoar a comunidade concreta e específica da qual fazemos parte. Precisamos construir práticas educacionais que desmascarem as dinâmicas políticas e históricas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade.

Entende-se que um verdadeiro educador deve oferecer à comunidade educativa da qual faz parte, uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade mas, principalmente, rever a sua prática e seus conceitos com constância. Considerando esta assertiva, este estudo aborda um assunto relevante da qualidade da ação educativa: a visão e a atuação do gestor escolar, considerando por fato que ambos os atos por parte deste profissional fornecerão condições para que se desenvolva uma educação verdadeira e de qualidade.

Sabe-se que não existe um modelo padrão para gerenciar a escola, pois as situações cotidianas são as mais variadas possíveis: conflitos, impasses, interesses e desinteresses representam algumas das situações comumente vivenciadas nas escolas. No entanto, a atuação do gestor das escolas públicas, com algumas exceções, precisa ser refletida e modificada.

Apesar de não ser inédito, o tema convida a uma reflexão sobre as múltiplas inquietudes a ele inerentes, visto que as discussões são vastas e levam a uma infundável sequência de olhares, críticas e propostas. É exatamente nesse sentido que não se deve encarar a gestão como estática, vazia e silenciosa, e sim com dinamicidade, caminhando para a construção de uma educação de verdade. Nesse sentido, é necessário conhecer, para discutir, analisar, propor e avançar.

Justificativa

Este estudo encontra-se estreitamente vinculado às atividades desenvolvidas ao longo de minha vida pessoal e profissional, de quem exerceu e tem exercido a docência no Ensino Fundamental em escolas públicas, além da coordenação pedagógica, uma prática que cotidianamente vem sendo (re) construída sob a observação do quão é necessário o alcance da qualidade do ensino nas instituições públicas de ensino.

Nessa trajetória de vivências, algumas inquietações e preocupações sobre a importância do gestor escolar na busca de alcançar a qualidade do ensino público, se tornaram constantes e chegaram à sua materialidade em alguns trabalhos acadêmicos, permeando hoje o cerne do atual processo formativo (Mestrado). Sustentam ainda meus interesses o manifesto direcionamento pelas teorias pós-críticas articuladas ao campo educacional – o que me tem feito acompanhar as produções teóricas especialmente as relacionadas à questão gestional quando desenvolvida em parceria com os demais atores do cenário educacional.

Tais inquietações foram sendo alimentadas e redimensionadas ao longo de minha formação profissional e, recentemente, das aulas do curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Évora, tendo como eixo principal a educação e a avaliação educacional, com uma forte ênfase na discussão da pós-modernidade. A pretensão não é outra senão discutir questões referentes à importância do gestor escolar na qualidade do ensino na escola pública, objetivando identificar qual a identidade tanto do docente quanto do gestor neste processo, num tempo-mundo pós-moderno apontando desafios e possibilidades para sua atuação.

O contato e a gradativa aproximação com a literatura referente às teorias pós-críticas, me fizeram perceber também outras possibilidades de abordar, discutir e compreender a importância da gestão escolar, gerando a compreensão do fato de que a questão da parceria entre os sujeitos do processo educacional ainda urge por muitos vieses analíticos, configurando um eixo que articule docência e gestão, esta última entendida sob os aportes de teorias pós-modernas.

Esta perspectiva teórica é pertinente e impõe-nos o desafio de analisá-la de forma crítica, pois, seus desdobramentos afetam o contexto educacional brasileiro nas discussões sobre a questão da gestão educacional, o que tem exigido da escola, do

docente, do gestor e dos demais membros da comunidade “competências” culturais para atuar, exige ainda, que se (re) defina sua formação e se (re) pense o seu papel social e cultural.

Assim, entendo que de muitos modos essas discussões contribuem para pensarmos a gestão escolar que não apenas saiba lidar pedagogicamente com a pluralidade identitária, com a diferença, mas que, também, se comprometa política e culturalmente com a construção de projetos emancipatórios. Essas discussões, por sinal, são extremamente importantes para a compreensão dos cenários culturais que se descortinam em nosso tempo, servindo, inclusive, de abertura no campo da gestão para práticas pedagógicas que olhem a diferença, percebendo as relações de força e poder que a envolve.

Situação-problema

Apesar das atuais e inovadoras propostas de gestão, onde os gestores escolares se deparam com uma nova concepção de gerir, de se relacionar e de operacionalizar sua prática, no cotidiano, inúmeras situações são vivenciadas por estes profissionais em sua prática, não raro, bem diferentes do que está sendo proposto, e do que deve ser a atuação daquele que é o responsável pela administração da escola. O que se tem observado são conflitos, impasses, desinteresses, despreparos e descasos. Frente a esta realidade, os seguintes questionamentos são lançados em busca de resposta para a situação-problema detectada:

- quais as principais dificuldades vivenciadas pelos gestores escolares?
- que instrumentos vêm sendo elaborados e utilizados para nortear a ação administrativa?
- como vem se processando as relações de parceria nesse cenário?
- de que forma as atividades administrativas veem sendo planejadas?

Objetivos

Objetivo Geral

Compreender o papel do gestor na busca do alcance da qualidade em escolas públicas do Estado do Pará, enfatizando e otimizando a sua função como um profissional fundamental ao serviço da educação.

Objetivos Específicos

- Identificar as dificuldades vivenciadas pelos gestores escolares.
- Verificar se a atuação do gestor escolar encontra-se pautada no planejamento.
- Evidenciar a importância e a necessidade de uma atuação dinâmica do gestor escolar.

Metodologia

O tipo de estudo efetivado foi a pesquisa exploratória com ênfase qualitativa, realizado sob a forma de estudo de caso. Para recolher dados selecionamos como participantes quatro gestores, um de cada escola selecionada e que pertencea rede estadual de ensino, além de um percentual de 30% dos docentes das escolas elegidas, totalizando 27 docentes.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário e entrevista. O questionário, aplicado aos docentes, constou de 37 perguntas entre abertas e fechadas e a entrevista estruturada, aplicada aos gestores, constou de 43 perguntas.

O procedimento para análise e interpretação dos dados coletados nos questionários foi à análise descritiva, já as entrevistas depois de transcritas foram submetidas à análise do discurso.

Estrutura da dissertação

Este trabalho está organizado em introdução e mais três capítulos. Na *Introdução*, apresentamos a justificativa do estudo e a sua importância no contexto educativo; expomos o tema, a situação problema bem como os objetivos e a estrutura da dissertação.

No capítulo I, *Dialogando com as bases teóricas*, apresentamos a legislação e os conceitos mais relevantes já desenvolvidos sobre o tema. Está organizado em tópicos que abordam:

a) a educação na pauta contemporânea;

b) o espaço sala de aula;

c) o papel do educador e sua prática;

d) gestão educacional (reflexões sobre o tema; relação entre administração e gestão escolar; as leis que regem a gestão escolar) e o papel representativo do projeto político pedagógico.

No capítulo II, *Os caminhos da Investigação*, apresentamos o método de pesquisa utilizado, caracterizamos os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados (questionário e entrevista) e os procedimentos para analisar e interpretar os dados coletados. O capítulo contém ainda a caracterização das escolas estaduais pesquisadas, as falas e representações dos inquiridos (gestores e professores) que apresentam suas percepções sobre gestão escolar. Em seguida procedemos a análise do conteúdo.

No capítulo III, *Considerações Finais*, são apresentadas as considerações finais sobre o tema, assim como sugestões ao problema enunciado e aos objetivos apresentados. São apresentadas as limitações do estudo e sugestão para realização de futuros estudos que o tema proporciona.

Em seguida, estão as referências bibliográficas utilizadas no texto e os apêndices.

CAPÍTULO I - DIALOGANDO COM AS BASES TEÓRICAS

1.1. EDUCAÇÃO NA PAUTA CONTEMPORÂNEA

Como uma atividade que gera um processo criador, por natureza, a educação representa um viés diretivo que leva o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituiria como pessoa humana, munido tanto do conhecimento, do poder de julgar quanto das virtudes morais. No cenário da dinamicidade social, a educação e as instituições de ensino, representadas por seus educadores, devem apresentar um caráter crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade. Observe a colocação de Chauí (2004, p. 45):

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de idéias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado...que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a própria experiência.

Ferreiro (2002) destaca com propriedade, que a capacitação crescente do educador se faz por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc.; e, a via interior, que é a indagação a qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento do seu papel social.

Uma boa estruturação é essencial na carreira do docente. A dinâmica que se estabelece entre os grupos, os debates e correlatos, representa o eixo norteador na busca de solução para os problemas que se apresentam, já que se tratam de ferramentas que aproximam educador e educando. A relação entre professor e aluno é estabelecida no contexto da aula, sob uma aprendizagem mútua, e com a escola cumprindo seu papel representativo de palco de reflexões na construção e reconstrução do saber.

Desse modo, tanto a educação – entendida como contexto integrador entre diferentes sujeitos e seus respectivos contextos culturais – quanto a própria formação do educador devem considerar o hibridismo da identidade dos sujeitos e de seus contextos culturais. E mais, os cursos que formam professores deverão considerar na elaboração

de seus referenciais teórico-metodológicos uma educação intercultural pertinente à realidade brasileira, que evidencie a importância da intercultural nas relações entre etnias, entre gerações e entre movimentos sociais.

É necessário que o educador transforme seu saber pedagógico numa alavanca desencadeadora de mudanças, não apenas ao nível da instituição educacional da qual é parte integrante, mas também ao nível do sistema social, econômico e político. O professor não deverá ser uma fonte inesgotável de conhecimentos no cotidiano de sala de aula, mas sim retirar base dos elementos teóricos que permitam a compreensão e um direcionamento a uma ação consciente. Outra necessidade é a busca de superação das deficiências encontradas, buscando a recuperação do significado do seu papel como professor, no sentido de apropriar-se de um fazer e de um saber fazer adequados ao cenário no qual se posiciona a escola contemporânea.

O trabalho docente constitui o exercício profissional do educador, representando seu primeiro compromisso com a sociedade. Frente ao cenário contemporâneo, sua responsabilidade é única na preparação de seu alunado, com vistas a formar cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política. É, portanto, uma atividade fundamentalmente social, haja vista sua contribuição para a conscientização e conquista democráticas.

A pedagogia que se inspira numa concepção consciente de educação, não tem outro interesse senão introduzir, no trabalho docente, elementos de mudança que assegurem a qualidade pretendida para o ensino. E, em consonância com tal pressuposto, busca-se garantir ao aluno, através do professor, uma formação mais sólida e abrangente, que privilegia o processo de construção do conhecimento. Este processo é compreendido como decorrência das trocas que o aluno estabelece na interação com o meio – natural, social e cultural. Ao professor, cabe exercer a mediação desse processo e articular essas trocas, tendo em vista a assimilação crítica e ativa de conteúdos significativos, vivos e atualizados.

1.2. O ESPAÇO: SALA DE AULA

É vasta a literatura que se especializou na busca de uma melhor revelação sobre a gênese e a natureza do processo educativo presente na escola, especificamente dentro da sala de aula. Digno de ressaltar é o de Penin (1999), em seu estudo sobre o cotidiano escolar, que atenta para o fato de que o empenho pela democratização foi fortalecido na década de 80, quando muitos outros estudos investigatórios apontaram com clareza a seletividade promovida no interior da escola, atingindo especialmente os alunos provenientes das camadas populares. São estudos que, certamente, colocam a olho nu uma contradição básica dessa escola, a de não cumprir com aquilo que promete e, mais especificamente, não cumprir seus objetivos para com um determinado tipo de aluno.

É ainda Penin (1999) quem destaca que uma via privilegiada por investigadores que optaram pela abordagem totalizadora, caracteriza-se por analisar a escola do ponto de vista macrossocial, ou seja, que procura estabelecer explicações abrangentes sobre a escola e seu papel. Uma outra via, indicada para procurar a natureza do estrutural, formal ou funcional de determinados fenômenos tem sido a análise destes a partir de um ponto de vista microssocial, ou seja, das pessoas e de suas relações sociais. Outros autores ainda estabelecem um terceiro nível, entre o macro e o micro: o intermediário. Nessa distinção, segundo a autora, “o microssocial envolveria o nível estritamente individual e das inter-relações pessoais, e o intermediário envolveria os indivíduos e grupos no contexto de suas atividades sociais, ou seja, tomados numa coletividade” (Penin, 1999, P.16).

Como Lefebvre, é preciso entender a vida cotidiana como um nível de realidade social, onde uma distinção entre “vida cotidiana” e “práxis” se faz necessária. É preciso lembrar que práxis coincide com a totalidade em ato, englobando tanto a base como as superestruturas e as interações entre as duas. Assim, abrange a totalidade da prática humana, incluindo tanto a atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, em relação à formação da subjetividade humana, onde todos os tipos de ação, reflexão e sentimentos do homem se originam no trabalho, fazendo parte assim da práxis. Já ao nível da realidade social, a apresentação da vida cotidiana se processa como um nível de totalidade onde, a partir do conteúdo de uma mesma atividade, é possível, através do pensamento, a construção de um sem número de conjuntos e, portanto, de níveis de investigação. Penin (1999, p. 16) coloca bem a questão:

por constituir-se nível de realidade, a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a este nível de realidade. Estamos, ao mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela. Isso significa que o nível cotidiano não é um campo fechado, mas liga-se a outros níveis de realidade, assim como à globalidade.

No entendimento de Penin (1999), não há redução da vida cotidiana apenas ao conhecimento de situações circunscritas a um simples nível de realidade. Estamos concomitantemente na vida cotidiana e fora dela, haja vista que o nível cotidiano não representa um todo fechado, mas sim concatenado a diferentes níveis de realidade, assim como a globalidade. Como toda e qualquer instituição do Estado, a escola se estrutura de maneira burocratizada, revelando uma prática cotidiana que se orienta em direção às ações formalizadas e repetitivas que buscam a homogeneização daquilo que se mostra mutável e diferente, levando à fragmentação daquilo que se mostra em fase de continuidade e, ainda, obedecendo a um ritmo natural na hierarquização daquilo que deve convergir para um fim determinado. Também toda e qualquer instituição do Estado vive o cotidiano, ou seja, a sucessão de fatos e fenômenos, e articulação que entre eles se estabelece habitualmente.

Não são poucos os estudos empíricos realizados por estudiosos que clarificam a preocupação com o fato de que a educação hoje imprimida no cotidiano de sala de aula, geralmente, não considera a realidade de cada aluno, seu conhecimento empírico, suas experiências. É preciso levar sempre em conta que educar é preparar para a vida e não apenas para o trabalho. Para Campos (2010), “o enfrentamento do cotidiano escolar nos desafia a problematizar criticamente a nossa realidade, assumindo a missão de formar seres humanos” (p. 89).

Se a sala de aula é imprescindível, então, no mínimo, a escola deveria oferecer uma base adequada e, principalmente, estimular a pesquisa através de bibliotecas bem estruturadas. O importante é formar um indivíduo pleno capaz de optar por aquilo que o fará sentir-se realizado, e não fazê-lo escolher o caminho mais fácil.

A priori, toda escola pode ser cidadã enquanto realizar a concepção de educação que visa formar para a cidadania e para o desenvolvimento. Caso o Estado, a sociedade civil e a sociedade econômica passem a entender melhor qual é o papel da escola na

formação para a cidadania e para o desenvolvimento nacional, encontrarão com mais facilidade os recursos para a construção de uma escola de qualidade para todos.

Vale ratificar que o padrão burocrático que preside a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino torna difícil a compreensão da realidade escolar. Muitos culpam os regulamentos escolares e suas exigências, que são vistos como a causa de muitos problemas que os estudantes e pais têm que enfrentar. No entanto, o esforço para apreender as relações informais, os processos não padronizados de comunicação, as condutas que escapam da norma burocrática, podem levar a um outro caminho: ao desânimo ou ao equívoco, seja em função da burocracia, ou do autoritarismo imprimidos nas instituições públicas.

Nesse contexto, a relação que se estabelece entre professor e aluno passa a sofrer algum tipo de ameaça, representado um dos mais sérios problemas enfrentados em sala de aula. Sabemos que essa relação tem grande influência, embora não seja a única, na qualidade da aprendizagem desenvolvida pelo aluno. Nesse sentido, Grossi (2002) coloca bem a questão quando ressalta que o bom desempenho formacional, num processo permanente, alicerçará a circulação de saberes e de conhecimentos, entre ensinante e aprendente, entre o sujeito que tenta compreender o mundo e o outro que se interpõe entre ambos. Torna-se, assim, imperioso o embricamento profundo existente entre o sujeito que aprende e o outro que ensina.

De fato, a educação e toda ação educativa, deve partir de uma ação reflexiva sobre o homem e de uma análise do meio de vida do homem concreto a quem queremos educar. Observe o relato de Freire (2001, p. 12), “a cultura do homem se faz através da aquisição sistemática da experiência humana que deverá ser crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na memória ou na inteligência do homem”.

O relacionamento entre professor e aluno passa a ser peça fundamental no processo contextualizado. É também relevante a conscientização, por parte do educador, de que o diálogo é imprescindível para uma boa convivência com o alunado. Como bem destaca Ferreiro (2002), o que se observa, no entanto, é a presença de profissionais mal remunerados, isentos de uma boa preparação e instáveis social e economicamente, questões que, além de serem claramente percebidas pelo alunado, certamente influenciam no desempenho do docente.

Muitos educadores, na verdade, não sabem a que vieram, deparam-se de frente com uma escola comprometida com o individualismo, o conformismo, o autoritarismo. Nesse cenário, o educador não parece pensar em conduzir seus alunos a criticidade, valorizando o saber empírico destes e buscando a aquisição de novos conhecimentos e novos caminhos a serem seguidos. Ora, tanto educando quanto educador são caracterizados por múltiplas determinações da realidade, e o aluno deve ser encarado como sujeito ativo que, pela ação, ao mesmo tempo constrói e se aliena. É um membro da sociedade como qualquer outro sujeito, tendo caracteres de atividade, sociabilidade, historicidade e praticidade.

Na relação educativa o educando é o sujeito que busca um novo patamar de compreensão crítica da cultura elaborada, ou seja, o estudante é o sujeito que busca adquirir novos conhecimentos, habilidades e modos de agir, possuindo, sem dúvida, seu conteúdo empírico. O aluno não deve ser considerado simplesmente como massa a ser informada, mas sim como sujeito capaz de construir-se a si mesmo.

A relação entre educador e educando deve se entendida a partir de uma visão dialética, com um traço mais unificador que resida numa igualdade básica, onde o professor também possa aprender com o aluno, em seus conhecimentos diferenciados e com base de novas descobertas em torno do construtivismo para a produção da aprendizagem.

É necessário que o educador conduza seus alunos por um viés crítico, e que haja uma troca de experiências na busca da aquisição de novos conhecimentos e novos caminhos a serem seguidos. Como bem destaca Paiva (1999, p. 6), “compete ao educador, praticar um método crítico de educação que dê ao aluno oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo” e como sublinha Freire (2001, p. 23), “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

Assim, o professor fará a mediação entre o coletivo da sociedade, os resultados da cultura e o individual do aluno. Em outras palavras, ele exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universo da sociedade e o particular do aluno.

É todo um conjunto de situações-fatores que provoca a emergência do impasse atual do sistema pedagógico. Como superar o impasse em que a educação se encontra? Não é fácil. Muitas situações já estão interiorizadas e tornam-se padrões de comportamento pedagógico. Em conjunto, professor e aluno devem articular a organização de pesquisas, seminários, dentre outros, ou seja, buscar ao máximo a experiência, o amplo conteúdo do aluno e focar suas ideias e não reduzi-lo a um mero replicador destas.

Tratar a educação, o educador e o educando no âmbito das políticas que norteiam e configuram a cidadania de seus atores é uma questão imprescindível, levando à análise, à reflexão e ao questionamento acerca da formação de profissionais que executam a educação e formam homens e mulheres brasileiros.

Freire (2001) refere sobre a necessidade de uma escola democrática: “é que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática” (p. 91). Essa necessidade de repensar a formação docente implica um salto lógico de qualidade; envolve ultrapassar a dimensão das singularidades da cultura e assumi-la numa dimensão intercultural. Implica, portanto, novas formas de se pensar a concepção de educação e de educador.

A relação conteúdo/forma também deve necessariamente ser levada em conta no cotidiano escolar. O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades suficientes são primordiais no sentido de orientar o educando no processo de elevação cultural e na compreensão de sua realidade. É nesse sentido que o compromisso político, social e competência se fazem mister.

No entanto, nos pareceu bem presente aquilo que é próprio da educação formal, o que Araújo (2003, p. 6) chama de formalismo ou adaptação às estruturas, onde “a ênfase é colocada nas formas – forma do caderno e na sua composição; formação de filas, respeito e saudação à direção”. No contexto de sala de aula, registra-se a presença da compartimentalização, um verdadeiro mecanismo de alienação que a escola acaba utilizando, e que, por consequência, aliena o aluno da noção do todo, além de promover também a competição, refletida na divisão de algumas turmas em: os que sabem, de um lado e, os que não sabem, de outro.

A autoridade e autoritarismo, expressões usadas por Gadotti e Romão (1999), são questões hoje tidas tão distintas e tão confundidas. Por certo, a autoridade, aceita em parte o conceito de Rousseau de educação negativa, que consiste em deixar o educando entregue ao espontaneísmo, às descobertas próprias e súbitas iluminações interiores, praticamente decrescendo do ensino. Apesar de seu caráter de firmeza não se pode negar a humildade da autoridade, pois sabe que a receptividade dos educandos é uma estrutura frágil, e capaz de partir ao menor impacto. O autoritarismo é, pois, arrogante, já que não entende que não é convidado e nem recebido e por ter consciência de que sua existência é uma farsa.

O que na realidade se percebe na questão política do trabalho pedagógico em sala de aula, é a construção de um discurso contra o poder, justamente porque a circulação do saber (transmissão-assimilação) se enquadra na seguinte problematização: a serviço de quem está o saber que circula? Tal discurso, político e pedagógico a um só tempo, tem propiciado tanto uma veiculação de teorizações educacionais bem consistentes, bem como teorizações democratistas e criticistas sobre o pedagógico.

Na verdade, trata-se de lidar com as contradições de classe, com os oprimidos contra os opressores. E, não se pode negar, a sala de aula é um lugar disponível para isso e que precisa ser reaproveitado. Se o trabalho pedagógico em sala de aula não tiver em vista a superação das contradições de classe, torna-se opressivo, a-político e a-crítico. Araújo (2003, p. 43) imprime um posicionamento:

é certo que a sala de aula nem sempre liquidificou questões sociais, políticas, econômicas, filosóficas, psíquicas, ideológicas, etc., trazidas intencionalmente ou não pelos alunos e professores. O trabalho do professor é de socializar de modo fragmentado, a(s) ciência(s), propiciando aos alunos condições para isso. A sala de aula tudo envolve, tudo reúne, tudo implica. Nela, as sistematizações teórico-pedagógicas se desembocam, permitindo entronizar-se o que academicamente se denomina por teoria e prática educacionais.

Bem se percebe na exposição do autor uma tentativa de se apropriar do discurso educacional histórico-crítico, e de fazê-lo girar em torno da temática que envolve a sala de aula, que deverá ainda ser encarada e compreendida como um espaço dinâmico e

contraditório de circulação do saber. É dinâmico por ser inerente ao discurso dialético e também porque articula o político a favor da maioria. É contraditório porque, na atual conjuntura histórico-social, interessa eleger o que não permite ser a sala de aula um lugar político por excelência, já que é o lugar da divisão do saber, desdobramento super-estrutura da divisão social do trabalho. No relato de Campos (2010, p. 107),

a sala de aula é por sua natureza o *locus* da docência. É nela que ocorre a especificidade da ação educativa na escola: o ensino. Entretanto, para que se faça a aula, ao professor cabe a responsabilidade do planejamento. Por meio do planejamento é que se executa propriamente a pedagogia. Por meio do plano de trabalho – planejamento pedagógico ou da aula -, é que o professor estabelece a organização do seu trabalho e sua ação prática de gestão do conteúdo, ou seja, a estrutura da aula mapeia unidades temáticas, tópicos e subtópicos que devem ser apresentados aos alunos como núcleo dos estudos e das orientações que seguem o currículo escolar.

Segundo Campos (2010), o planejamento da aula busca responder como se pode efetuar com êxito o trabalho docente, sobretudo se procura definir com clareza o que se quer que os alunos aprendam, o que se ensina e por que se ensina. Os conteúdos são agrupados segundo as tipologias e o planejamento do programa requer a prévia definição dos objetivos e da metodologia, ambos articulados pela avaliação, o que permite ao professor regular o que ele quer ensinar ou o que quer que os alunos aprendam.

Bem se vê que o caminho mais aberto é o da sala de aula como veiculação de um discurso que faça florescer a consciência crítica, não aquela idealista, mas sim a resultante das injunções histórico-sociais, aquela fundada nas relações concretas. Não se pode, pois, deixar de perceber a sala de aula como um dos lugares de veiculação do discurso dos oprimidos. No fundo, ela sustenta, em comum com as posturas tradicional e nova, a ideia de que a reeducação da sociedade passa pela sala de aula. Esta, aliás, tem sido a pretensão de todas as teorias educacionais.

A constituição de uma pedagogia concreta atribuiria à sala de aula, o micromundo não autônomo das relações concretas, a possibilidade de construir uma outra sociedade no bojo desta. Tal fato não significa que às salas de aula estaria

destinado a representação de um papel somente hegemônico, como única possibilidade. A teorização histórico-crítica se distingue da crítico-reprodutivista: esta postularia uma pedagogia separada do saber, preocupada em substituí-lo e controlá-lo. Aquele, pelo contrário, afirma uma relação profunda entre pedagogia e saber, defendendo o domínio dos conteúdos como um de seus princípios básicos (Gadotti & Romão, 1999). Bazarra, Casanova e Ugarte (2008, p. 132), se posicionam sobre a questão:

a aula pode se transformar em uma perpetuação conformista de valores que nos afasta do ideal de educação ao qual aspiramos. O educador não pode se limitar a um uso teórico, especulativo de sua razão; é prioritário optar por uma atitude de mudança, ensinar com o exemplo a construir criticamente a realidade e a usar a própria auto-crítica na formação de nossa personalidade. É preciso que os educadores não ‘adormeçam’ e submetam a contínua revisão e autocrítica sua atuação educativa.

Para Gadotti e Romão (1999), a sala de aula, como lugar privilegiado da vida pedagógica, deve ser ela mesma capaz de gerar outra vida, já agora político-pedagógica. Como um lugar de realização de projetos humanos, a concepção em apreço deve contemplá-la como lugar de muita sutileza para a instauração e construção de uma axiologia educacional que forje um novo mundo no interior do velho, porque corrompido pelas contradições de classe. É importante reconstruir a sala de aula. Reconstruir no sentido de retomar, de redefinir. Não somente denunciada, anedotizada e até poetizada de uma forma indireta, mas sim praticada, e de modo consciente. Como bem relata Campos (2010, p. 107):

o professor simultaneamente se expõe ao grupo de alunos na sala de aula, sobretudo na condição pessoal, utilizando o seu corpo, membros, fala, voz e o seu potencial cognitivo, a sua inteligência, a sua criatividade e, fundamentalmente, quando se envolve com a sua alma inteira, colocando ali com todo o seu esforço a grandeza do seu espírito por entre as relações que se estabelecem entre o professor e os alunos e com os alunos entre si. A esta situação destaca-se a gestão do grupo ou da classe. O professor em sala de aula preocupa-se com a exposição do conteúdo, se a sua comunicação é clara, se atende as apelos do aluno, e ainda tem que manter um nível mínimo de atenção e silêncio, se os alunos estão aprendendo e ... se envolve a todos com a metodologia e a

sua didática, tornando a aula agradável. Aqui sobressai a dimensão mental e emocional do trabalho docente.

Campos (2010) deixa claro que os professores não devem possuir apenas a capacidade de ensinar, mas também a de transformar o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado. Para o real desenvolvimento de uma pedagogia crítica, como forma de política cultural dentro das escolas, é premente a criação de métodos de análise que não partam apenas do pressuposto de que as experiências vividas possam ser automaticamente inferidas a partir de determinações estruturais, ou seja, a complexidade do comportamento humano não pode simplesmente ser reduzida a uma mera identificação de fatores determinantes. O modo pelo qual indivíduos e grupos mediatizam as formas culturais apresentadas pelas forças estruturais ainda necessita da interrogação quanto a métodos de análises conexos.

Tratando das implicações do ofício de docente, Perrenoud (2002) aborda a formação em termos de desenvolvimento de competências durante a escolaridade geral, pela suposição da necessidade de uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de dar aula, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais. Bazarra, Casanova e Ugarte (2008, p. 78) quando dissertam sobre professores para um novo mundo, referem que:

quando definimos nossa profissão de professores como ‘pessoas que dão aula’, empobrecemos um trabalho complexo e ambicioso. Nosso dever já não pode ser o de informar. Nesse aspecto, fomos claramente superados no mundo desenvolvido. Nosso desafio está em sermos capazes de transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria, em vida, em comunicação. Nesse momento histórico e pessoal no qual vivemos, é extremamente urgente a presença e a formação de educadores mais do que a de instrutores.

Referenciando Meirieu (1990), Perrenoud (2002, p. 102) considera irrelevante estar a caminho de um ofício novo cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar. A abordagem por competência se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, pois convida o professor a: considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por meio de

problemas; criar ou utilizar diversos meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; e dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Perrenoud (2002) afirma que o conhecimento de conteúdos a serem ensinados não é suficiente quando se pretende instruir. Torna-se importante, portanto, que o professor trabalhe suas práticas pedagógicas a partir da representação dos alunos, colocando-se no “lugar dos aprendizes”. Porém, ressalta-se que, em muitos casos, o que é óbvio para o professor não é para os aprendizes.

Para Develay (apud Perrenoud, 2002, p. 58) os conceitos que precisam ser articulados na formação de professores profissionais, são: aprender, ensinar e ser pedagogo. O autor preconiza que, para as competências profissionais do professor, existe um triângulo de base que associa elementos entre si, tais como os projetos, os atos e as competências, como esclarecem Carlier e Donnay (apud Perrenoud, 2002, p. 89):

- a) os projetos: representam o sentido, os fins, os objetivos que o professor estabelece para sua ação;
- b) os atos: representam as condutas apresentadas enquanto professor (ajudar os alunos a aprender, mas também gerir o grupo, trabalhar em equipe com os colegas, entre outros);
- c) as competências: representam os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho.

Uma situação bem cotidiana é destaca por Perrenoud (2002, p. 69):

O professor do ensino fundamental, a cada início de ano, se vê frente a classes com alunos diferentes: em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; capacidade perceptiva, manual e gestual, capacidade criativa, em personalidade, em gostos, caráter, atitudes, opiniões entre muitas outras diferenças que seriam até mesmo difíceis de serem enumeradas.

O autor afirma que a diversidade representa um problema somente quando não se dispõe de esquemas diferenciados correspondentes, o que pode acarretar numa ação ineficaz e, até mesmo perigosa. Daí a afirmativa de Perrenoud (2002, p. 69): “à diversidade do mundo, o desenvolvimento afetivo e intelectual responde com a diferenciação dos conceitos, dos esquemas de pensamento, de percepção e de ação, dos modos de comunicação e de relação, dos investimentos relacionais, das emoções”.

Como bem destaca Cuberes (1997, apud Perrenoud, 2002, p. 72), depois de captar as diferenças entre esta e aquela criança, mais do que qualificar, etiquetar ou estigmatizar seria preciso pensar em alternativas didáticas favorecedoras e não meramente compensatórias ou paliativas. Já Freire (2001, p. 75) levanta um questionamento: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?”

O que Perrenoud (2002) coloca, com bastante propriedade, é que quando há diálogos isso acontece de maneira mais explícita, o que determina que as interações, a ênfase à participação dos alunos, ao diálogo didático, criam um outro tipo de diferenciação, a de que nem todos são solicitados ou valorizados e este é um aspecto da interação seletiva entre o professor e os alunos cujos efeitos são ambíguos.

Existem mecanismos de formação que podem favorecer tomadas de consciência e transformações do *habitus*. Neste aspecto, Perrenoud (2002, p. 89) esclarece que esses mecanismos de formação são em especial a: prática reflexiva; mudanças nas representações e nas práticas; observação mútua; metacomunicação com os alunos; escrita clínica; vídeoformação; entrevista de explicitação; história de vida; simulação e desempenho de papéis; e, experimentação e experiência.

No entanto, Perrenoud (2002, p. 182) complementa afirmando que a noção de *habitus*, “preconizada pelos sociólogos, necessita ser confrontada com os enfoques mais recentes da Psicologia Cognitiva, devendo ser analisada à luz de estudos sobre os processos de aprendizagem”. O professor prescinde vivenciar experiências menos decepcionantes e menos ingratas e, para que isso possa ocorrer, pode ser adotada uma pedagogia diferenciada, que contemple a realidade histórica escolar de cada aluno.

O que se necessita, na verdade, é uma compreensão do processo pelo qual professores e alunos atribuem sentido às suas vidas através das complexas formas históricas, culturais e políticas que se impõem, e que eles não apenas incorporam mas também produzem. A cultura escolar dominante geralmente apresenta e legitima as vozes privilegiadas daqueles de classe média e alta.

Assim, para desmistificar a cultura dominante e transformá-la em objeto de análise política, aqueles que apresentam ainda uma postura sectarista precisam aprender e dominar o que chamamos de linguagem do entendimento crítico, ou seja, se quiserem efetivamente entender e contestar a ideologia dominante que age nas escolas, terão que interrogar e apoiar criticamente vozes oriundas de três diferentes esferas e cenários ideológicos: a voz da escola, a voz do aluno e a voz do professor, onde cada uma aponta para o conjunto de práticas que se influenciam mutuamente e cooperam para produzir experiências pedagógicas específicas no âmbito de diferentes configurações de poder.

1.3. O PAPEL DO EDUCADOR E SUA PRÁTICA

O presente tópico objetiva, basicamente, traçar um aspecto contextual contemporâneo do papel do professor e de sua prática, o cotidiano educacional deste profissional, seja como educador ou como pessoa humana. Justifica-se assim o desenvolvimento desse enfoque pela necessidade de posicionar o trabalho educacional em meio às necessidades de inovações por que passa o ensino brasileiro em seu processo de gestão contemporânea.

Campos (2010, p. 87) já ressalta, em sua obra *Gestão Escolar e Docência*, com propriedade, que:

a difícil tarefa da docência se faz por uma relação com outros sujeitos, caracterizada por uma ação comunicativa, fundada no diálogo. Essa prática cotidiana reflexiva é constituída por saberes e, principalmente, pela experiência. Desse modo, a docência é um trabalho complexo, exigente. O professor em sala de aula é desafiado no seu fazer, ou seja, pelo agir no trabalho docente, na gestão da sala de aula, na gestão do

grupo, na relação com os outros docentes e com os alunos; emergindo um conteúdo que lhe é próprio, o docente toma decisões continuamente na busca de tornar os outros seres humanos mais humanos.

Uma colocação pertinente do autor se revela quando este ressalta o fato de que a formação inicial de professores ainda ensaia passos na caminhada de implementação das diretrizes curriculares, e a formação continuada ainda é muito tímida, faltando a definição de programas que atendam às carências dos professores na escola real.

Campos (2010, p. 113) ainda questiona: o que significa ser professor? E responde:

ser professor se confunde com o próprio magistério pelo exercício da docência. O significado da docência se faz por um ato de formação do ser humano, por um gesto em que o ato de educar atribui sentido à vida do outro. Por isso não se compreende a docência como uma profissão. A docência se faz por um ofício: o ofício de ensinar, de educar, de formar integralmente a pessoa. Não existe um estatuto que defina qual deve ser a postura do professor, ou mesmo uma norma por meio da qual ele possa ser avaliado ou julgado perante os erros que venha a cometer na docência. Portanto, é complexo o significado da docência, do magistério e do ser professor.

Martins (2005), em sua obra *O Professor como Agente Político*, posiciona a prática pedagógica atual como mantenedora, conservadora e burocratizada, embora não negue a existência revolucionária de classe. Em outras palavras, apesar de sua atuação sob uma práxis repetitiva e viciosa, os educadores já vêm imprimindo uma certa politização enquanto agentes sociais inseridos no sistema educacional.

Evidenciando um viés educacional que se pauta em uma evolução histórica das diversas categorias educacionais pelas quais o professor vem passando, a autora vê o ensino brasileiro e o papel do professor como marcados pela alienação, tanto pelo determinismo histórico em função da política do Estado, quanto pela própria prática alienada decorrente daquela, no destaque de Martins (2005, p. 16): “o educador é o que realmente a sua consciência lhe indica e o que ele produz é que se constitui o conteúdo verdadeiro e concreto da sua consciência”.

Martins (2005) destaca também, inclusive com muita propriedade, que o educador concretiza a prática pedagógica como política e assim é um agente político, porque forma a personalidade, desenvolvendo as estruturas psicológicas de dependência, omissão, conformismo, etc. É na produção da realidade social, pelos meios pedagógicos, que o professor se torna um agente político. É no cotidiano de sala de aula que ele põe em evidência as relações sociais, pois transmite modelos sociais.

Na verdade, não há nada de novo nessas ações de caráter interativo em sala de aula. Afinal, a escola sempre foi um campo fértil da dinâmica social. Por certo, o que há de novo nesse procedimento é a oportunidade do professor poder avaliar a produção de ambas as partes, como o produto mesmo, estreitamente ligado a uma nova conjuntura política que, por seu turno, exige uma tomada de consciência de suas carências, pois não há futuro para um Estado que não vislumbra suas perspectivas culturais. Para Campos (2010, p. 114),

a experiência da docência se faz pela manifestação do bom senso, que exige a definição de um juízo próprio, guiado pelo cuidado do ser humano. Para isso não se tem receita. Aprende-se a docência sendo professor, a aula, agindo na sala de aula, atuando e tomando decisões ali no momento das situações postas, que emergem no calor das relações em sala de aula. O professor se faz professor sendo, agindo, atuando e orientando por uma racionalidade pedagógica. Essa racionalidade fundamenta os saberes dos professores no seu trabalho de formação humana. Esse saber é oriundo do sábio individual, que se faz nascer as corporações de sábios, que remontam a antigas escolas e conventos, de onde emerge a figura do professor como um detentor de um saber particular e, por assim dizer, treinado para exercê-lo.

Lembra Campos (2010) que a difícil tarefa da docência se faz por uma relação com outros sujeitos, caracterizada por uma ação comunicativa, fundada no diálogo. O autor coloca, bem a contento, que tal prática cotidiana reflexiva é constituída por saberes e, principalmente, pela experiência, tornando a docência um trabalho complexo, exigente e, por isso, requerendo o professor como um todo.

Em se tratando especificamente de futuro, a escola é nada mais, nada menos, do que o espaço onde esse futuro chega e necessita de bons professores para fazer avançar

as consciências transformadoras desse espaço público – de instituição social – de poder político que a respalde como produtora de um saber, seja filosófico, científico, tecnológico, sem neutralidade, em exclusão e com um profundo procedimento de responsabilidade onde, é exatamente esse senso de responsabilidade que os bons professores buscam, embora não na produtividade, tal como ocorria no passado.

Dito desse modo, pode até parecer que a produtividade é o objetivo de maximizar a reprodução do poder político, estatal, comercial, etc., mas não é nada disso. O que a produtividade constitui hoje é o ponto de “nó” de quaisquer metodologias que fazem da crítica e da auto-crítica seu ponto de apoio para situações que vão ao encontro de novos paradigmas como: se depreende quando, em sala de aula, o professor emite juízos de valor que não podem ser classificados como habilidades de ensino.

Ora, o que é a educação senão a relação de interação entre sujeito e objeto do conhecimento, a relação concreta onde se dá o ensino e a aprendizagem. Muitas vezes, alguns educadores não se dão conta de que atitudes frequentemente consideradas simplórias são tão importantes quanto os recursos, as novas técnicas, tecnologias e modernidades; não percebem em suas práticas e, por conseguinte, em suas teorias, que o fio condutor dessas tecnologias é a sua própria criatividade, o ponto de integração dos caminhos que levam e trazem, entre a razão e a sedução. É lógico, que a questão vocacional se faz presente, do contrário, dificilmente haveria reflexão, soma de interesses, contribuições, em suma, todo um encaminhamento das ações sócio-educativas.

É preciso, pois, levar em conta que o novo e o velho são como passado e presente que se renovam na aplicação de metodologias mais adequadas aos novos campos do saber, mais exatos e explicativos do ponto de vista do fazer histórico, comprometido com invenções e descobertas de novos materiais e tecnologias de ponta. No momento em que mais se fala em reciclagem, a reciclagem do conhecimento passa a ser o próprio processo reificador do ensino com a pesquisa e extensão, plasmando a atividade de ensino-aprendizagem em um mercado exigente e altamente concorrencial, e que também exige interdisciplinaridade, organização e troca de experiências. Observe como Martins (2005, p. 63) coloca a questão:

a força real da práxis pedagógica e exatamente esta: a social porque ela pode mudar, conservar as relações econômicas, políticas e sociais, porque ela tem por objeto não um indivíduo único, mas grupos e potencialmente a sociedade do futuro. A práxis pedagógica, mas não exclusivamente ela, resulta no social.

O ato de inovar do bom professor, não é garantia de sucesso aos que pretendem utilizar novas tecnologias. Eis um momento que envolve desde o seu discurso até a sua própria contextualização. Em suma, todo um rico “cabedal” de informações que emanam de seu próprio meio e ambiente, e que leva em consideração todas as informações de forma utilitária, que elimina reducionismos que já se tornaram autenticidade no cenário político e na identidade nacional. Certamente, o povo não está preparado para isso, aquilo, etc.

As inovações tecnológicas não são monopólio das ciências exatas e naturais – até porque tais ciências não estão dissociadas de um contexto social. Ao contrário, são antes de qualquer emplumagem a expressão numérica e quantificadora de toda a produção e aplicação de novos conhecimentos, na transformação da natureza, da própria ciência e da existência. Esse é o maior comprometimento político do fazer educação: é o eterno retorno do saber fazer e do saber pensar o que fazer. Dessa forma, deixa mais elucidativa as palavras de Martins (2005, p. 65):

a prática pedagógica é a oportunidade para que se dê a passagem do objetivo, isto é, do dado real concreto histórico, ao subjetivo (...) a educação escolar dispõe de homens reais envolvidos num processo de desenvolvimento histórico concreto, de transformações sociais concretas e não de homens abstratos. A educação trata da autocriação do homem mediante a sua própria atividade produtora no mundo objetivo.

Objetivamente, o encaminhamento da tecnologia como “profissão intermediária” exigida no desenvolvimento da construção do saber científico, constitui o ponto de partida que todos precisam encontrar para poder compreender melhor sua realidade social; não como um ponto de vista passadista, mas, principalmente, quando se quer vislumbrar o futuro no âmbito universalizante do fazer.

Na verdade, uma compreensão filosófica que está implícita na própria compreensão do significado do conhecimento humano, de sua fonte, função e finalidade, constituído de ideias abstratas que se legitimam ante a concretude da realidade e a necessidade imperiosa do crescimento, individual ou social, particular ou geral, do professor e trabalhador, que já não mais aceita verdades incertas como a separação entre trabalho intelectual e braçal, teoria e prática e, mais recentemente, intelectual orgânico e inorgânico.

Um outro engano é tratar a filosofia como teórica e a ciência como prática, quando é justamente ao contrário. A tecnologia não escapa dessa sina. Enquanto uns são apocalípticos demais, outros são integrados demais. Existe quem defina a tecnologia como elemento de controle e poder social, e existe quem lhe atribua força de transformar a mente humana e a sociedade em seu conjunto apocalíptico e integrador. Não que estejam errados, mas também não estariam de todo certos.

No dizer de Campos (2010), o que cabe aqui é transformar verdades em certezas, assim como o próprio conhecimento foi crescentemente se depurando e, a partir de projeções de seu poder, foigeopolitizando os espaços nacionais e entendendo que a transformação da natureza passa necessariamente por estádios socioculturais diversos. Em escala horizontal; a comunidade de informações, que muito embora trabalhe em nível empirista, impõe a ocorrência da verdadeira comunicação. Em escala vertical, pode-se aferir os níveis de desenvolvimento auto-sustentável do povo de um determinado território.

Diante do exposto, é de grande valor ressaltar a ação do professor, de sua formação e de sua prática. Que é válida para todos os níveis de conhecimento, para todo e qualquer tipo de escolaridade, de graduação e pós-graduação, para todos os segmentos de classe, etc. Os níveis individual e social da política da educação refletem posturas em que qualquer um pode se enquadrar. Deste modo, ao apreciarmos a educação que temos hoje, percebemos um forte desejo por transformações; transformações estas que busquem modificar a cultura que transforma a educação em mera agência de propaganda de pessoas descompromissadas com ela.

Nesse contexto, torna-se relevante focar especificamente: a educação enquanto atividade essencialmente criadora; a necessidade de uma boa convivência

entre professor e aluno; a importância do diálogo; e, a imprescindibilidade de concatenação entre teoria e realidade empírica.

É preciso levar em conta que não foi a toa que à época do Brasil colonial, o país não conhecia nem a imprensa, nem a universidade, e o livro ainda era encarado com muita desconfiança. Já não se concebe mais o fato de que em pleno século XXI, os índices de expulsão, repetência e evasão nas escolas ainda apresentem índices alarmantes.

É preciso encarar com clarividência que os problemas ligados à educação não são apenas problemas pedagógicos, mas problemas políticos e éticos tanto quanto financeiros. Para campos (2010), o magistério brasileiro necessita, com urgência, de um tratamento mais digno, para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficácia, para que esta se firme com o aprimoramento da cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia e do ensino, condições essenciais para a sua existência.

Nesse sentido, é preciso partir de uma visão dialética, com um traço mais unificador que resida numa igualdade básica, onde o professor possa também aprender com o aluno, cada um diferenciando-se em seu conhecimento, e dispondo de novas descobertas em torno do construtivismo para a produção da aprendizagem. Neste contexto, Pinto (2004, p. 3) destaca que:

a educação ainda merece (hoje mais do que nunca) constituir-se em parte inerente das mesas de debates entre educadores, políticos e o cidadão comum. A necessária dignidade intelectual e moral do homem deve ser resgatada, e ser imposta uma nova antecipação do papel que a educação poderá assumir para esta finalidade.

Pinto (2004), indo além do espaço meramente escolar, reporta-se basicamente ao real significado da função de educar e de uma parte realmente inata ao homem em sua condição de existência.

É função do educador, incitar o educando a um caminho de busca contínua, a busca do seu verdadeiro ser e que propicie um real crescimento. Dessa forma, educadores e educandos são sujeitos do processo pedagógico, produzindo e construindo

juntos os ensinamentos, numa relação onde quem ensina também aprende e quem aprende, por vezes, ensina.

Nessa troca, o professor tem a oportunidade de expor ao aluno a associação que existe entre o conteúdo da disciplina e a realidade em que ele está inserido, conduzindo-o a compreender o quanto a matéria dada pode interferir em sua vida e, por conseguinte, até que ponto “ele” pode contribuir interferindo no assunto. Freire (2003) é bem claro quando coloca que, com este clima interativo, a sala de aula se transforma num ambiente propício para o diálogo aberto que acrescenta e que prova que teoria e prática devem sempre andar juntas.

Na realidade, a obra de Freire (2003) define pensar certo, como um pensar ético, assumindo livre de preconceitos e coerente com a prática. Pensando certo, o professor está apto a assumir-se perante seus alunos, expondo suas opiniões políticas e ideológicas, sem, com isso, tentar doutriná-los, mas apenas dando o exemplo de que devemos nos posicionar diante do mundo; não existe neutralidade, o que existe são saudáveis divergências de opiniões.

Divergir, discutir, dialogar, devem ser práticas adotadas diariamente nas escolas. O espaço escolar ainda está muito mais disciplinador do que educacional, é preciso melhor aproveitar o tempo em que o aluno se encontra entre os muros da instituição para mostrar-lhe que aquelas paredes não o separam da vida que corre nas ruas lá fora; contrariamente, a escola tem o dever de assessorar sua formação, a fim de que o educando se sinta inserido num cotidiano que precisa da inquietude e da rebeldia, tão inerente aos jovens, para ser transformado.

Não é na resignação, mas na rebeldia perante as injustiças que os indivíduos se afirmam enquanto cidadãos. É importante destacar que, ao se falar em rebeldia, não se deve confundir com baderna ou bagunça. O professor precisa continuar exercendo sua autoridade (sem autoritarismo), porém, estimulando a liberdade (sem libertinagens) de expressão de seus alunos. Para tanto, é indispensável que ambas, autoridade e liberdade, se convertam, gradativamente, no ideal de respeito comum, a autêntica democracia.

A inquietude e a dúvida instigante despertam esperança e a esperança é o combustível que todos precisam para caminhar rumo a um futuro melhor..., destemidos,

conscientes de que aquele que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. A autonomia brota deste exercício consciente de liberdade com responsabilidade.

Outra qualidade indispensável ao bom educador é saber escutar e saber falar com os outros. De acordo com Freire (1996): “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (p. 43). Quem escuta abre passagem para as ideias do outro e respeita suas divergências; a escuta jamais deve ser autoritária e sim, agradavelmente democrática.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) aborda, com propriedade, a questão do pragmatismo que vem ganhando espaço cada vez maior nas salas de aula, através do distanciamento do professor, que se fecha na sua condição de “dono da verdade”, assim como todo o corpo docente age de maneira muito mais técnica e científica do que formadora. Ora, para ter rigor e método no desenvolvimento de seu trabalho, o educador não precisa ser arrogante, muito menos distante.

A pedagogia precisa ser exercida com alegria, com envolvimento, fortalecendo as esperanças tão próprias das crianças e dando espaço para a livre expressão dos jovens, buscando sempre a aproximação para alcançar um melhor entendimento da leitura de mundo dos alunos, pois, ao se lidar com gente, é preciso, antes de tudo, deixar de lado os escudos e as armaduras para que assim, de peito aberto, se possa mergulhar na aventura docente.

Porém, buscar melhorias, novos rumos, avaliar-se como pessoa e profissional é um bom início, embora as reformas de ensino, a reavaliação de programas, dependam da vontade política. Infelizmente, somente a partir desta o contexto educacional brasileiro será modificado. É fator de imperiosidade que o exercício profissional do pedagogo seja imbuído de uma formação profunda, crítica, que é adquirida por meio de etapas, nas quais a realidade do profissional em pedagogia é essencial para sua aprendizagem.

1.4. GESTÃO EDUCACIONAL

1.4.1 Primeiras reflexões

Antes de se tratar especificamente de gestão educacional, é preciso levar em conta que o principal viés da Administração direciona-se ao cumprimento de regras, as quais segundo Ferreira (2000, p. 46) são “voltadas para o atingimento dos fins, valorizando a impessoalidade. Não há participação na proposição destes fins, a respeito dos quais não se admite questionamentos”.

Como qualquer outra instituição, a escola também se insere nesse contexto, haja vista a necessidade de ser administrada com base na promoção da eficiência e da produtividade, tendo a figura do gestor como responsável pelas ações desenvolvidas. Conforme explica Paro,

numa perspectiva de transformação social, é possível, além disso raciocinar em termos dos elementos dos quais esta forma, historicamente determinada numa sociedade de classes precisa ser dependurada para que numa sociedade mais avançada se possa pô-la a serviço de propósitos não autoritários. (2000, p. 18).

Estudos de Belotto e Rivero (1999) nos dão conta que, com base nas Teorias da Administração, a gestão escolar tem plumado sua referência na administração geral e não escolar, e ainda refere que “a organização escolar se revelou mais sinônimo de macroorganização, isto é, de organização do sistema escolar, do que Escola como organização (p. 17).” Neste contexto, as ferramentas de gerência da gestão se constituem em um processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento na busca da racionalidade, ou seja, do comprometimento com a mudança social, necessita de um direcionamento voltado ao alcance de seus fins especificamente educacionais.

O sentido acima referido, a gestão escolar deve ser encarada como um instrumento de essencialidade, se considerarmos o dinamismo do processo e a possibilidade de conciliação entre os dados da realidade e a rigidez estrutural da organização. Assim, a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que busca promover a instituição educacional, bem como a mobilização e o processo articulatório que envolve as nuances materiais e humanas necessárias para a

implementação dos avanços dos processos sócios-educacionais dos estabelecimentos de ensino. No dizer de Tavares (2009, p. 85),

a gestão pedagógica é a parte mais relevante e significativa da gestão escolar. De nada adiantaria termos uma gestão integrada à comunidade e totalmente participativa, se não tivermos um foco na gestão pedagógica, pois ela tem como cerne o gerir da área educativa, tanto da escola quanto da educação escolar.

Tavares (2009) traz à evidência que a gestão pedagógica estabelece os objetivos para o ensino, tanto os gerais quanto os específicos, e nela também serão definidas as linhas de atuação. Segundo o autor, a atuação será a pedra fundamental, visto que as matrizes da educação deverão estar em comum acordo com o perfil da comunidade escolar e dos alunos, procurando saber como o perfil da comunidade afetará os educandos e com que conhecimentos eles chegam à escola. Nestes termos,

é sabido que todas as escolas devem oferecer um ensino de qualidade, fazendo de seus discentes cidadãos críticos, ativos e participativos, transformadores da realidade atual, não mascarada por uma minoria dominadora. Os conteúdos curriculares serão elaborados pela gestão pedagógica, que irá avaliar e acompanhar o rendimento das propostas e como elas deverão ser aplicadas para que os educandos os assimilem (Tavares, 2009, p. 86).

De acordo com Paro (2000, p. 56), compete à gestão escolar estabelecer “o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientados para os resultados”, contudo não podemos partilhar desta ideia, uma vez que a gestão não deve visar apenas os resultados, mas também os processos. A gestão deve visar a realização de ações conjuntas, associadas e articuladas que se mobilizam no sentido de solucionar os problemas educacionais.

Trata-se, pois, de um enfoque de atuação, uma vez que o objetivo primordial da gestão direciona-se à aprendizagem efetiva dos educandos, um esforço conjunto para que estes desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais evidenciam: pensar criticamente, analisar informações e proposições diversas, de forma

contextualiza; expressar ideias com clareza, ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos (Paro, 2000).

A intenção é que os alunos aprendam sobre si mesmo e sobre o mundo do qual pertencem, adquirindo conhecimentos úteis e trabalhando informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica como condição para o exercício da cidadania responsável. Luck (2006, p. 45) explica “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é do trabalho associado de pessoas, analisando, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Pelo que se pode observar, a gestão escolar não pode ser praticada simplesmente, como uma administração modernizada, atualizada em seus aspectos externos, ainda com base no antigo controle burocrático. Ela precisa ser duplamente democrática, ou seja, situar-se no cenário das relações sociais e pilarizar coerência entre os meios e os fins.

Nesse cenário, como mediador na construção do conhecimento, os gestores pedagógicos podem interagir constantemente no cenário do processo de ensino e aprendizagem, indicando caminhos e induzindo os alunos a realizar determinadas tarefas sempre que este encontrar dificuldades, levando este aluno a utilizar seus conhecimentos anteriores, além de propiciar a interatividade e a comunicação.

Por conseguinte a competência profissional do gestor pode ser dividida, segundo Paro (2000) em três: a competência política, a competência humana e a competência técnica que, integradas, constituirão, então, a competência profissional. A Competência Política identifica a capacidade do gestor ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo, e exige que o gestor através de seu saber e de sua prática, contribua para a correção das distorções e injustiças que caracterizam a instituição; inclui o entendimento e a compreensão de que a escola e todos os que nela militam são interdependentes, não só entre si, mas também em relação à sociedade.

A competência política compreende, também, a capacidade do gestor de procurar prever as consequências futuras dos acontecimentos políticos, sociais e

econômicos, não só no interior da sua própria escola, como em outras, principalmente naquelas que atuam na mesma área.

Fica claro, pois, que os acontecimentos ou fatos na sociedade, sejam de ordem política, social ou econômica, têm implicações tanto na escola, consideradas como um todo, como também em cada uma de suas partes ou segmentos, pois as diversas funções numa escola dependem umas das outras, e mudanças em qualquer uma dessas partes influenciam as demais.

Tal influência se dá não somente no nível setorial, mas também no nível das relações interpessoais entre diretor, professores, alunos, supervisores, orientadores, pais e outros funcionários da escola, caracterizando a competência humana. O gestor deverá ser capaz de não somente entender como e por que se dão todas essas interações, como também as consequências que delas podem advir, sempre em concatenação aos interesses da sociedade, da educação, da escola, de seus dirigentes, professores, funcionários, supervisores, orientadores, coordenadores, pais e alunos. A competência humana exige compreensão empática e consideração positiva incondicional. Ter compreensão empática refere-se ao fato de o gestor deve ser capaz de colocar-se no lugar do outro, para poder entender a sua reação, os seus sentimentos e suas emoções.

A partir da análise e compreensão de todas essas influências e interações, o gestor politicamente competente deverá ser capaz de elaborar e desenvolver, com a participação de outros segmentos da escola, uma estratégia de ação que leve em conta a realidade política, social e econômica, tanto externa como internamente.

Dessa forma, a estratégia deverá considerar, particularmente em relação à escola:

A sua realidade política: as estruturas do poder; a forma como se determinam as políticas; os objetivos e as metas; como se dá o desenvolvimento do processo decisório nos vários níveis e setores da escola; como as rotinas administrativas se estabelecem e a forma como os diversos profissionais e suas atividades são orientados, assistidos e acompanhados.

A sua realidade social: a forma como são estruturadas e se desenvolvem as relações sociais, entre o gestor, os diversos segmentos profissionais da escola, os pais e os alunos.

A sua realidade econômica: de que forma os determinantes de ordem econômico-financeiro (receitas, despesas, alocação de verbas, níveis salariais, reajustes, gratificações, etc.) contribuem para a qualidade das relações sociais entre a escola, seus profissionais, alunos e pais. Lembra Campos (2010) que a motivação para o trabalho é um problema de difícil solução. No caso dos professores, por exemplo, os baixos salários para jornada de três turnos de trabalho, a falta de condições adequadas para o exercício da atividade docente, levam os educadores ao desestímulo. Tem-se, assim, um ofício que vive uma crise sem precedentes.

E, ainda, a competência política exige que o gestor tenha conhecimento de como os determinantes de ordem política, social e econômica lançam ou não sua contribuição para que o processo ensino-aprendizagem alcance os seus objetivos. Nesse sentido, a cada fato ou em cada situação, o gestor competente sob o ponto de vista político deverá ser capaz de, à luz da realidade política, social e econômica externa ou interna, gerar com seus auxiliares, professores e especialistas, novas estratégias de ação capazes de tornar os novos fatos e as novas situações benéficas para a sua escola e o seu projeto pedagógico e administrativo.

O gestor competente, sob o ponto de vista humano, trabalha para criar um clima organizacional que favoreça a concretização do projeto educativo, razão de ser a existência da escola. A Competência Técnica supõe compreensão e proficiência em métodos, processos, procedimentos, técnicas de organizações de trabalho, tomada de decisão e solução de problemas.

No que diz respeito ao planejamento, a competência técnica exige o conhecimento de técnicas e princípios utilizados na elaboração de planejamentos globais e setoriais, bem como de processos de avaliação e controle das atividades administrativas e pedagógicas; inclui o conhecimento de métodos e técnicas para elaboração de horários de aula, calendários e planos de ensino. Exige também conhecimentos sobre administração de material, arquivística, escrituração escolar e contabilidade; pressupõe o domínio de técnicas de liderança, relações interpessoais,

como mediar conflitos e avaliação institucional e de pessoal, tanto docente, quanto não-docente.

E, finalmente, a competência técnica exige que o gestor tenha conhecimento dos principais determinantes técnicos que contribuem para o desenvolvimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem, em particular no campo do planejamento e avaliação do ensino, bem como dos métodos e técnicas didáticas.

Essas três competências são necessárias em todos os momentos e em todas as atividades do gestor. O que pode variar é que, de acordo com a situação, uma determinada competência pode ser mais imprescindível do que a outra, mas todas estarão presentes, com maior ou menor intensidade. Essas três competências sempre foram necessárias para o exercício da direção de uma escola; porém, nos tempos de tranquilidade, uma ou outra era deixada de lado. Ferreira (2009, p. 307) utiliza o referencial de Sacristã que escreve sobre novos modos de entender a direção escolar:

a gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar o seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo.

No entender de Ferreira (2009), com a superação taylorista/fordista, que foi a fonte dos estudos da administração da educação servindo-lhes de norte por longas décadas, a gestão democrática da educação constrói coletivamente, através da participação, a cidadania da escola de seus integrantes e de todos que nela, de alguma forma, participam, possibilitando, este aprendizado, o desenvolvimento de uma consciência de participação mais ampla no mundo.

Hoje, entretanto, nesta “era de incertezas”, de indefinições e grande turbulência política, social e econômica, não existe escola pública ou privada, com fins lucrativos ou não, que possa prescindir de diretores que apresentem em alto grau, as competências política, humana e técnica. Enfim, entende-se que a escola é uma instituição com função

social e política e por isso precisa ser compartilhada coletivamente para que se torne representativa, forte e competente. A colocação de Campos (2010, p. 89) é bem pertinente,

falta-nos um modelo e uma escola genuinamente brasileira de gestão escolar. É preciso que se determinem critérios básicos para consolidar o processo de definição de gestor na escola. Muitas experiências têm contribuído para a qualidade como foco da gestão, mas é necessário sair da empiria e aprofundar a construção reflexiva que não se limite apenas à administração da escola como uma gerência comum, mas considerando a instituição escolar como uma organização complexa, que tenha como fim a formação de seres humanos.

É na abertura de um processo mais participativo na gestão escolar que depende do desenvolvimento de todos os integrantes da comunidade escolar (diretor, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade) os quais se unem na construção de um espaço democrático, revelando competência e compromisso para fazer valer as decisões conjuntamente propostas. Na prática coletiva das decisões, o gestor deixa de ser um simples administrador de normas para se transformar no condutor do processo pedagógico e administrativo da escola com autoridade e competência.

Segundo Campos (2010), o gestor deve ser formado para atuar com maior rigor, fazendo uso da sua autoridade e exercendo sua liderança na condução do grupo de colaboradores. O autor ressalta que a escola deve ser gerida por meio de instrumentos próprios de gestão: “o planejamento estratégico e o projeto político-pedagógico da escola são ferramentas que não podem ser trancafiadas na gaveta” (p. 90).

A nova estrutura da administração democrática exige dirigentes menos chefes e mais líderes, com flexibilidade e disposição para mudanças e buscando uma participação efetiva no encaminhamento do processo educacional. É necessário que o líder seja hábil para coordenação da comunidade escolar no desenvolvimento do projeto político, pedagógico e administrativo, além de uma liderança política, cultural e pedagógica para que o sucesso seja obtido no processo de articulação dos vários interesses evidenciados no contexto escolar.

1.4.2.Relação entre Administração e Gestão Escolar

1.4.2.1.Modelos de Gestão Escolar

Libâneo (2001) apresenta quatro concepções de gestão escolar que aqui serão expostas de maneira sucinta: a concepção técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa, e a concepção democrático-participativa. Tais concepções decorrem da perspectiva de gestão sociocrítica.

De acordo com Santos Filho (2000), as características básicas da concepção técnico-científica consistem em considerar a realidade como um todo estruturado, primando pela neutralidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto do conhecimento, relação esta encarada de maneira fragmentada, refletindo um cenário educacional que se pauta em uma educação que ainda prima pela hierarquização e pela dualidade, além da presença do poder e do autoritarismo entre aquele que ensina (professor) e aquele que aprende (o aluno).

No contexto da gestão escolar, a concepção técnico-científica traz como consequência uma gestão compartimentada, na qual os papéis e os níveis de poder estão claramente definidos. Paro (2001) coloca, bem a contento, que este tipo de paradigma por muito tempo foi dominante e, infelizmente, ainda domina os processos de gestão da escola e da educação. Na ressalva do autor, quanto mais próximo da base da pirâmide o indivíduo se posicionava, menos poder de decisão no processo ele detinha.

O que se tem aqui é uma maneira de gerir a escola que se coaduna com os preceitos do modelo taylorista/fordista adotado pelas organizações lucrativas, como no caso dos processos industriais, sob a concepção de que cada membro da organização tem seu lugar determinado e atomizado no processo, sendo obrigado ao exercício de determinada função específica para que o sistema possa funcionar em harmonia (concepção funcionalista/sistêmica).

Paro (2001) e Libâneo (2001) elucidam que na gestão escolar que tem este modelo como pilar, observava-se a presença dos técnicos-formuladores das políticas que detêm o conhecimento e que, portanto, são responsáveis pelas metas e as estratégias que a escola deverá seguir para assegurar a boa condução do trabalho pedagógico, garantindo, assim, a efetivação de uma educação de qualidade.

Já o modelo autogestionário, segundo Libâneo (2001), tem como fundamento o trabalho coletivo nas ações desenvolvidas como oriundas das decisões de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Trata-se de um tipo de gestão na qual se registra a participação de todos os membros da instituição, enfatizando as relações entre as pessoas em detrimento das tarefas.

Em vez de um poder autocentrado, registra-se um poder coletivo de toda a instituição educacional, sempre com vistas à concretização de formas de autogestão no plano político, sendo também caracterizado pela acentuação da responsabilidade coletiva e pela recusa às normas preestabelecidas. Em outras palavras, uma ausência do poder centralizado na escola e experiência democrática, com vistas à conquista e à expansão da mesma experiência na sociedade.

Por seu turno, a concepção interpretativa traz em seu bojo a consideração das intenções e a interação das pessoas como elementos prioritários na análise dos processos de organização e gestão dos significados subjetivos. Segundo Libâneo (2001), opõe-se acirradamente à concepção técnico-científica, por desconsiderar a questão da rigidez normativa e considerar as organizações como realidades objetivas, enquanto o enfoque interpretativo considera as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais.

Por fim, a concepção democrático-participativa é caracterizada pela busca de objetivos comuns como responsabilidade de todos que fazem a escola. Está presente nesse tipo de gestão a busca de relações solidárias e de formas participativas; entretanto, também valoriza a organização interna cujo principal instrumento é o planejamento participativo – este “constitui-se num processo político” (HORA, 2002, p. 51).

Para Oliveira, o termo gestão democrática da educação significa “a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar”, representando “... a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, em que diferentes interesses podem se confrontar e dialogar em busca de conquistas maiores” (2002, p. 136).

Pela referência aos quatro modelos de gestão, ficam evidentes as reflexões concernentes às posições políticas e concepções societárias, haja vista que o modelo

técnico-científico tem como fundamento o exercício do poder verticalizado, sob a determinação de normas e funções, exercendo o controle sobre o trabalho e, contribuindo para diminuir a capacidade de pensar dos sujeitos escolares. Já os outros modelos se assemelham em alguns pontos, tais como: a valorização do trabalho e organização da escola como fruto das decisões coletivas. Suas diferenças são estabelecidas em função do entendimento das relações de poder no interior da escola.

Em *gestão Democrática na Escola*, Hora (2002) nos remete a uma clara reflexão da necessidade de uma escola democrática, embora evidencie o seu ainda estado atual de construção. Algumas questões são enfatizadas no texto e tidas como prioritárias na busca de elucidções: como se caracteriza a ação democrática que se constrói na escola? Quais as possibilidades que os atores sociais – alunos, professores, pais, funcionários, representantes de comunidades, diretoria e vice-diretoria – têm de participar da gestão da escola? Neste texto a autora prioriza uma análise do processo de democratização das relações administrativas no interior da escola e sua articulação com a comunidade, da maneira como é desenvolvida em uma Unidade Escolar Pública localizada no Bairro do Benguí. Em uma investigação *in loco*, a autora historiciza o aprendizado coletivo enquanto prática, traçando uma articulação entre a teoria e a realidade empírica em que vivem alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade.

Subsidiada também pelo acervo bibliográfico disponível, em autores que tratam o tema, Arroyo (1979), Freire (1987), Saviani (1987/89), Santos (1989), Silva (1989) e outros, Hora (2002) busca elucidar o processo de democratização das relações administrativas no interior da escola e sua articulação com a comunidade, explorando com profundidade o fenômeno da administração e da participação na realidade escolar.

O texto leva a um claro direcionamento quanto à percepção dos princípios democráticos na gestão educacional, onde se percebe que a construção coletiva, pressuposto da democracia, se desenvolve em meio a avanços e retrocessos na construção de sua história, espelhando não só a realidade estudada, mas todo um contexto nacional.

É fato que num país como o Brasil, marcado por tantas desigualdades sociais e por uma tradição histórica de autoritarismo, que alijou dos processos de participação a maioria da população, mostra-se carente de canais institucionais de intervenção popular

na definição de políticas públicas que possam reverter o quadro que se apresenta. Em se tratando de educação, o que se ouve falar com frequência é que ela é prioridade entre tais políticas. Municípios, Estados e União chegam a definir claramente quanto de seus recursos serão destinados a esta área, divulgando não simplesmente o acesso, mas também que a permanência e a qualidade de ensino devem ser garantidos.

Não são poucos os questionamentos a serem elucidados, embora o que se deva ter como fato é que todo desenvolvimento do processo democrático pressupõe sua construção no cotidiano escolar, não dispensando a necessidade de reflexão permanente a respeito dos obstáculos e das potencialidades que se apresentam na realidade concreta.

Em relação à escola, ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os segmentos da comunidade podem melhor compreender o funcionamento da escola e conhecer mais profundamente todos os que nela estudam ou trabalham intensificando seu envolvimento com ela e melhor acompanhando a educação oferecida.

Já não é de hoje que os Estados e Municípios vêm desenvolvendo experiências de sucesso no campo da gestão democrática do ensino público. É a Constituição de 1988 o principal fundamento da gestão democrática do ensino público, pois, além de prevê-la expressamente o art.º 206 institui a democracia participativa e possibilita o exercício direto do poder e o regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e das legislações dos sistemas de ensino.

Não se pode negar que a gestão democrática faz parte da própria natureza do ato pedagógico, haja vista fundamentar-se numa concepção democrática da educação, contra uma concepção centralizadora e autoritária. O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também de seu projeto de vida.

1.4.2.2. A Gestão Escolar no contexto da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Constituição Federal de 1988 referenda a educação como uma tarefa que deve ter participação conjunta do Estado e da sociedade, de maneira tal que intencione a realização da construção da cidadania, aliada a uma maior qualificação, que possibilite a inserção no mercado de trabalho. A educação passa a ser definida no artigo 205 como:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988, Art. 205).

Quando se considera um viés retroativo em relação às constituições anteriores, observa-se que um dos mais importantes avanços registrados na atual Carta Magna diz respeito à questão de que o princípio da gestão democrática do ensino público é apresentado como uma nova ordem constitucional, possibilitando, desse modo, uma ampla discussão tanto ao nível das esferas estaduais, quando da elaboração das Constituições Estaduais, quanto ao nível dos municípios, encarregados da elaboração das suas Leis Orgânicas.

Mesmo que a democratização da escola seja assegurada pela Constituição Federal, é necessário que esta nova ordem constitucional seja efetivada, com base em uma postura de análise/reflexão/discussão/construção de uma estrutura organizacional. Esta postura deve, necessariamente, atender aos princípios e objetivos da educação nacional, embora preservando os interesses e demandas advindas da comunidade educativa.

Não se pode esquecer que, no momento em que a participação dos cidadãos é aberta, a escola passa a educar não somente suas crianças, mas também toda uma comunidade de entorno, caracterizando-se como um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil. Vale lembrar que o legislador não tinha outra intenção com relação a este princípio senão passar de vez uma borracha no período em que o Brasil viveu sob as bases de governos ditatoriais, no final da década de 80, e saiu em busca de viver relações mais democráticas. Havia uma clara

reivindicação para que fossem implantados procedimentos mais transparentes e de maior participação no controle público.

Garcia (2009) ressalta que ao longo dos anos de vigência do regime militar no Brasil, sobretudo com a presença expressiva de *técnicos* na direção de ministérios e órgãos públicos em geral, ficou fortemente consagrada a expressão *tecnocrata*, atribuída a todo servidor que conduzia os destinos de sua área sem prestar contas a não ser àqueles responsáveis pelas indicações para os postos em determinada atividade de interesse coletivo.

A proposta da gestão democrática passou a se contextualizar no cenário da transição democrática e quando as práticas de gestão escolar dominantes sob o regime militar passaram a ser contestadas. Nessa ocasião, lutava-se pela construção de uma nova escola, aberta à participação popular e comprometida com seus interesses históricos, com vistas a mudanças sociais permanentes e relevantes para esse segmento, haja vista que:

os compromissos maiores do país em matéria educativa, e que estão expressos na Constituição, nas leis e nos compromissos nacionais e internacionais ficam, com raras exceções, como uma declaração de intenções, um discurso que os atores sociais são levados a esquecer [...] Atropelados por demandas conflitantes, originárias de várias instâncias do sistema educativo, quer venham das áreas federal, estaduais ou municipais, os responsáveis pela gestão educativa – sejam ele administradores, diretores de escola ou professores – em geral ao encontram as conexões de sentido entre o ‘proclamado’ e o ‘real’ ... ou entre aquilo que é anunciado e veiculado pela propaganda e o que acontece no dia-a-dia da escola e das salas de aula. (Garcia, 2009, p. 116)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e o PNE – Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001, as quais registraram seu processo de construção em um período posterior às manobras políticas, polêmicas emendas e substitutivos, levaram à frustração aqueles que militavam por uma abertura maior e um maior avanço da democracia e da autonomia da escola.

Severino (2009, p. 178) esmiúça a nova legislação, já não tão nova assim:

composta de nove títulos e 92 artigos, a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como lei complementar, aprovada no final de 1996, se propõe e especifica os dispositivos constitucionais, definindo as diretrizes e bases da educação nacional. Inicia-se pela conceituação da educação (art. 1º), coloca os princípios e fins da educação nacional (art. 2º-7º), descreve a sua organização (art. 8º-20º), define seus níveis e modalidades, quais sejam, a educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional, a educação superior e a educação especial (art. 21-60), estabelece a procedência e os critérios de uso dos recursos financeiros alocados para a educação (art. 68-77) e estipula as disposições gerais (art. 78-86) e as transitórias (art. 87-92) para a aplicação da lei.

Uma colocação pertinente do autor é que do ponto de vista da definição dos dispositivos regulamentados pela nova lei, foi exatamente no concernente à formação de profissionais da área que mais mudanças ocorreram. Na ressalva de Severino (2009), os profissionais da educação merecem todo um título (art.º 61-67), com repercussões nas Disposições Transitórias (art.º 87) incisos III (capacitação em exercício, educação à distância), § 4º (formação em nível superior).

Severino (2009, p. 177) analisa que

o país vive um momento de intensa atividade político-educacional, envolto em um clima de discussões no âmbito da comunidade da área e de muitas decisões legais e administrativas por parte dos órgãos do sistema. Por força dos dispositivos da nova LDB, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação vêm implementando uma série de medidas no sentido de regulamentar as determinações legais, relacionadas a mais uma reforma do sistema de ensino no Brasil.

Na realidade, os fatores que decidiram as definições das principais leis educacionais tinham relação de perto com os compromissos da política econômica e os interesses pactuados para a firmação governamental, haja vista que as modificações na

legislação brasileira procederam em paralelo com as amplas transformações decorrentes do processo de globalização e que envolvia com suas propostas e objetivos toda a comunidade mundial. Aqui se registra, com objetividade, os postulados básicos que norteiam a sociedade globalizada e de desenvolvimento excludente.

No entanto, o que se observa é que a proposta constitucional e as normalizações elencadas na LDB e no PNE, com vistas ao alcance de um sistema educacional mais democrático e menos excludente, vai ao encontro dos períodos de limitações de ordem financeiras. Em seu Artigo 3.º, a LDB 9.394/96 define que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB nº 9.396/1996 – Art. 3º).

A partir destes princípios as bases que orientam a organização e a estruturação do sistema educacional brasileiro são fixadas. A partir de sua fixação na Constituição Federal e, posteriormente, endossada na LDB 9.394/1996, tais princípios passam a expressar uma nova forma de conceber a educação e suas modalidades de ensino e de gestão.

O que se pode evidenciar, com clareza, é uma repetição entre o art.º 3º da LDB e o art.º 14 da Constituição Federal, especialmente quando dispõe acerca do papel participativo dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim como a participação da comunidade no Conselho de Escola, aliás, uma conquista já concretizada, cabendo à legislação apenas o reforço do seu caráter deliberativo, o que não ocorreu.

1.5. O PAPEL REPRESENTATIVO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Estudos de Campos (2010) trazem à evidência que a ideia de trabalhar com a pedagogia de projetos viabiliza a interdisciplinaridade no interior da escola e enriquece o universo escolar, agindo para a integração transversal de conhecimentos e habilidade que se tem por intencional na formação do aluno.

O que o autor deixa claro é que a docência ocupa a centralidade do trabalho escolar, embora nem projeto político pedagógico, nem infraestrutura nem corpo docente devam ter preponderância absoluta um sobre o outro, haja vista que o excesso de um prejudicará o todo diante da insuficiência do outro.

Veiga (2005) leva o leitor a uma reflexão quanto à necessidade de repensar o projeto pedagógico como uma prática possível na escola pública. A autora deixa claro que toda instituição educacional deve ter como missão e objetivo o desenvolvimento das concepções teóricas-práticas de seus educadores, em especial quando se trata das teorias curriculares as quais se cunham em direção ao ensino macro. Desse modo, o projeto pedagógico deve estar concatenado com a organização da sala de aula, considerando o contexto social e a preservação de uma visão de totalidade.

O sentido etimológico da palavra projeto é de fácil entendimento. Originária do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Nesse sentido, o planejamento passa a ser parte inerente de todo o processo, buscando um rumo, uma direção. Como bem destaca Veiga (2005, p. 56): “é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. O significado indissociável de político e pedagógico passa a ser então elucidado, sendo considerado pela autora como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

Este planejamento do ensino é referenciado por Campos (2010), quando o autor evidencia a necessidade da articulação entre o educador e o projeto político pedagógico, incluindo aí o plano da disciplina, considerando a transformação da realidade. Nesse sentido, o autor deixa claro que o professor deve definir quais são os objetivos concretos de aprendizagem, as finalidades, os objetivos de ensino/educação.

Repensar a escola como espaço democrático de troca e produção de conhecimento, como sendo o grande desafio dos educadores, passa a ser assim primordial. De outra forma, é prioridade da escola preocupar-se com a habilitação de seus diplomados, treinando-os para o exercício profissional. Estabelecendo-se, cada vez mais, como instituição de cunho estritamente social, deve buscar o estreitamento de seu relacionamento com a sociedade, formando parcerias com entidades governamentais e outras instituições educacionais, em busca de aperfeiçoamento adequado, tornando assim urgente a construção de uma proposta pedagógica que prime por um planejamento participativo articulado com o processo coletivo na tomada de decisões. Nesse sentido, há um destaque evidente para a autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Busca-se assim o resgate da escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Para Campos (2010, p. 100),

o trabalho do planejamento pedagógico é processual e estratégico para a organização do ensino e da aprendizagem daquilo que se pretende determinar como conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, sabendo-se que aprender é mudar, que a aprendizagem se faz de forma singular, pessoal e dinâmica. Cada aluno, na sua individualidade, desenvolve um ritmo próprio de aprendizagem, que é enriquecido pelas experiências pessoais e a forma como se apropria dos conteúdos segundo os seus interesses e motivações, de acordo com as suas capacidades.

Observa-se, pela colocação anterior, a preocupação do autor em expor orientações mínimas para o trabalho docente, o qual não pode estar desarticulado do projeto político pedagógico da escola.

Para Veiga (2005), o objetivo primordial de um projeto político pedagógico se direciona ao atendimento das demandas educacionais da sociedade, retratando o modelo do ensino, nos padrões de excelência, a ser oferecido. A escola pública precisa reconhecer que o alcance de seu crescimento está vinculado à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, à melhoria do seu prestígio junto à comunidade escolar e junto ao seu público-alvo que é a sociedade.

É necessário, em especial, o reconhecimento do fato de que educar não se constitui simplesmente num processo de repasse de informações, e sim na indicação de caminhos, através de uma proposta pedagógica, que ensejarão a eficácia da aprendizagem, despertando o aluno para a produção do conhecimento, e o educador para um aperfeiçoamento dos postulados teóricos. Ademais, deve colocar à disposição uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, sempre com a intenção de alcançar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o desenvolvimento futuro como ser humano participante do contexto social em que se insere.

Veiga (2005) destaca também os princípios norteadores do projeto político-pedagógico, tais como: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; gestão democrática como um princípio consagrado pela Constituição vigente e que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira; liberdade como outro princípio constitucional associado à ideia de autonomia; valorização do magistério como o princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

Enfim, Veiga (2005) elucida o entendimento do projeto político-pedagógico como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Nesse contexto, enfatiza que o currículo passa a ser o elemento constitutivo da organização escolar, “implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente” (p. 56),

O que Veiga (2005) coloca, com propriedade, é que a essencialidade do processo decisório deve ser considerada, orientado por procedimentos formalizadores, onde as relações de trabalho deverão estar pilarizadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, numa reorganização que deve ser buscada de dentro para fora, onde o projeto político-pedagógico passa a ser entendido a partir da reflexão do cotidiano.

Nesse sentido, não há como negar a relação inerente entre a gestão escolar e a natureza do ato pedagógico, considerando de perto os valores históricos perpetuados ao longo dos anos, haja vista fundamentar-se numa concepção democrática da educação contra uma concepção centralizadora e autoritária. O aluno aprende apenas quando ele

se torna sujeito de sua aprendizagem e, para tanto, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola da qual faz parte. Para Ferreira (2009, p. 308),

a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção e desenvolvimento do projeto político pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e, fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas.

A autora faz referência ao compromisso político e pedagógico coletivo, à disciplina, e à necessária diretividade para a consecução do que foi planejado e organizado.

Refere-se à necessária direção do processo educativo que se faz um só, com os mesmos princípios, valores, pressupostos teóricos e metodológicos, conteúdos científicos, técnicos, éticos e humanos, e sabedoria desde a construção coletiva inicial do projeto político-pedagógico que continua sendo construído a cada momento em que se faz a prática. Relata Ferreira (2009, p. 309) que,

a razão de ser da gestão da educação consiste, portanto, na garantia de qualidade do processo de formação humana, expresso no projeto político-pedagógico, que possibilitará ao educando crescer e, por meio de conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, hominizá-lo, ou seja, torná-lo mais humano.

A crise paradigmática que atinge a escola pode ser perfeitamente superada através da elaboração de um projeto político-pedagógico, na perspectiva da escola cidadã, inserida num contexto de profundas transformações e de reconhecimento da diversidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade como um todo. Bem mais do que um conjunto de objetivos, metas e procedimentos, este projeto se caracteriza pela atmosfera de renovação educacional que a envolve. Deve-se partir do instituído: legislação, normas, currículos, programas, história da escola, etc., mas nunca ficar nele, o que certamente exige mudança de mentalidade em direção a maior autonomia e

participação de todos os segmentos que trabalham na escola, portanto, em direção à gestão democrática.

Bussmann (2005) por seu turno esclarece a necessidade de concretização de um viés teórico crítico-construtivista de administração da educação, com capacidade para elucidar os fenômenos administrativos que ocorrem na escola e no sistema educacional como um todo, haja vista o descuido que tem se registrado em relação à ação humana na adoção de soluções superadoras. Por tal razão, ainda não se consolidou uma perspectiva compreensiva, a qual sirva de caminho diretivo para a pesquisa e a prática da administração da educação. No entanto, não se pode descuidar do fato de que a educação é uma exigência prioritária de todo projeto de transformação social.

Nesse cenário, a necessidade e o desafio passam a ser prementes para que cada escola construa o seu próprio projeto político-pedagógico e passe a administrá-lo. De acordo com Bussmann (2005, p. 98), "o desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos".

O autor deixa evidente a essencialidade da constante renovação e da função representativa da equipe diretiva ou coordenadora, no sentido de administrar e liderar sua consecução, em sintonia com o grupo. Nesse contexto, a organização já não pode ser mais considerada, única e simplesmente, o complexo escolar, mas que também envolve a família e a comunidade, desde que realmente pressuponha a ação administrativa. Assim, o papel da ação administrativa se situa no espaço-tempo entre as decisões políticas que o processo educativo exige e a implementação dessas decisões.

Apesar da necessidade de uma participação, de uma cooperação internacional, esta não pode substituir a ação nacional. A responsabilidade política pela transformação da educação e da sociedade é de responsabilidade dos próprios Estados, seus governos, suas instituições e sua gente. É aos Estados e suas instituições que cabe a definição de prioridades políticas e, a partir dessa realidade, negociar os serviços de cooperação internacional.

A administração pública e os jogos políticos são os responsáveis por um modelo persistente, porém, já decadente, da educação massificada, descontextualizada e

coercitiva e que, na verdade, não vem cumprindo o seu papel fundamental, o de formar cidadãos integrados e conscientes de sua importância para o bom desenvolvimento da comunidade a que pertencem.

Quando se fala na reforma do ensino, na direção de uma mudança desta situação arcaica instalada, é preciso lembrar que este processo deve ser gradual e lento, haja vista a necessidade de revisão de toda a estrutura da instituição e o ponto de partida básico é o Currículo Escolar. O objetivo da reforma é a autonomia da escola. Fazer do corpo docente uma equipe integrada, treinada e capacitada para formular seus currículos distintamente, de acordo com a realidade socioeconômica e cultural em que a instituição está inserida, proporcionando um intercâmbio entre educadores e educandos e a comunidade, enfim, dando condições para que cada instituição educacional desenvolva seu trabalho em particular, traçando vínculos entre os conteúdos programáticos e a realidade social dos alunos que a frequentam.

Neves (2005) é bem enfático quando ressalta a necessidade de reflexão sobre a existência de uma vinculação muito estreita entre o projeto político-pedagógico e a autonomia da escola. Autonomia, liberdade e democracia merecem destaque da autora, como valores inerentes ao homem enquanto ser social, mas inserido nas relações interpessoais que as limitam.

Levando em conta a relação que se estabelece entre autonomia e racionalidade, Neves (2005) enfatiza que “a autonomia tem uma dimensão operacional, ligada à identidade da escola, que pode garantir maior racionalidade interna e externa e portanto, melhoria da qualidade dos serviços prestados” (p. 100). Eficiência e eficácia devem fazer parte deste processo, com base em critérios que considerem de perto os recursos conceituais e financeiros e profissionais competentes e comprometidos que lhe permitam alcançar os resultados pretendidos.

A autora destaca o eixo administrativo que se refere à organização da escola como um todo, destacado o estilo de gerir de cada direção, e da figura do diretor como agente promotor de um processo que envolve um outro padrão de relacionamento, não somente interno, mas também com a comunidade e com o sistema educacional no qual a escola encontra-se inserida. Nesse contexto, alguns aspectos, como a forma de gestão,

os controles normativo-burocráticos, a racionalidade interna, a administração de pessoal, a administração de material etc., passam a mediar todo esse sistema.

Fica evidente assim a ligação deste eixo com a identidade global da escola, com sua missão social, com a clientela, com os resultados e, portanto, ao projeto político-pedagógico em sua essência. Nesse cenário, alguns aspectos devem ser considerados e que são destacados por Neves (2005, p. 102),

poder decisório referente à melhoria do ensino-aprendizagem, referindo-se às medidas essenciais pedagógicas; adoção de critérios próprios de organização da vida escolar, que diz respeito às medidas como: estabelecer número diferenciado de dias letivos (respeitando o mínimo), calendário anual, horário, atividades extra-curriculares de lazer e desportos, merenda, assistência à saúde etc.; pessoal docente, considerando que sua qualidade de trabalho tem relação direta com os resultados pedagógicos da escola; acordos e parcerias de cooperação técnica, que não envolvem recursos financeiros, mas sim assessoria e cooperação técnica, visando o enriquecimento da ação educativa.

Os agentes pedagógicos também são considerados em sua relevância, já que é a autonomia que valoriza os agentes pedagógicos que atuam nas escolas, contrariando o paternalismo, a divisão pormenorizada do trabalho, à centralização e à burocracia excessiva. É desse modo que a relação entre autonomia e projeto político-pedagógico alcança sua relevância, exatamente por aquela possibilitar e capacitar a escola na elaboração e implementação de um projeto que seja relevante à comunidade e à sociedade que serve, não prescindindo de viabilidade, de capacidade, de elaboração e de implementação. De fato, a elaboração de um bom projeto precisa se pautar na abrangência, na participação, na democracia responsável, na desburocratização e na transparência.

Nesse cenário, é primordial que se lance uma reflexão co-participada diretamente aos educadores para que estes repensem a respeito da constituição simbólica da escola desde o seu imaginário social, a intencionalidade política dela, expressa em seu projeto pedagógico e a mediação da docência em sala de aula, direcionada às aprendizagens sistemáticas.

Marques (2005) quando trata da questão da ordem simbólica e da construção do imaginário onde as instituições sociais se inserem e onde coexistem os componentes do imaginário com os da funcionalidade prática, relata que “é no campo simbólico que se instauram os desejos inscritos nas perspectivas de futuro, antes de se constituírem em projetos manifestos de vida e de ação solidária” (p. 120).

Referindo-se às mudanças sociais políticas, culturais e tecnológicas que vêm sendo imprimidas na sociedade nos últimos anos, o autor deixa transparecer a necessidade de reflexão do discurso idealizador da prática pedagógica, ou seja, sobre o processo de elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico como alternativa de trabalho para a escola pública, refletindo sobre alterações significativas na organização do trabalho pedagógico geradas por meio de ações definidas coletivamente. Tem-se assim os eixos básicos que são reciprocamente determinantes e guardam uma coerência, seja esta a intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico e a um paradigma epistêmico-conceitual definindo a concepção de conhecimento, sejam os princípios de aprendizagem que regerão as práticas pedagógicas.

CAPÍTULO II. OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A Metodologia pode ser entendida como o procedimento que norteia a busca do conhecimento científico. A importância da metodologia científica encontra-se no fato desta proporcionar ao pesquisador base na apresentação e no exame de diretrizes aptas a instrumentá-lo no que tange ao estudo e ao aprendizado da pesquisa.

Segundo Barros e Lehfel,

metodologia é entendida como uma disciplina que se relaciona com a epistemologia. Consiste em estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não no que diz respeito às implicações de suas utilizações. ...corresponde a um conjunto de procedimentos a serem utilizados na obtenção do conhecimento. É a aplicação do método, por meio de processos e técnicas que garante a legitimidade científica do saber obtido (2007 p. 1-2)

Para Martins (2006, p. 12) metodologia científica é “um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento”.

Para o desenvolvimento do presente trabalho a opção foi pela pesquisa qualitativa, pois não se objetivou quantificar o objeto em estudo e sim, descrever e interpretar as falas e representações de gestores e educadores para identificar o papel representativo da gestão escolar na qualidade da escola pública. De acordo com Santos (2005, p. 7), pesquisa qualitativa é “qualquer pesquisa cujos dados não sejam alcançados através de procedimentos estatísticos ou por outra forma de quantificação”. Para Minayo (2004, p. 12), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Portanto, observa-se que a utilização da pesquisa qualitativa é indispensável quando os fenômenos a serem pesquisados demandam um estudo descritivo, uma vez que a principal característica deste tipo de pesquisa é o fato de que buscam compreender ou interpretar o objeto de estudo.

Menezes e Silva (2001) ressaltam que na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, afirmam que existe um vínculo indissociável entre a realidade objetiva e a subjetividade do sujeito. Para as autoras, a pesquisa qualitativa,

não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (p.20)

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa qualitativa pode ser: exploratória, descritiva e explicativa. Neste trabalho, foram, utilizadas as pesquisas exploratória e descritiva e que segundo Menezes e Silva são:

Pesquisa Exploratória: visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso.

Pesquisa Descritiva: visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento (2001, p. 21).

Cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa tem como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos, o que faz com que as investigações qualitativas cresçam em número, como uma forma de produzir conhecimento que ajude a compreender em profundidade alguns fenômenos na prática. Do mesmo modo, tem como uma de suas características a de utilizar vários métodos e instrumentos de coleta de dados e, dentre os mais aplicados, estão a entrevista (individual e grupal), a análise de documentos e a observação participante ou não.

2.1. METODOLOGIA

De acordo com Goldenberg (2007), o método de pesquisa é a observação sistemática dos fenômenos da realidade através de uma sucessão de etapas, orientados por conhecimentos teóricos, objetivando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos ainda ocultos. Portanto, a característica essencial do método científico é a investigação organizada, o controle rigoroso das observações e a utilização de conhecimentos teóricos.

Barros e Lehfeld (2007, p. 3) comentam que o Método é “a forma ordenada de proceder ao longo de um caminho. Conjunto de processos ou fases empregadas na investigação, na busca do conhecimento”. Portanto, entende-se o método como o caminho para se chegar a um objetivo e a técnica como uma forma de aplicação do método. De acordo com os autores acima citados, o método é a estratégia e as técnicas são as táticas indispensáveis para a operacionalização da estratégia.

Lakatos e Marconi (1999) afirmam que os métodos de pesquisa devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e ao tipo de informantes que o pesquisador vai ter contato. Dependem também, do objeto da pesquisa, dos recursos financeiros, da equipe humana e de outros elementos da investigação.

Os objetivos da investigação científica para serem atingidos dependem fundamentalmente dos métodos científicos, que de acordo com Gil (1999, p. 26) são um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos”.

O método de pesquisa utilizado, pela natureza da estratégia da investigação e para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, foi o estudo de caso múltiplo exploratório e descritivo. Este se enquadrou como uma abordagem qualitativa e é freqüentemente utilizado para desenvolver a pesquisa, de forma imparcial, nas etapas de coleta de dados, apresentação e análise dos dados.

Martins (2006, p. 323) destaca que "um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular". Este autor ainda revela que a investigação do estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados.

O objetivo do estudo de caso é compreender o evento em estudo e, ao mesmo

tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenômeno observado. De acordo com Yin (2005) o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar.

Bonoma (1985) afirma que um dos objetivos do método de estudo de caso “não é a quantificação ou a enumeração, mas, ao invés disto (1) descrição, (2) classificação (desenvolvimento de tipologia), (3) desenvolvimento teórico e (4) o teste limitado da teoria. Em uma palavra, o objetivo é compreensão” (p. 206).

O modelo metodológico adotado para o desenvolvimento do presente estudo seguiu os pressupostos fundamentais da investigação proposta no estudo de caso. A opção por esta estratégia de pesquisa qualitativa deveu-se ao fato deste método ser o mais indicado para estudar, de forma aprofundada, um objeto de investigação, no caso aqui específico, o papel representativo da gestão escolar na qualidade da escola pública.

A escolha do tipo do estudo de caso em questão, seguindo as sugestões de Yin (2005, p. 75) foi o de casos múltiplos, “pelos benefícios analíticos de que três casos são substanciais”. Além do mais, nos foi dada a possibilidade de usar ou não a replicação direta que foi mais contundente do que aquelas que surgem apenas de um caso único. O autor complementa que “é provável que os contextos dos três casos distingam-se até certo ponto” (p. 32). Desta maneira, sob tais circunstâncias variadas, ainda se pode chegar às conclusões comuns. A partir de três casos em diante, pode haver a possibilidade de uma ampliação de tal forma incomensurável, que a capacidade externa de generalização destas descobertas novamente recairia na comparação daquelas retiradas de um único caso.

Ainda, como alternativa, foi possível selecionar quatro casos, ou seja, um trabalho de investigação em quatro escolas estaduais que fazem parte da Unidade SEDUC na Escola (USE-8), localizadas no bairro da Marambaia, na cidade de Belém, Estado do Pará, haja vista que estas ofereceram situação de contraste no que se refere a gestão escolar.

Segundo Yin (2005), se as descobertas subsequentes deram suporte ao contraste que se fez hipotético, os resultados representarão um indício poderoso em direção à replicação teórica – outra vez fortalecendo amplamente a validade externa de suas descobertas em comparação àquelas retiradas de um estudo de caso único. Cabe

ressaltar ainda que foi feita a opção por uma flexibilidade necessária para não reduzir o rigor com o qual são seguidos os procedimentos do estudo de caso.

O limite característico que cada metodologia traz no seu bojo, depende de cada campo de estudo a ser investigado. Isto ocorreu também no estudo de caso, ou seja, o método utilizado nesta pesquisa. Portanto, em relação a essa observação, é importante mais uma vez citar Yin (2005, p. 19), para quem “os pesquisadores devem ter muito cuidado ao projetar e realizar estudos de caso a fim de superar as tradicionais críticas que se faz ao método”.

O estudo de caso, assim como outros métodos de pesquisas, tem sido alvo de muitas críticas e várias limitações têm sido levantadas para o seu uso. Um argumento comum contra o método, é que pode haver a influência do investigador e a possibilidade de “contaminar” o estudo, através de visões distorcidas da realidade que se observa.

Além disso, Yin (2005, p. 54) aponta que o estudo de caso, “enquanto plano de investigação, apresenta falta de rigor, embora existam maneiras de evidenciar a validade e confiabilidade do estudo”. Uma destas formas, diz respeito à atitude do pesquisador, que deve buscar realizar cuidadosamente a coleta, interpretar e fazer a análise dos dados de forma imparcial. Observa-se que o autor sugere que o estudo de caso é apenas uma das maneiras de fazer pesquisa e que todos os métodos têm pontos positivos e negativos e que a investigação pode ser bem ou mal sucedida, dependendo do pesquisador saber conduzir sua estratégia.

Yin (2005 p. 22) menciona que “um estudo de caso não precisa conter uma interpretação completa ou acurada de eventos reais; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate”. O autor alerta também quanto aos preconceitos tradicionais em relação à estratégia de estudo de caso:

supostos questionamentos como você pode generalizar a partir de um caso único. Segundo uma resposta muito breve é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a população ou universos (YIN, 2005, p. 29).

Martins afirma que o estudo de caso,

representa uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos e que este constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais. Concluimos que é uma investigação com características peculiares, pois incide intencionalmente sobre uma situação específica que se presume ser única ou especial, procurando descobrir o que há nela de mais fundamental e específico, compreendendo assim globalmente um determinado fenômeno ao qual o investigador atribui importância (2006, p. 21).

Fica evidente, pois, que o estudo de caso representa uma modalidade de investigação que possui uma forte característica descritiva, e se enquadra como um método de pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, representando um método de investigação relevante, sobretudo, porque é uma opção para uma pesquisa intensiva e aprofundada de um determinado objeto de estudo.

O estudo aqui desenvolvido, por suas próprias características requereu um enfoque tanto descritivo quanto interpretativo, já que se direcionava a compreender percepções, cujo centro deste foram os indivíduos, os chamados atores sociais da pesquisa, e uma abordagem qualitativa com a qual este tipo de estudo melhor se identifica. Segundo Minayo (2004, p. 134) a abordagem qualitativa é importante para:

- a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos;
- b) compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais;
- c) avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de sua formulação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina.

A pesquisa, além de se fundamentar nos conhecimentos teóricos já desenvolvidos a respeito do tema, na literatura especializada, ancorou-se em referencial metodológico que permitiu o alcance dos objetivos do estudo. Esse referencial serviu de guia e norteou o estudo a partir da formulação do problema, passando pelos

procedimentos utilizados na investigação, até a explanação dos resultados e conclusões obtidos.

A necessidade de se utilizar uma abordagem qualitativa para a realização da coleta de dados, originou-se da busca da compreensão e descrição do fenômeno que aqui foi pesquisado, e também de buscar, através do estudo de caso, responder à questão central do trabalho: como a gestão escolar pode assumir um papel representativo na busca da qualidade nas instituições públicas de ensino?

Cabe ressaltar que para a efetivação deste trabalho se fez necessário, em primeiro lugar, apresentar a proposta da pesquisa, fazer o convite por escrito aos sujeitos da pesquisa (gestores e educadores), para que estes participassem do estudo, suas assinaturas de consentimento e, também, de compromisso de fazer parte da pesquisa até a conclusão da mesma. Ainda assim, providencialmente, existiam alternativas para dar prosseguimento à investigação, caso houvesse alguma desistência ou intercorrência.

2.1.1.Participantes

Os participantes neste estudo foram quatro gestores de um total de dez escolas estaduais e conveniadas, que fazem parte da Unidade Seduc na Escola - USE-8, além de um percentual de 30% dos educadores das mesmas escolas, totalizando 27 educadores.

2.1.2.Os instrumentos de coleta de dados

Na realização da coleta de dados no estudo de caso, Yin destaca alguns princípios que deve ser seguidos para propiciar maior qualidade na pesquisa:

- a) Várias fontes de evidência (evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas);
- b) Um banco de dados para estudo de caso (uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso);

c) Um encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou) (2005, p. 109)

Uma das características que distingue o estudo de caso dos outros métodos de pesquisa é o uso de múltiplas fontes de evidência. Portanto, objetivando obter dados de diferentes tipos de fontes e de possibilitar o cruzamento de informação, o estudo de caso recorre a várias fontes próprias da investigação qualitativa como o questionário, a entrevista, o diário de campo, a observação direta e a participante. Para Gil,

os estudos de caso requerem a aplicação do maior número possível de técnicas para a coleta de dados. Isso porque os estudos de caso, apesar de corresponderem a uma situação que é tecnicamente uma, envolvem muitas variáveis significativas, que não podem ser verificadas com apoio de uma única estratégia de coleta de dados. Além disso, para garantir a validade dos resultados obtidos por determinada fonte, é necessário que sejam confrontados com os dados obtidos por outras fontes (1999, p. 54)

Assim, seguindo um dos princípios descritos por Yin (2005), foram utilizados na presente pesquisa alguns procedimentos de coleta de dados, objetivando reunir o máximo de informações acerca do objeto de estudo, assim como, de garantir rigor científico e de proporcionar conclusões mais apuradas já que advém de várias fontes de evidência.

As técnicas que foram usadas para a coleta, análise e interpretação dos dados foram a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas estruturadas, com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Yin (2005), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite ao pesquisador considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise ao mesmo tempo em que, permite corroborar o mesmo fenômeno.

Questionário

Menezes e Silva afirmam que questionário é:

uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento (2001, p.33)

Para Lakatos e Marconi (2009, p. 5), o questionário é “um instrumento para recolher informação”. Portanto, é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito a pessoas. De acordo com Yin, a construção do questionário deve envolver uma série de requisitos, dentre eles destacam-se:

O questionário deve ser elaborado de modo que as perguntas sigam uma ordem lógica;

A redação das perguntas deve ser feita em linguagem fácil e compreensível ao informante;

As perguntas devem ser formuladas de modo a não possibilitar a interpretação dúbia assim como, de não induzir a resposta;

Cada pergunta deve focalizar apenas uma questão para ser analisada pelo informante;

Todas as perguntas do questionário devem estar relacionadas aos objetivos da pesquisa. (2005, p. 23)

Nesta pesquisa, o questionário foi elaborado com a finalidade de levantar informações relacionadas ao assunto do presente estudo. O conteúdo do questionário esteve totalmente atrelado à situação-problema e aos objetivos da pesquisa. O objetivo foi estrategicamente cruzar os dados para se ter mais clareza nos resultados.

O questionário constou de 37 perguntas, entre fechadas e abertas, relacionadas aos conhecimentos e ao posicionamento dos sujeitos em relação à gestão escolar, as principais dificuldades encontradas, o planejamento das atividades administrativas e os instrumentos elaborados para nortear a ação administrativa.

As perguntas foram formuladas de maneira clara e precisa para possibilitar uma única interpretação. Quanto ao número de perguntas, estas foram elaboradas para que o questionário não se tornasse cansativo e não demandasse um tempo longo para responder. Em relação à ordem, foi evitada a indução ou influência nas respostas

seguintes. Do mesmo modo, houve o cuidado de não misturar temas na mesma pergunta.

Inicialmente foi construída a matriz do questionário onde considerou-se as seguintes categorias: caracterização dos docentes, atuação e empenho do gestor escolar. Na caracterização dos docentes consideramos as subcategorias dados acadêmicos e profissionais e na categoria atuação e empenho do gestor escolar criamos as seguintes sub-categorias: planejamento, participação, assiduidade e pontualidade, desempenho da função, avaliação, qualidades e dificuldades.

A matriz foi validada por especialistas em metodologia de investigação. As recomendações e sugestões foram tidas em conta na construção da versão final do questionário.

Entrevista

A entrevista é uma das fontes de dados mais importantes para o estudo de caso. Segundo Minayo (2004, p. 54) a “entrevista é uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa”. Portanto, é uma técnica que possibilita um relacionamento próximo entre entrevistado e entrevistador.

A utilização deste instrumento de coleta de dados permite ao entrevistador observar as atitudes e conduta do sujeito e, também, de obter informações importantes sobre o objeto de estudo.

Para Gomez (1996, p. 167) “a entrevista é uma técnica na qual uma pessoa (o entrevistador) solicita informação de outra ou de um grupo (entrevistados ou informantes), para obter dados sobre um problema determinado”. Existem diferentes tipos de entrevistas, que variam conforme o objetivo da pesquisa, segundo Barros e Lehfeld,

as entrevistas, segundo sua forma de operacionalização, podem ser classificadas em ‘estruturadas’ e ‘não estruturadas’. As entrevistas são estruturadas quando possuem as questões previamente formuladas, isto é, o entrevistador estabelece um roteiro prévio de perguntas e não há liberdade de alterar os tópicos ou fazer inclusão de questões diante da situação.

Nas entrevistas não estruturadas, o pesquisador busca conseguir, por meio da conversação, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, ou seja, os aspectos considerados mais relevantes de um problema de pesquisa (2007, p.108)

Nesta pesquisa a entrevista utilizada foi a estruturada, na qual o investigador teve uma lista de tópicos que foram estruturadas previamente para serem respondidos pelo entrevistado.

Este tipo de entrevista tem algumas vantagens, tais como a interação entre o pesquisador e o entrevistado, possibilitar o acesso à informação do que se listou; esclarecer aspectos da pesquisa e oferecer orientações aos sujeitos sobre a investigação a ser procedida.

Infelizmente, ainda existem no meio científico crenças de que a entrevista, principalmente, a aberta ou semi-estruturada, é um instrumento de coleta de informações pouco confiável e subjetivo. De acordo com Duarte (2002), uma explicação para este mito, refere-se ao fato de que muitos pesquisadores não realizaram um relato minucioso dos procedimentos adotados no desenvolvimento de suas pesquisas. Segundo a autora,

a explicitação de regras e pressupostos teórico/metodológicos que norteiam (ou, pelo menos, deveriam nortear) o trabalho com entrevistas pode subsidiar parte das discussões que dizem respeito aos critérios de rigor e confiabilidade a serem adotados na avaliação de pesquisas científicas que lançam mão desse recurso com maior regularidade (Duarte, 2002, p. 142)

Portanto, para que a entrevista seja considerada um procedimento metodológico confiável, é fundamental que seja realizada de maneira rigorosa para ser considerada uma fonte de investigação. Isto requer do entrevistador, grande preparação, fundamentação teórica, competência técnica assim como postura e atitudes adequadas, sobretudo, imparcialidade.

Para a Duarte,

realizar entrevistas, sobretudo, se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de

contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (Duarte, 2002, p. 144)

Continua a autora,

por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza (Duarte, 2002, 146)

Na presente pesquisa as entrevistas tiveram por objetivo verificar o entendimento dos sujeitos acerca da experiência e opiniões a respeito de suas performances, além de oferecer subsídios para as análises de sua experiência profissional.

A construção do guião da entrevista teve por base uma matriz com as mesmas categorias e subcategorias da matriz usada na construção do questionário.

2.2. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Barros e Lehfeld (2007, p.110) ressaltam a importância desta fase para a análise e interpretação dos dados. Segundo os autores, “antes de passar à fase de interpretação, é necessário que o pesquisador examine os dados, isto é, ele deve submetê-los a uma análise crítica, observando falhas, distorções e erros”.

O passo seguinte à coleta dos dados foi a análise e interpretação dos mesmos,

os quais construíram o centro da pesquisa. A análise de dados em uma pesquisa qualitativa, segundo Gil (1999), depende de muitos fatores tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolvem a redução dos dados, a categorização desses dados e a redação do relatório.

Nas palavras de Rudio (2006), o processo de análise de dados compreende o trabalho que o pesquisador irá realizar com os dados colhidos durante sua pesquisa. Neste momento, o pesquisador partiu para trabalhar efetivamente com o material reunido. Esta fase exigiu alguns procedimentos como: classificar as informações; organizá-las e interpretá-las.

Na análise dos dados dos questionários procedeu-se a análise descritiva, destacando a frequência e a medida de tendência central, o que se justifica pelo fato de assim termos o número das respostas dadas a cada item e uma maior ênfase a cada uma dessas respostas.

As entrevistas depois de transcritas foram submetidas à análise de conteúdo que consiste em interpretar o sentido do que foi dito, identificando e analisando o sentido e o significado das palavras.

2.3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados nesta pesquisa foram realizadas visando atender aos objetivos da pesquisa e também, para confrontar os dados com a finalidade de responder as perguntas que originaram o presente estudo. E para, finalmente, o investigador sintetizar os resultados obtidos com a pesquisa e elaborar suas conclusões.

2.3.1. Caracterização das escolas pesquisadas

A escola Virginia Alves da Cunha é uma escola de pequeno porte que atende alunos do Ensino Fundamental na modalidade regular do 1.º ao 5.º ano nos turnos da manhã e tarde; e na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA do 1.º ao 9.º ano no turno da noite.

A escola Cornélio de Barros também é uma escola de pequeno porte que atende alunos do Ensino Fundamental na modalidade regular do 6.º ao 9.º ano nos turnos da manhã e tarde e também o Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite.

A escola Almirante Tamandaré é uma escola de médio porte que atende alunos do Ensino Fundamental na modalidade regular do 1.º ao 9.º ano nos turnos da manhã e tarde; e na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA do 1.º ao 9.º ano, no turno da noite.

A escola Hilda Vieira é uma escola de grande porte que atende alunos do Ensino Fundamental na modalidade regular do 5.º ao 9.º ano, o Ensino Médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA nos turnos da manhã e tarde e noite.

Todas as escolas pesquisadas são escolas públicas que fazem parte da rede estadual de educação e compõe com mais 11 escolas a Unidade Seduc na Escola– USE 08. Possuem basicamente as mesmas características, problemas de infra-estrutura, dificuldades financeiras e algumas lacunas deixadas por seus mantenedores. Possuem um diretor geral e uma equipe de apoio formada por um vice-diretor (se a escola for de grande porte, possui um vice-diretor por turno) e corpo técnico formado por coordenadores pedagógicos e técnicos em educação.

Possuem o Conselho Escolar responsável por administrar os recursos recebidos pela escola e o Projeto Político Pedagógico, composto por representantes de todas as categorias que fazem parte da escola e que direciona as ações da escola. Vale ressaltar que nem todas as escolas possuem um Conselho Escolar atuante e o Projeto Político Pedagógico é apenas mais um documento existente na escola que não é utilizado da maneira que deveria ser proporcionando a democracia e a autonomia da escola.

Os professores em sua maioria são funcionários efetivos e concursados para desempenhar as funções e poucos são contratados.

2.3.2. Caracterização dos docentes

Na tabela seguinte apresentamos os dados para a caracterização pessoal e profissional dos 27 docentes que participaram na pesquisa.

Tabela 1. Caracterização biográfica e profissional dos professores

			N	%
Idade	35 - 39		01	4%
	40 - 44		05	19%
	45 - 49		02	7%
	50 - 54		04	15%
	55 - 59		12	44%
	60 - 64		03	11%
Sexo	Feminino		24	89%
	Masculino		03	11%
Habilitação acadêmica	Graduação	Pedagogia	18	66%
		Matemática	01	4%
		Ciências da Religião	01	4%
		Educação Física	01	4%
	Ensino Médio	Magistério – séries iniciais	06	22%
	Pós graduação	Educação Inclusiva	12	50%
		Produção Textual	02	8%
		Currículo e avaliação	05	21%
Anos de docência	10 - 14		02	7%
	15 - 19		03	11%
	20 - 24		18	67%
	25 - 29		04	15%
Série que leciona	Ensino Fundamental	1ª série	03	11%
		2ª série	04	15%
		3ª série	04	15%
		4ª série	04	15%
		5ª série	03	11%
		6ª série	03	11%
		7ª série	03	11%
		8ª série	03	11%

Observa-se que os docentes possuem uma média de 51 anos, sendo a idade mínima de 38 anos e a máxima, de 60 anos. Quanto aos anos de efetivo trabalho no serviço público estadual estão entre 10 e 25 anos.

Dentre os docentes inquiridos, 21 possuem formação acadêmica em nível superior em diversos cursos de graduação, de acordo com as disciplinas que lecionam no Ensino Médio. Destes, somente 19 possuem cursos de pós-graduação na área da educação. Os demais têm formação em curso de Magistério/Ensino Médio, e atuam apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

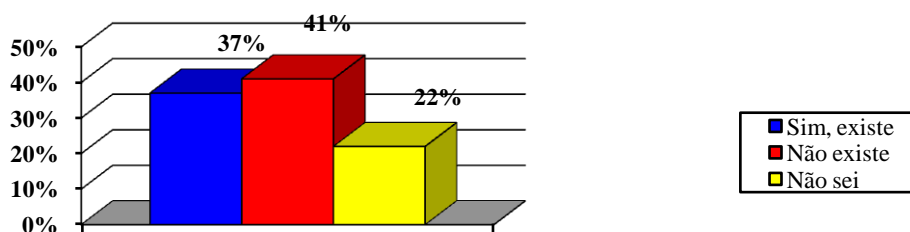
São profissionais que dado o tempo de atuação nas escolas pesquisadas possuem informações sobre um diferente prisma da mesma realidade apresentada aos gestores.

2.3.3. Falas e representações dos docentes

Em seguida apresentamos os dados obtidos no questionário, os quais estão organizados nas seguintes dimensões: i) planejamento da gestão; ii) desenvolvimento da gestão; iii) assiduidade e pontualidade do gestor; iv) desempenho da função do gestor; v) avaliação do desempenho da gestão e, por fim, iv) qualidades e dificuldades na gestão.

Planejamento

O planejamento tem a ver com a organização do trabalho; é norteador das ações; portanto é imprescindível que todo educador planeje o que tem a intenção de realizar. Assim sendo, que conhecimento os docentes tem sobre a existência de um planejamento formal do trabalho da gestão?



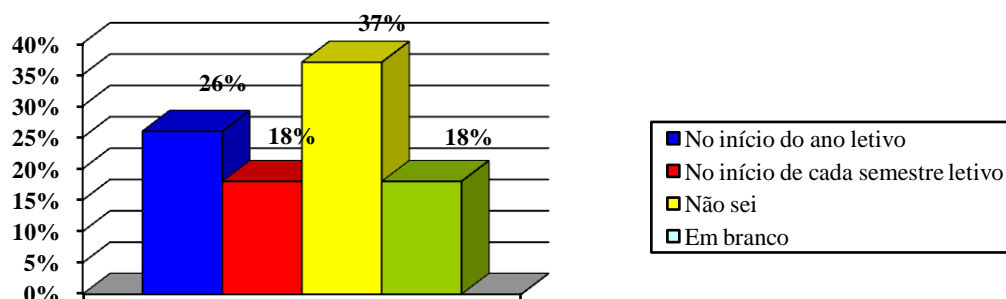
Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 1. Existência de planejamento formal do trabalho da gestão.

Em relação à existência de um planejamento formal do trabalho de gestão, nas quatro escolas pesquisadas, 41% dos inquiridos declarou a inexistência deste tipo de planejamento. Outros declararam a existência do planejamento formal do trabalho de gestão (37%), sendo que 22% afirmou não saber da existência deste planejamento.

A declaração da maioria dos docentes sobre a inexistência do planejamento formal do trabalho dos gestores explicitam princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho de gestão; expressam os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional deste que organiza, coordena e articula a atividade escolar.

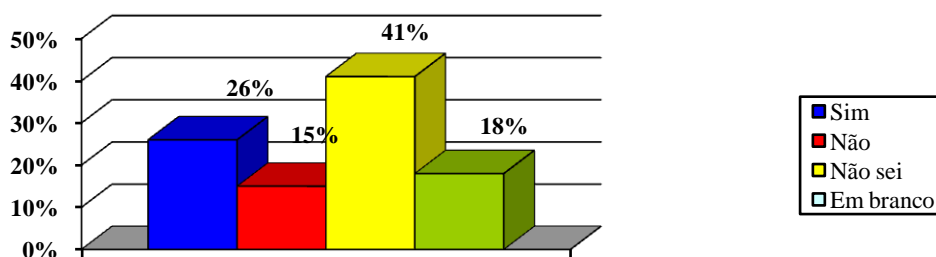
Para melhor sondarmos a respeito do planejamento o gráfico 2 indica se os docentes conhecem o período do ano letivo em que o planejamento formal do trabalho da gestão é elaborado.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 2 - Período do ano letivo em que o planejamento é elaborado.

Nas quatro escolas pesquisadas, 26% dos inquiridos declarou que o planejamento é elaborado no início do ano letivo, já 18% afirmam que a elaboração se dá no início de cada semestre, e outros 18% não souberam responder. No entanto a maioria dos docentes entrevistados nas escolas (37%) declarou não ter conhecimento do fato, o que reafirma desconhecem a existência de planejamento, conseqüentemente a ocorrência do seu planejamento. Referindo-se ainda sobre essa temática partimos para a questão que buscava saber se o planejamento do trabalho da gestão é elaborado em conjunto com todo o corpo técnico da escola.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

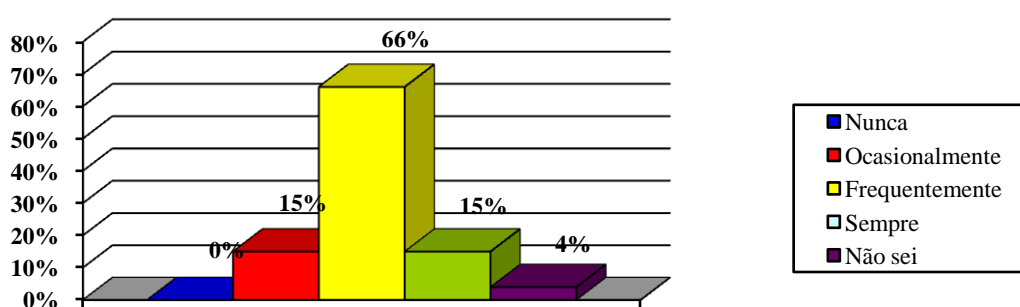
Figura 3–Participação do corpo técnico no planejamento do trabalho da gestão.

Observa-se que 41% dos docentes inquiridos nas quatro instituições de ensino declaram desconhecer se o planejamento é elaborado em conjunto com todo o corpo técnico e a vice-direção da escola. Já 26% dos docentes declaram a existência desta parceria para elaboração do planejamento enquanto 15% relatam que tal parceria não existe de fato.

Como atividade que orienta a tomada de decisões da escola, o planejamento é um fator imprescindível da escola como uma meta a ser buscada, no sentido de orientar o trabalho educacional do gestor tanto para o desenvolvimento de suas capacidades quanto para a busca de sua identidade social. O não conhecimento da elaboração em conjunto do documento que orienta a ação, as tarefas de aprendizagem e da atuação específica do gestor, como mediador das relações sociais e culturais que se apresentam no interior das escolas é um fator que necessita de atenção especial, pois seja qual for o tipo de plano, tanto o educador quanto o gestor devem ser sempre conscienciosos e auto-avaliativos, embora o êxito dos alunos não dependa única e simplesmente dele ou do seu método de trabalho. No entanto, é preciso levar em conta que a situação docente envolve muitos fatores de natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola etc. Assim, todos os fatores que envolvem a questão da disciplina e do trabalho devem ser considerados, sempre no sentido de se desenvolver uma organização segura das atividades e a consolidação da aprendizagem por parte dos alunos.

Desenvolvimento da gestão

Com o objetivo de reconhecer aspectos relevantes da atuação do gestor e o nível de empenho no desenvolvimento de sua ação, indagamos inicialmente se o gestor participa ativamente das reuniões administrativas.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

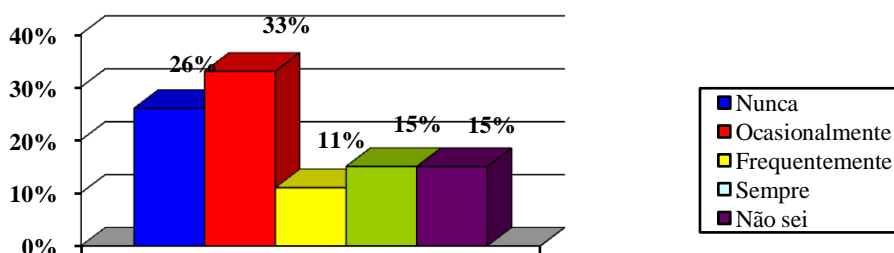
Figura 4- Participação do gestor nas reuniões administrativas.

De acordo com as representações dos inquiridos nas quatro instituições de ensino, 66% apontam que os gestores participam frequentemente das reuniões administrativas. Para 15% destes, esta participação se dá de modo ocasional e outros 15% que essa

participação acontece sempre. Entretanto, 4% dos inquiridos não sabem se os gestores participam ativamente das reuniões administrativas.

Observa-se que, pela estrutura que a escola brasileira hoje apresenta, assim como nas escolas pesquisadas, os interesses em elaborar uma proposta pedagógica de acordo com a legislação em vigor, embora se perceba certo desconhecimento de como se organiza e se instrumentaliza o projeto e as ações no interior das escolas, além de outros receios e/ou entraves. Faz-se necessário repensar a postura da escola e dos demais profissionais envolvidos no processo de formação humana, para que a escola apresente uma educação pública de qualidade, capaz de transformar esta realidade. Nesse cenário, é sentida a hora da escola voltar-se para si mesma, reordenar suas ações e realizar a retomada de novos caminhos. Construir e implementar as diretrizes de uma boa proposta pedagógica e as ações de quem a administra é responsabilizar-se pela iniciativa dessas mudanças.

Ainda sobre a participação do gestor nas reuniões administrativas quisemos saber se as decisões são apenas comunicadas ao gestor



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

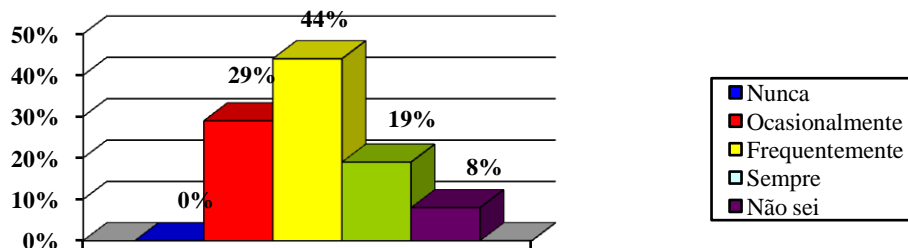
Figura 5- Participações e decisões nas reuniões administrativas.

De acordo com os dados coletados em campo, 33% apontam que ocasionalmente nas reuniões administrativas participam somente o corpo técnico, a vice-direção da escola, sendo as decisões apenas comunicadas ao gestor. O fato se dá de maneira frequente apenas para 11%; sempre, para 15%; nunca, para 26% e outros 15% não sabem se esse fato ocorre.

Frente a esta realidade, é importante ressaltar que educar é uma ação profundamente política e ética, portanto, o êxito das ações deve estar ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade a qual se pretende servir. Se a

instituição escolar representa um papel importante na preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos, para uma sociedade que queremos transformar nessa direção, precisamos desenvolver as habilidades imprescindíveis para participar e aperfeiçoar a comunidade concreta e específica da qual fazemos parte. Precisamos construir práticas educacionais que desmascarem as dinâmicas políticas e históricas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade.

Prosseguindo com a temática indagamos sobre a participação do gestor escolar nas reuniões pedagógicas:

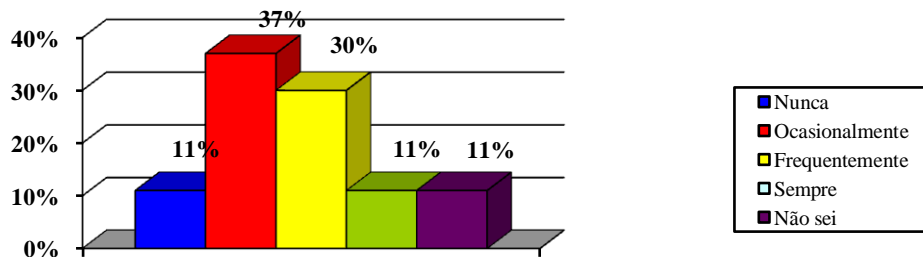


Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 6 - Participação do gestor nas reuniões pedagógicas.

De acordo com os inquiridos, 44% afirmam que frequentemente, o gestor da escola participa ativamente das reuniões pedagógicas. Para 29% destes, esta participação é ocasional; e, para 19% esta participação é permanente. Desse modo o gestor como líder desse grupo precisa participar mais, mediar à integração, ouvir a comunidade e os trabalhadores da educação, pois isto é algo muito importante. Assim, os assuntos serão discutidos em conjunto e repassados aos outros membros da comunidade tornando assim a gestão mais democrática.

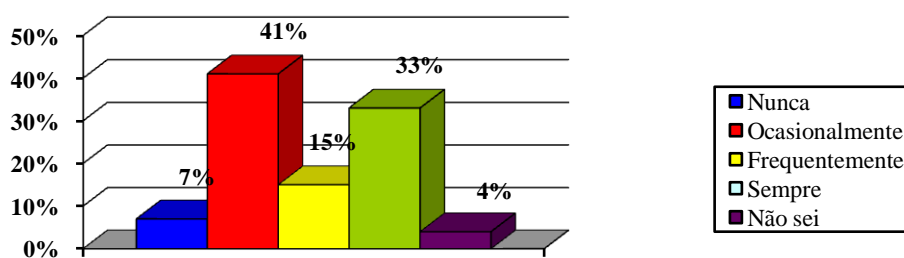
E quanto à participação e tomadas de decisões nas reuniões pedagógicas os gestores assim foram identificados segundo os inquiridos:



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas
Figura 7- Participação e decisões nas reuniões pedagógicas.

Questionados se nas reuniões pedagógicas participam o corpo técnico, a vice-direção da escola e as decisões são apenas comunicadas ao gestor, 37% dos inquiridos afirmou que esta realidade é apenas ocasional; 11%, nunca; 30% frequentemente e, 11% sempre.

A ação do homem no mundo social-histórico baseia-se em valores últimos, porque toda responsabilidade é responsabilidade com referências a certos fins. Participar e envolver-se nas reuniões pedagógicas, na organização e reorganização das ações da escola apontam o avanço ou retrocesso da gestão educacional; a participação leva a compreender melhor o que se faz, diminui os níveis de incerteza e de insegurança, portanto, faz-se necessário uma participação mais efetiva do gestor nas reuniões pedagógicas. E ainda sobre a participação do gestor, precisamos conhecer se ele participa ativamente do processo de integração entre a escola e a comunidade.

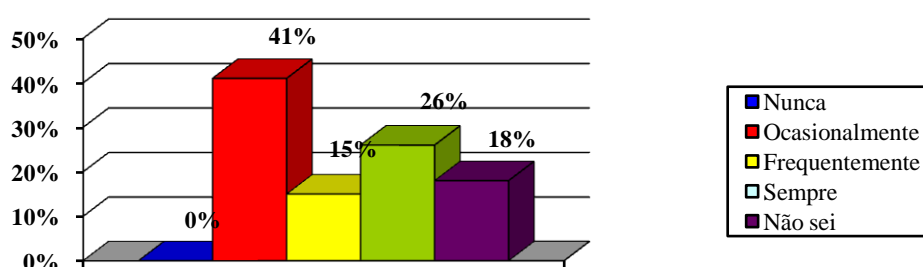


Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas
Figura 8- Processo de integração escola-comunidade.

De acordo com 41% dos inquiridos, ocasionalmente, registra-se a participação do gestor no processo de integração escola-comunidade. Para 33% esta participação é sempre registrada; e, para 15%, tal participação é apenas ocasional.

Frente à realidade exposta, não percebemos um grande distanciamento do gestor da comunidade, entretanto é evidente a necessidade de revitalizar essas relações colaborando para colocar claramente os princípios da interrelação numa prática de relações sociais fortalecidas pelo respeito, pela eficácia das ações e pela luta por uma cidadania digna.

Aqueles que fazem parte de comunidade escolar não podem permanecer distanciados do processo de desenvolvimento e funcionamento organizacional, devem estar vinculados e abertos ao que a escola propõe. Neste sentido, as mudanças estruturais e conjunturais dos componentes educacionais em questão necessitam incorporar nas suas relações as formulações desses princípios e utilizá-los como guias para manter pais e professores no caminho do desenvolvimento estável e progressivo. Neste sentido, como acontece a participação do gestor na elaboração do Projeto Político Pedagógico?



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

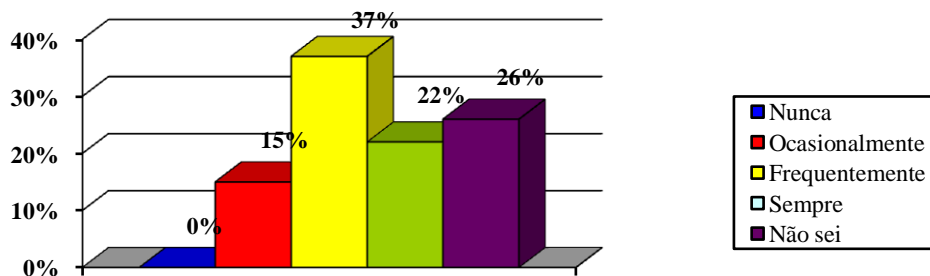
Figura 9-Participação do gestor na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Questionados se o gestor participa ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico, os docentes manifestaram as seguintes representações: 41% afirmaram que ocasionalmente; 26% sempre e, 15% frequentemente.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. Entende-se que essa autonomia é relativa, pois a escola ainda está atrelada a um aparato estatal de rígido controle, onde praticamente todas as suas ações administrativas e pedagógicas são regulamentadas e controladas pelos órgãos oficiais de gestão educacional, não tendo a escola quase nenhuma autonomia, principalmente na utilização das verbas escolares. A busca pela autonomia nas diversas áreas é ainda uma meta muito distante, mas que pode

ser alcançada quando se inicia o exercício da autonomia na elaboração conjunta do projeto político pedagógico.

Mesmo com as atuais e inovadoras propostas de gestão, onde os gestores escolares se deparam com uma nova concepção de gerir, de se relacionar e de operacionalizar sua prática, no cotidiano, inúmeras situações são vivenciadas por estes profissionais em sua prática, não raro, bem diferentes do que está sendo proposto, e do que deve ser a atuação daquele que é o responsável pela administração da escola. O que se tem observado são conflitos, impasses, desinteresses, despreparos e descasos, inclusive do próprio gestor, quando não participa ativamente do momento de elaboração do Projeto Político Pedagógico. E, neste sentido, indagamos quanto sua participação no acompanhamento deste projeto.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 10-Participação do gestor no acompanhamento do Projeto Político Pedagógico.

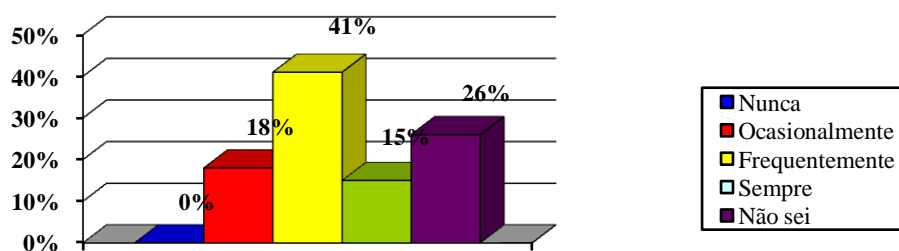
Quando inquiridos se os gestores das escolas participam ativamente do acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, foram obtidas as seguintes representações: 37% dos docentes afirmaram que frequentemente; 15% que ocasionalmente e 22% sempre. Porém 26% destes afirmam que não sabem se os gestores acompanham de forma ativa o projeto político pedagógico.

A escola deve ser um espaço onde todos participem do planejamento e execução de todas as suas ações, onde o conjunto de valores, normas e relações obedecem a uma dinâmica singular e viva. Para que esta realidade se concretize, é necessário que o planejamento de todas as suas ações sejam de forma coletiva e democrática, dando a todos que estão direta ou indiretamente ligados à escola, oportunidade de participarem da elaboração de um projeto de vida, de um projeto que irá afetar de forma positiva ou não os destinos de todos que por ele serão influenciados. Nesse sentido, o projeto

político pedagógico passa a ser o único instrumento democrático para que a comunidade escolar possa se organizar e construir dentro de seu espaço, a sua autonomia, que será o impulsionador da descentralização de suas ações e o fortalecimento de atitudes democráticas e comunicativas.

A autonomia e a gestão democrática da escola se faz necessária para a democratização do espaço escolar e das ações por ela planejada. A montagem do seu plano de educação com base em um projeto de vida deve envolver toda a comunidade, tornando essa escola um local de educação para todos e não apenas para os seus alunos, permitindo com isso, mobilizar essa comunidade na construção de um projeto que permita o surgimento de uma nova sociedade, onde a sua cultura e os seus valores possam ser preservados e ensinados, e que todos possam participar dos rumos dessa nova escola. Esse projeto é o Projeto Político-Pedagógico. Por isso o gestor necessita seguir de perto todo o processo de construção e permanecer em constante acompanhamento no desenvolvimento das ações e da avaliação; tal fato não vem ocorrendo nas escolas pesquisadas, uma vez que os resultados que apresentam maior percentual são o ocasionalmente e que não sabe se isso ocorre impossibilitando assim a autonomia da escola.

Conservando a temática indagamos se o gestor participa ativamente, acompanhando o processo de avaliação do projeto político pedagógico.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

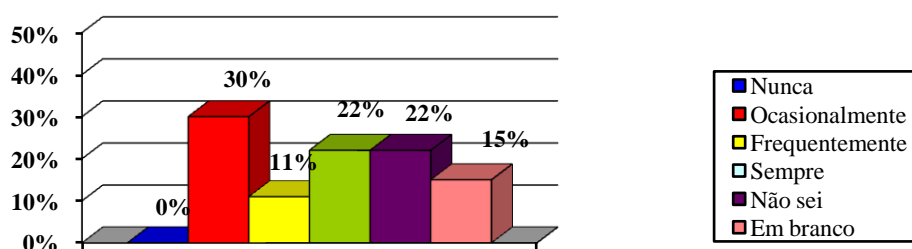
Figura 11- Participação do gestor na avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Já em relação à participação ativa dos gestores das escolas na avaliação do Projeto Político Pedagógico, 41% dos inquiridos afirmam que esta participação é frequente, 18% informam que ocasionalmente os gestores participam da avaliação, 15% afirmam que sempre eles participam deste processo; no entanto 26% afirmam não saber desta

participação, caracterizando assim a falta de conhecimento sobre um momento significativo que não se faz somente no final de uma ação, mas no decorrer desta.

Os gestores das escolas públicas pesquisadas precisam reconhecer que o alcance de seu crescimento está vinculado à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, à melhoria do seu prestígio junto à comunidade escolar e junto ao seu público-alvo que é a sociedade. Devem reconhecer, sobretudo, que educar não é só repassar informações, e sim indicar caminhos, através de ações, que ensejará a eficácia da aprendizagem, despertando o aluno para a produção do conhecimento, e o educador para o aperfeiçoamento de sua ação. Daí a importância de se avaliar processos. Avaliar o Projeto Político Pedagógico traduz, em boa parte, a gestão democrática e a construção coletiva de uma escola de qualidade para todos.

E quanto a ativa participação do gestor nas atividades pedagógicas, os inquiridos responderam:



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

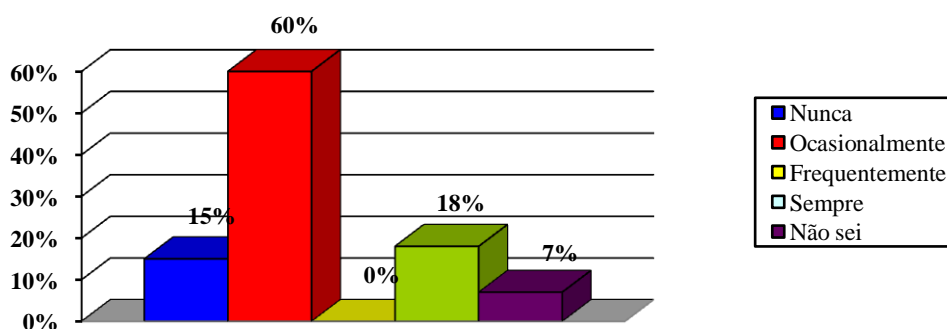
Figura 12- Participação ativa na realização das atividades pedagógicas

Foram registradas as seguintes representações quando questionados se o gestor participa ativamente na realização de todas as atividades pedagógicas da escola: 30% afirmam que ocasionalmente; 11% frequentemente; 22% sempre; outros 22% desconhecem esta ação e 15% deixaram a resposta em branco.

As ações educativas precisam promover, como condição de cidadania, a capacidade de informar-se, comunicar-se, avaliar e tomar decisões que levem ao acompanhamento das mudanças do mundo. É necessário ter consciência de que o horizonte só será estabelecido com o conhecimento da realidade escolar, através do levantamento de interesses e preferências dos alunos, professores, técnicos e todas as pessoas envolvidas com a escola. Aprender a fazer isso, já seria um passo essencial para

o gestor se situar em sua realidade, reconhecendo seus integrantes como seres complexos, em suas realidades, reconhecendo também seus integrantes em suas circunstâncias reais. O mais importante, contudo, seria repensar a própria atividade gestora, em função das condições identificadas e dos objetivos institucionais estabelecidos, fazendo amplo uso da sua autonomia de gestão a partir desse envolvimento ativo nas atividades pedagógicas.

Sobre o acompanhamento das atividades pedagógicas na escola, as respostas dos docentes são bem reveladoras.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 13-Participação do gestor nas atividades pedagógicas da escola.

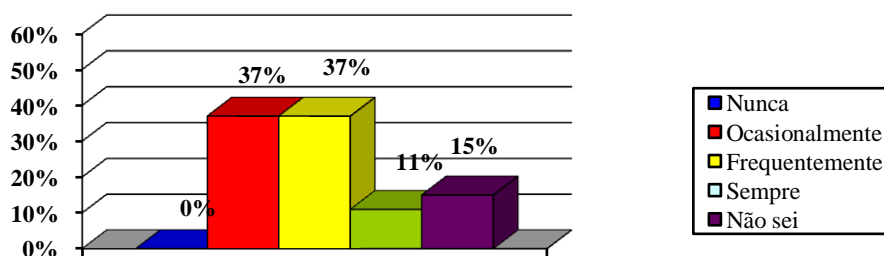
Os inquiridos quando indagados se o gestor realiza o acompanhamento de todas as atividades da escola, apresentaram os seguintes posicionamentos: 15% afirmam que nunca há esse acompanhamento; 60% afirmam que ocasionalmente isso ocorre; 18% asseguram que isso sempre ocorre e 7% não sabem se existe este acompanhamento.

Todo gestor educacional deve ter como missão e objetivo trabalhar as concepções teórico-práticas acompanhando as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, e assim criar bases para a transformação e fugir das velhas práticas que comumente recriminamos. Desse modo, a ação gestora deve estar concatenada com a organização da sala de aula e demais espaços, considerando o contexto social e a preservação de uma visão de totalidade.

Repensar a escola como espaço democrático de troca e produção de conhecimento é o grande desafio dos educadores. De outra forma, é prioridade da escola preocupar-se com a habilitação de seus diplomados, treinando-os para o exercício profissional. Estabelecendo-se, cada vez mais, como instituição de cunho estritamente social, deve buscar o estreitamento de seu relacionamento com a sociedade, formando

parcerias com entidades governamentais e outras instituições educacionais, em busca de aperfeiçoamento adequado, tornando assim urgente a construção de uma proposta pedagógica que prime por um planejamento participativo articulado com o processo coletivo na tomada de decisões.

E ainda para verificar a participação do gestor, fomos averiguar sobre a sua participação na avaliação das atividades da escola.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 14- Participação do gestor na avaliação das atividades pedagógicas da escola.

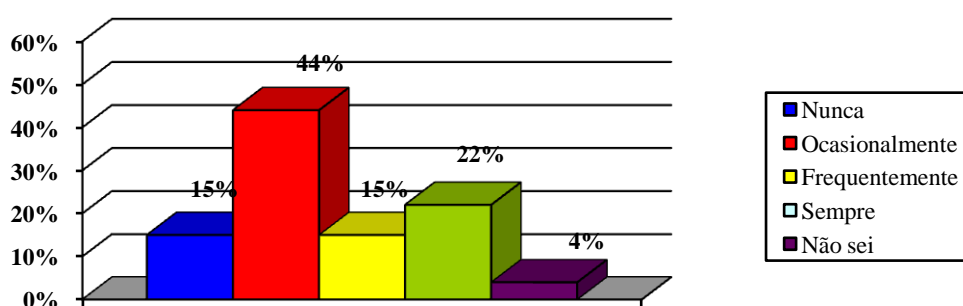
Foram registrados os seguintes posicionamentos dos inquiridos no que se refere a participação ativa dos gestores na avaliação de todas as atividades pedagógicas da escola: 37% responderam que ocasionalmente isso ocorre; igualmente, outros 37% responderam que frequentemente isso ocorre; 11% responderam que isso sempre ocorre e 15% não sabem se esse fato acontece.

É preciso considerar por fato que todas as pessoas estão sempre avaliando, haja vista que avaliam todas as suas atividades, inclusive as relacionadas ao seu cotidiano, porém o fazem em forma de organização mental, porque não estão habituados a registrar e sistematizar esta atividade, por esta razão não percebem que estão em permanente planejamento avaliativo. Acredita-se assim que a comunidade escolar tem muito a contribuir com suas experiências na construção de um processo avaliativo, entretanto, é necessário que o gestor escolar mobilize, articule os atores envolvidos para que possa juntar essas informações na construção coletiva de um projeto significativo de avaliação necessário para a escola.

Ao observarmos o desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas no interior da maioria das escolas públicas, constatamos que elas sempre discutiram suas propostas pedagógicas, porém, de maneira superficial e fragmentada, tanto que a comunidade

escolar de algumas instituições que se destacam pela sua organização e qualidade de ensino conhecem e executam as linhas gerais dos trabalhos pedagógico e administrativo dessas escolas, verificadas no reconhecimento da comunidade local acerca das atividades educativas praticadas nesses estabelecimentos de ensino. No entanto, mesmo discutindo e executando planos de trabalho de maneira significativa e apresentando resultados concretos, a escola não consegue organizar de forma sistemática e metodologicamente correta um projeto de avaliação dessas ações.

E quanto ao fato do gestor propor atividades diversas para que fossem realizadas na escola foi possível perceber que não é uma prática comum.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 15- Proposta para realização de atividades artísticas, culturais e outras.

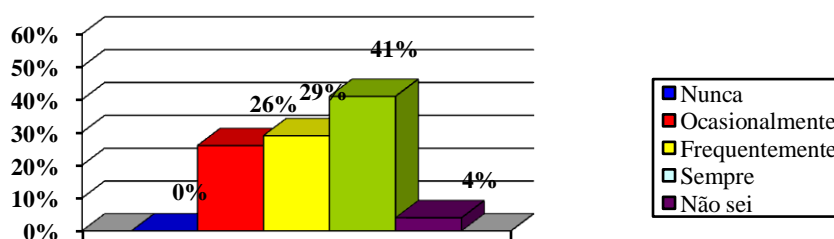
De acordo com os inquiridos, 22% afirmam que os gestores das escolas sempre propõem a realização de atividades artísticas, culturais e outras; 15% que frequentemente isso ocorre; 44% que ocasionalmente estas atividades são propostas; 15% que nunca são propostas e 4% não sabem se isso ocorre.

Os educadores paraenses estão cientes de que no currículo, o peso principal está na compreensão dos conhecimentos para o uso cotidiano, ou seja, conhecimentos para serem utilizados no dia-a-dia e que possibilitam ao estudante usar o que aprendeu para melhor se comunicar com seu grupo social, interagindo no trabalho, na consulta de livros, na pesquisa, no questionamento dos conhecimentos, enfim, tomar decisões de acordo com suas necessidades. Bem se vê que o Pará não foge à regra das bases e diretrizes da reforma, já que se dispõe a formar cidadãos capazes de perceber o mundo e atuar sobre ele a partir de sua comunidade, sob um currículo que deverá estar

estruturado sobre os eixos da interdisciplinaridade¹ e da contextualização², entretanto os gestores precisam se envolver mais com esta questão, propondo, zelando e viabilizando para que tais atividades aconteçam.

Assiduidade e pontualidade

O bom profissional cumpre suas funções devidamente estando atento quanto à realização de suas obrigações, assim como o cumprimento de dias e horas de trabalho, por isso fez-se necessário verificar a assiduidade e a pontualidades dos gestores escolares.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 16- Assiduidade do gestor escolar.

Em relação à assiduidade do gestor, foram registrados os seguintes posicionamentos: 41% dos docentes afirmam que ele é sempre assíduo; 26% que ocasionalmente é assíduo; 29% que é frequentemente assíduo e 4% não sabem se existe essa assiduidade.

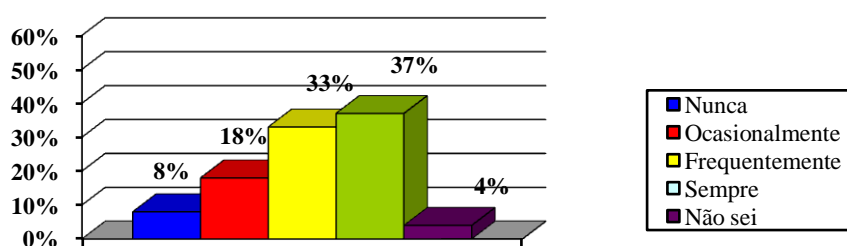
Assim, concernente às questões que envolvem assiduidade, os inquiridos responderam que sempre e frequentemente os gestores são assíduos nas suas atividades, justificando suas ausências por ocasião do registro destas. Estas justificativas se dão através e conversas com a comunidade escolar, de reuniões, de ligações para a equipe técnica da escola, etc.

¹ A idéia aqui nada mais é do que permitir a permeabilidade entre as diversas áreas e disciplinas, possibilitando ao estudante cruzar o conhecimento de uma dessas áreas com as demais.

² A contextualização vai exigir que todo conhecimento tenha como ponto de partida a experiência do estudante, o contexto onde está inserido e onde ele vai atuar como trabalhador, cidadão, um agente ativo de sua comunidade.

Um dos aspectos cruciais do trabalho de um educador é, sem dúvida, o bom exemplo, oferecendo a quem o rodeia atitudes que contribuirão para um pleno desenvolvimento ético. Não devemos esquecer que educamos não apenas com palavras, mas também com o exemplo. O gestor é observado, repassa virtudes e também contradições. Como administrar, se não apresentar valores? A assiduidade é algo que o gestor precisa ficar atento; ele precisa ser exemplo e ter condições de fazer com que o outro perceba a importância e a necessidade da sua presença na escola, pois todos são igualmente importantes e necessários para o bom funcionamento da mesma.

E ao verificarmos assiduidade, fez-se necessário analisar a pontualidade do gestor em seu ambiente de trabalho.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

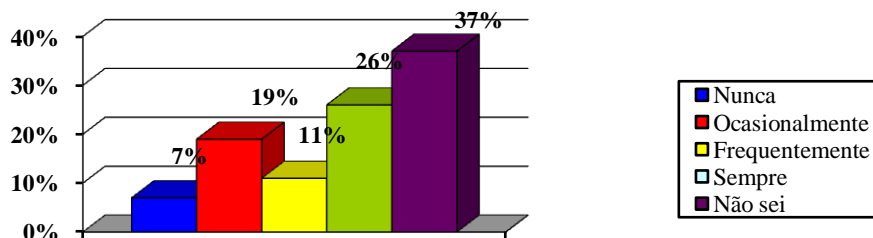
Figura 17-Pontualidade do gestor escolar.

Já em relação à pontualidade do gestor, foram registrados os seguintes posicionamentos: 37% apontam que o gestor é sempre pontual; 33% que ele é frequentemente pontual; 18% afirmam que o gestor é ocasionalmente pontual; 8% assinalam que nunca é pontual e 4% não sabem responder esta questão.

Semelhante ao que foi descrito no item pontualidade, o bom exemplo é algo necessário quando se fala em gestão, pois “pequenas” situações cotidianas não podem interferir na qualidade da educação; qualidade esta que é clamada como principal exigência da escola atualmente.

Fazer da assiduidade e da pontualidade uma prática é algo necessário, uma vez que a escola pública necessita ser realmente de qualidade e assim respeitada por todos; emergindo novas relações de trabalho e comprometimento que perpassa por todos que a compõe.

Sabemos que eventualmente é preciso se ausentar da escola, e neste sentido é que indagamos, de que forma o gestor justifica suas ausências?



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura18 - Justificativa das ausências do gestor

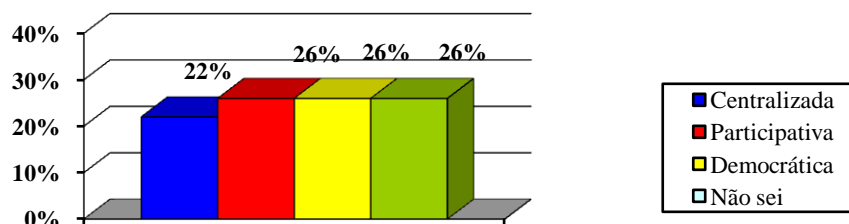
Dos inquiridos, a grande maioria, 37%, não sabe se os gestores justificam suas ausências; 26% afirmam que o gestor sempre justifica suas ausências; 19% relataram que estas ausências são justificadas apenas ocasionalmente; 11% revelaram que tais ausências são justificadas com frequência e ainda 7% dizem que as ausências nunca são justificadas.

De acordo com as respostas apresentadas um fato importante não está sendo considerado quando se trata de gestão que busca qualidade; é necessário se estabelecer um vínculo maior com a comunidade, uma vez que as mudanças que vem ocorrendo na educação, e na escola conseqüentemente, tornam mais complexas as tarefas de organização e gestão.

Muitas vezes é necessário que o gestor esteja ausente do ambiente escolar, portanto, a justificativa, a transparência aproximam os membros. Estabelecer a comunicação faz repensar a estrutura de poder dentro da escola, é preciso ter em vista a socialização que, por conseguinte amplia a participação dos diversos segmentos da escola na ausência do gestor. Para isso, faz-se necessário, dentre tantas alternativas, criar mecanismos significativos para justificar as ausências, e que essas sejam comuns a todos.

Desempenho da função

Uma grande diversidade de atividades e atribuições precisa ser organizada pelo gestor na perspectiva da integração num processo eminentemente participativo. É importante que o gestor inicie esse processo objetivando a construção de uma escola sem barreiras. Neste sentido, procuramos identificar o perfil do gestor escolar a partir da forma de trabalho que ele apresenta na escola.

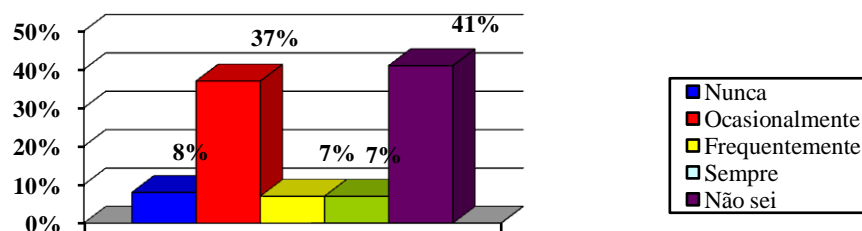


Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 19- Forma de trabalho do gestor.

Em relação à forma de trabalho desenvolvida pelos gestores das instituições de ensino investigadas, as seguintes considerações foram registradas: 22% apontam o trabalho como centralizado; 26% como participativo; 26% como democrático; e outros 26% não sabem identificar. Desse modo, em relação ao desempenho da função nas instituições educacionais pesquisadas, os inquiridos possuem opiniões semelhantes quanto a forma de trabalho do gestor, caracterizando-as como democrática ou participativa, no entanto, o mesmo percentual não sabe identificar a postura apresentada pelo gestor, e outros 22% consideram-nos centralizadores nas suas funções.

Todo gestor é responsável por criar condições adequadas de trabalho. Toda escola tem “a cara” do seu gestor, pois a marca de sua administração fica evidenciada em todos os setores do espaço escolar. Reconhecer o gestor escolar como a peça chave da equipe gestora e grandemente responsável pelo sucesso da escola promove identificar sua forma de trabalho. Ele é o responsável para que haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, dando apoio aos que estão sob sua liderança, revendo e avaliando resultados, assegurando, assim, condições para o alcance dos objetivos. Com isso, vale averiguar que atenção o gestor dispensa aos funcionários que apresentam dificuldades no desempenho das suas funções.



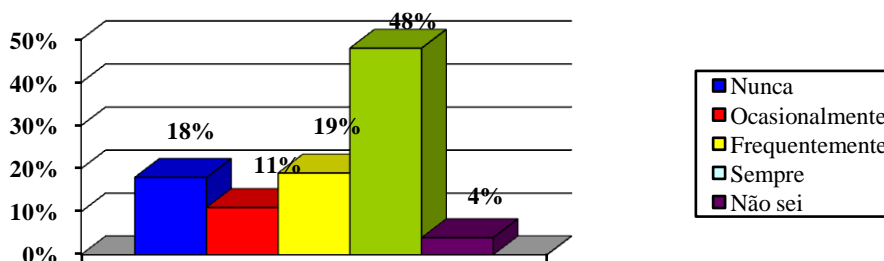
Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 20- Atenção do gestor aos que apresentam dificuldades no desempenho das funções.

Sobre a atenção aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções, 8% dos docentes afirmam que esta atenção nunca é dada; 37% relatam que tal atenção é dispensada apenas ocasionalmente; 7% afirmam que frequentemente o gestor dá atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções; outros 7% ressaltam que esta atenção é sempre dada e 41% dos inquiridos relataram desconhecer esta questão, dizendo que não sabem se este fato ocorre.

Dispensar atenção especial aos que apresentam dificuldades para desempenhar suas funções favorece e fortalece o gestor, pois é preciso verificar as necessidades materiais e humanas da escola. Possibilitar ao outro a superação de suas dificuldades valoriza o ser humano e o qualifica para o trabalho, e também propicia o desenvolvimento profissional articulado com a escola e seus projetos.

A atuação do gestor não deve se limitar ao cumprimento das tarefas determinadas, mas se estender para o que for necessário; acima de tudo estimulando a todos para desenvolver adequadamente suas funções.



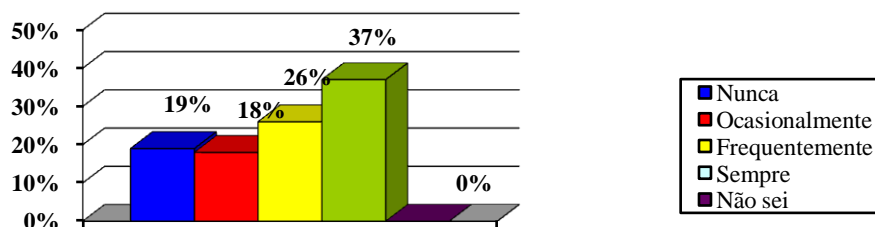
Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 21- Estimulo do gestor para os docentes desenvolverem adequadamente as funções.

Para 18% dos inquiridos este estímulo nunca é dado; para 11% apenas ocasionalmente; para 19%, os gestores frequentemente estimulam todos a desenvolverem suas funções adequadamente; para 48% os gestores sempre estimulam todos a desenvolverem suas funções de maneira adequada e 4% não sabem se é dado algum estímulo para o desenvolvimento das funções.

Continuamente, de acordo com os inquiridos, este profissional procura estimular todos a desenvolverem adequadamente suas funções. É importante destacar que, para se buscar ou manter um bom nível de relação no ambiente de trabalho deve-se considerar as relações no interior da escola que deverão estar alicerçadas nas atitudes de solidariedade, participação e estímulo. O estímulo é capaz de propiciar a criação de soluções às situações problemas da escola, dos grupos, dos indivíduos e proporcionar a construção de novas formas de relação e de trabalho favorecendo a dinâmica interna da escola.

Caminhar nesta direção exige do gestor que cuide para que todos se sintam acolhidos e valorizados, por isso foi necessário verificar esta questão.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 22- Cuidado do gestor para que todos se sintam acolhidos e valorizados.

Para 37% dos inquiridos, os gestores das quatro instituições de ensino sempre cuidam para que todos se sintam acolhidos e valorizados nas escolas; para 26% esta realidade é frequente; para 18% trata-se de uma realidade percebida apenas ocasionalmente e para 19% dos inquiridos esta é uma ação que nunca acontece nas escolas.

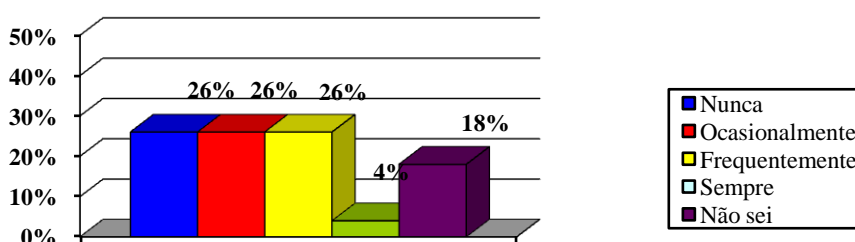
Como a opinião dos inquiridos encontra-se entre sempre e frequentemente, quando se trata da ação do gestor em acolher e valorizar os profissionais da escola as respostas apresentadas de como essa acolhida e valorização ocorre foram que os gestores oferecem estímulos através de conversas com os funcionários quando o

trabalho desenvolvido vai bem; por meio de reuniões pedagógicas; mantendo os professores sempre informados e incentivando a desenvolverem trabalhos em grupo; através de formação continuada e de reuniões, bem como através de conversas individuais na sua sala.

O acolhimento e valorização de todos na escola ainda é buscado pelo gestor por meio de elogios aos trabalhos nos encontros pedagógicos, reuniões, participação em cursos e confraternizações de final de ano, além de jornadas pedagógicas; estas são as formas mais comuns da atuação do gestor nesta questão.

Avaliação

Após verificar com os docentes como o gestor desempenha sua função, procuramos conferir se existem instrumentos ou formas de avaliação da gestão e se essa prática acontece na escola.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 23- Dedicção de tempo para refletir e avaliar a sua administração.

Questionados se os gestores dedicam algum tempo para refletir e avaliar junto com a comunidade escolar a forma como está administrando a escola, foram registrados os seguintes posicionamentos: 26% afirmam que isso nunca acontece; outros 26% que ocasionalmente isso acontece; e igualmente outros 26% asseguram que tal fato ocorre frequentemente; 4% dizem que essa avaliação sempre acontece; já 18% dos inquiridos não sabem se esta é uma prática existente na escola.

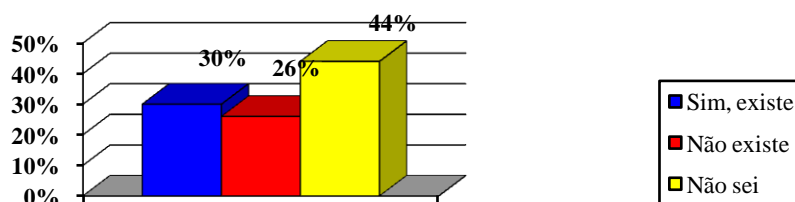
Administrar é um processo complexo de gerir negócios, com características próprias, decorrentes da instituição mantenedora. Em se tratando de Estado, como é o caso da escola pública, o gestor escolar assume um compromisso de oferecer à

população um serviço de qualidade. Não obstante, quando o poder se concentra na direção - nas instituições onde uma gestão autoritária está presente, a resistência manifesta-se por confrontos, transparentes ou não, na tentativa de subverter o grupo que detém o poder. Em espaços com esta característica a avaliação é algo que fica distante.

Entendendo a escola como um órgão que deve estar presente no processo de organização, de maneira tal que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias, uma gestão democrática deve incluir a avaliação como um meio de averiguar avanços e recuos em sua história e no bojo de um processo coletivo em que pais, alunos, professores e funcionários devem opinar e conseqüentemente decidir, muito embora alguns dos atores sociais participantes do processo ainda se coloquem à parte deste.

Neste processo de democratização da gestão escolar, é importante considerar que a avaliação da escola e da atuação do gestor é algo que oportuniza a participação de todos os setores da escola não apenas no julgamento das ações, mas principalmente no envolvimento das decisões concernentes aos seus objetivos. Assim, a escola tem melhores condições para pressionar seus escalões superiores, no sentido de apropriar-se de autonomia e recursos.

Os gestores das escolas pesquisadas têm credibilidade com a sua comunidade, tem liderança, sabedoria e são responsáveis para que o ambiente de trabalho seja bastante acolhedor. São comunicativos, participativos, não centralizam os atos administrativos e, dentre as suas capacidades, destacam-se o partilhamento de atividades com a equipe técnica, a flexibilidade e a escuta aos educadores. Isso é possível de verificar quando a avaliação faz parte do processo, entretanto existem instrumentos e procedimentos para avaliar a liderança do gestor?

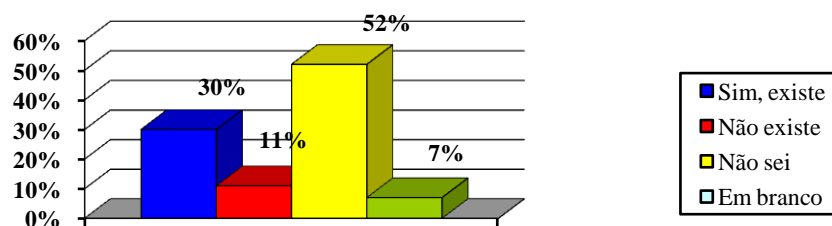


Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 24- Existência de instrumentos e procedimentos para avaliação da liderança do gestor.

De acordo com 30% dos inquiridos existem instrumentos/procedimentos que permitem avaliar a liderança do gestor escolar. Para 26% destes tais instrumentos/procedimentos não existem; e, 44% desconhecem o fato.

Mesmo que a maioria dos inquiridos afirme não saber da existência de instrumentos e procedimentos que avaliam a liderança do gestor, para os que afirmam esta prática, a democratização da gestão da escola é o melhor instrumento para avaliar o gestor escolar e sua atuação, buscando proporcionar competitividade e desenvolver o poder da escola pública. Outros instrumentos também foram citados, tais como relatórios, fichas de avaliação para avaliar o todo, as quais servem para avaliar, elogiar e criticar. Mesmo com a citação, de forma espontânea, de algumas formas de avaliar, sentimos a necessidade de verificar que instrumentos formais e procedimentos os gestores utilizam para avaliar a qualidade de sua gestão.



Fonte: Questionário aplicado para docentes das escolas pesquisadas

Figura 25-Existência de instrumentos e procedimentos para avaliação da qualidade da gestão.

De acordo com 30% dos inquiridos existem instrumentos/procedimentos que permitem avaliar a qualidade da gestão escolar. Para 11% tais instrumentos/procedimentos não existem; e, 52% desconhecem o fato.

Observa-se que grande parte dos inquiridos desconhece a existência de instrumentos e procedimentos que permitem avaliar a qualidade da gestão escolar e a participação da comunidade no processo de avaliação, mas outros afirmam existir, considerando que este processo vem sendo trabalhado com seriedade e compromisso e a essência democrática é uma realidade. Os instrumentos são os mesmos citados de forma espontânea na questão anterior e destacam ainda que esta prática valoriza o trabalho de todos os profissionais e do próprio gestor, realça sua competência

técnica e cria condições favoráveis ao exercício de seu compromisso social, que é o de educar. É a autonomia que valoriza os agentes pedagógicos que atuam nas escolas, já que é contrária ao paternalismo, à dependência, à inércia, à divisão pormenorizada do trabalho, à centralização e à burocracia excessiva.

É desse modo que a relação entre autonomia e projeto político-pedagógico alcança sua relevância, exatamente por aquela possibilitar e capacitar a escola na elaboração e implementação de um projeto que seja relevante à comunidade e à sociedade que serve, não prescindindo de viabilidade, de capacidade, de elaboração e de implementação. De fato, a elaboração de um bom projeto é um trabalho abrangente, participativo, democrático, responsável, competente e solidário, pedindo desburocratização, desregulamentação e transparência.

É importante que a equipe de Gestão Escolar atue em conjunto com a sua comunidade, ouvindo os seus anseios e discutindo acerca de suas expectativas, sendo moderadores da diversidade de ideias, sem, no entanto, abrir mão de suas obrigações legais. Escolas administradas com eficiência e liderança mantêm atmosfera e ambiente de trabalho tranquilos e propícios à aprendizagem.

Desse modo, no momento em que passa a ser adotada a autonomia pedagógica, na qual os professores e dirigentes se sentem responsáveis pelos resultados, passa a haver um partilhamento do programa e uma complementação por todos através de atividades que acontecem dentro e fora da escola.

A escola pública de hoje apresenta uma série de dificuldades em função da complexidade e diversidade de suas atividades educacionais que, além das atividades acadêmicas, convive também com situações de violência, droga, sexualidade e outros problemas relacionados com as condições sociais da comunidade que a cerca. Nesse contexto, para que a escola responda satisfatoriamente às necessidades da comunidade que atende, precisa se estruturar e se organizar com propostas de trabalho que possam intervir significativamente nos rumos de suas atividades educativas.

As mudanças na escola vêm sendo constantemente solicitadas pela sociedade, que espera melhores níveis na oferta da qualidade do ensino destinado à população e, na medida em que a sociedade pressiona, exigindo seus direitos de exercício de

democracia, a gestão passa a ser o centro do debate e o meio articulador para o encadeamento do processo de transformação escolar.

Para a construção do trabalho coletivo na escola, é necessário que se garanta a todos os sujeitos o direito de exercitar a democracia, visando criar possibilidades de transformação social, a partir do acesso aos espaços de reflexão, e no modo de operacionalização das ações da escola para atender às diversidades e às ações coletivas. Frente ao problema da centralização das decisões em torno da gestão, a sua superação é um indicativo favorável à construção de novas relações na escola e, para que esse nível seja alcançado, é importante a participação de todos os segmentos.

Acredita-se assim que a comunidade escolar tem muito a contribuir com suas experiências na construção de uma gestão eficaz, entretanto, é necessário que o gestor escolar mobilize, articule os atores envolvidos para que possa juntar essas informações na construção coletiva dessa gestão que se constitui no coração do planejamento da escola. Nesse cenário, a gestão democrática desponta como condição determinante de uma perspectiva do esforço coletivo no sentido de poder priorizar a participação de todos em seus processos internos, em todas as decisões, na organização escolar e no repensar das práticas pedagógicas. Percebemos através desses primeiros passos, que o fundamental à Gestão Democrática é o consenso, participação coesa nas decisões, em prol da qualidade e eficiência do ensino e para aperfeiçoamento administrativo pedagógico.

Qualidades e dificuldades na gestão

A falta de um bom projeto e a atuação conjunta com a comunidade foram as principais dificuldades apresentadas pelos docentes quanto ao desempenho da função dos gestores, fatos estes que apontam a inexistência da ação dinâmica do gestor no que se refere ao envolvimento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola. Espera-se o apoio nas ações, a presença que envolve e o seu próprio envolvimento buscando a participação da comunidade, fazendo com que os envolvidos no processo cumpram seu papel.

No que se refere as fundamentais qualidades dos gestores, os docentes inquiridos reconhecem o bom relacionamento estabelecido, a facilidade de comunicação com o grupo e a atenção dispensada a todos. Estas são questões relevantes para quem exerce liderança, o gestor, enquanto líder, precisa se relacionar bem com todos, estabelecer a

comunicação e dispensar atenção a todos sem distinção.

2.3.4. Caracterização dos gestores

Os participantes neste estudo são 04 gestores que estão entre 10 e 30 anos de efetivo trabalho no serviço público estadual. Possuem formação acadêmica em nível superior em diversos cursos de graduação, mas possuem cursos de pós-graduação na área da educação/gestão educacional.

As experiências de trabalho desenvolvidas na educação passam pela docência e serviço técnico pedagógico até chegar a gestão. Vale ressaltar que o processo de atribuição do cargo de gestor segue as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, onde os profissionais podem ser designados, indicados ou eleitos quando a comunidade solicita esse processo; apenas um dos gestores inquiridos está no cargo através do processo de eleição direta para escolha do gestor escolar, sendo este um dos princípios para a gestão democrática. São profissionais que dado o tempo de atuação no serviço público conhecem a gestão escolar sobre diferentes aspectos.

Em relação às informações recolhidas nas entrevistas, inicialmente, os gestores foram incentivados a participação e relatar sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Posteriormente foram indagados sobre questões específicas de sua função e atuação. O sistema da entrevista seguiu o guião de acordo com as categorias estabelecidas.

2.3.5. Falas e representações dos gestores

Na análise das respostas dadas nas entrevistas usamos as mesmas dimensões do questionário, pois, pretendíamos a triangulação dos dados provenientes destas duas fontes (docentes e gestores). Passamos a apresentar as sínteses produzidas para cada uma das dimensões de análise, convocando diversos teóricos que nos ajudarão a interpretar os dados recolhidos.

Planejamento

Quando indagados sobre a existência de algum planejamento formal do trabalho de gestão elaborado por ele, enquanto gestor escolar, todos os entrevistados

responderam que não existe um planejamento formal das atividades, sempre justificando a ausência deste documento pelo tempo que afirmam ser insuficiente dada as necessidades da escola; as muitas atribuições do cargo e reuniões que precisam participar. Os entrevistados informaram ainda que o único documento formalizado da instituição é o Projeto Político Pedagógico que orienta o trabalho do gestor, construído em conjunto com todo o corpo técnico e com a vice-direção da escola.

Apesar da ausência de um planejamento específico de atividades de gestão, observa-se que todos têm participação direta na gestão da escola, embora vislumbre-se a necessidade de novos acompanhamentos e avaliações em relação ao projeto Político Pedagógicos das instituições investigadas.

Como bem destaca Silva (2000), diante desse novo paradigma, também voltado ao âmbito educacional, a gestão também assume uma política de direitos, intermediando através de sua educação a construção da cidadania, bem como o acesso do indivíduo na sociedade, sob as bases comprometidas com as mudanças, inclusive de mentalidade, por parte dos dirigentes da escola, em prol de um espaço de construção e, portanto, autônomo, democrático, no qual as pessoas possam participar nas decisões e, assim, potencializar as forças.

O planejamento nada mais é do que um processo de racionalização, organização e coordenação da ação articulando assim a atividade escolar e a problemática do contexto social. Nesse sentido, suas funções merecem destaque, haja vista que, explicitam princípios, diretrizes e procedimentos, expressam os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico, asseguram a racionalização, organização e coordenação do trabalho, prevêm objetivos e métodos, asseguram a unidade e a coerência do trabalho, baseado nos fatores de objetividade, coerência e flexibilidade.

O plano, na realidade, representa um guia de orientação, já que nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho gestional. Assim, sua função é orientar a prática, de maneira racional e organizativa.

Ao planejar o gestor deve ser sempre consciencioso e auto-avaliativo, embora o êxito da escola não dependa única e simplesmente dele ou do seu método de trabalho.

No entanto, é preciso levar em conta que a ação do gestor envolve muitos fatores de natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola sempre no sentido de se desenvolver uma organização segura das atividades e a consolidação das ações.

Faz-se necessário repensar a postura da escola, dos docentes e dos demais profissionais envolvidos no processo de formação humana, para que a escola apresente uma educação pública de qualidade, capaz de transformar esta realidade. Nesse cenário, é sentida a hora da escola voltar-se para si mesma, reordenar suas ações e realizar a retomada de novos caminhos. Construir e implementar as diretrizes de uma boa proposta pedagógica é exatamente responsabilizar-se pela iniciativa dessas mudanças, resguardando, porém, a carência da vocação e os princípios que norteiam a existência das instituições de ensino.

Com enfoque específico no planejamento em educação, o texto de Baffi (2002) inova quando busca a revisão de alguns conceitos passíveis de atualização no cenário educativo atual, além de evidenciar a necessária elucidação de alguns termos que se mostram interligados, mas que possuem funções individuais e inerentes a um processo de planejamento na área educacional, tais como: projeto, plano, programa, plano estratégico, plano operacional, dentre outros.

Baffi (2002) mostra que o planejamento é histórico, é cotidiano, é concreto e necessário se o objetivo for alcançar resultados desejáveis. Na contemporaneidade, os debates em torno das ideias que cercam o planejamento já fazem parte do dia-a-dia de educadores, pesquisadores, entidades responsáveis e sociedade civil, muito embora a compreensão errônea de conceitos e uso inadequado destes venha se constituindo em um gargalo para o exercício da prática de planejar. Esta é a realidade evidenciada pela autora e, para fundamentar sua discussão, não chega a empreender a abordagem de todos os níveis de planejamento, haja vista a individualidade da estrutura básica de cada pessoa.

Inicialmente, e pautada na referência de teóricos diversos, tais como Padilha (2001), Sant'Anna et al (1995), Vasconcellos (1995), Libâneo (1994), Gandin (1994) e outros, a autora imprime destaque aos diversos traçados conceituais de diversificados tipos de planejamento, os quais aqui destacamos em forma de citação:

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas (Padilha, 2001, p. 30).

Planejamento Educacional é "processo contínuo que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades da sociedade, quanto as do indivíduo" (Parra apud Sant'anna et al, 1995, p. 14).

Planejamento Curricular é o "processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno" (Vasconcellos, 1995, p. 56).

Planejamento de Ensino é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos (Padilha, 2001, p. 33).

Planejamento Escolar "é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (Libâneo, 1992, p. 221).

Planejamento Político-Social tem como preocupação fundamental responder as questões "para quê", "para quem" e também com "o quê" (Gandin, 1994, p. 55).

O mesmo procedimento é utilizado por Baffi (2002) para que o leitor possa refletir sobre PLANO, PROGRAMA e PROJETO, com destaque para algumas referências conceituais enriquecidas com os diversos tipos pertinentes, como observado abaixo:

O plano é a "apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar" (Ferreira apud Padilha, 2001, p. 36).

Plano Nacional de Educação é "onde se reflete toda a política educacional de um povo, inserido no contexto histórico, que é desenvolvida a longo, médio ou curto prazo" (Meegolla; Sant'anna, 1993, p. 48).

Plano Escolar é o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos (Libâneo, 1993, p. 225).

Plano de Ensino "é o plano de disciplinas, de unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade". (Sant'anna, 1993, p. 49).

Projeto é também um documento produto do planejamento porque nele são registradas as decisões mais concretas de propostas futuristas (Veiga, 2001, p. 18).

Projeto Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa (Vasconcellos, 1995, p. 143).

Um programa é "constituído de um ou mais projetos de determinados órgãos ou setores, num período de tempo definido" (Padilha, 2001, p. 42).

O programa, dentro de um plano, é o espaço onde são registradas as propostas de ação do planejador, visando a aproximar a realidade existente da realidade desejada (Gandin, 1995, p. 104).

Mesmo trabalhando aspectos conceituais de teóricos diversos, a autora não deixa de evidenciar as concordâncias e dissensões entre os teóricos, inclusive, trazendo à evidência a necessidade de se perceber o projeto Político-Pedagógico, no entendimento de Gadotti (1994), como uma maneira de situar-se num horizonte de possibilidades, aliado ao planejamento no contexto de um processo participativo.

Baffi (2002) apoia-se em diversos estudiosos para emitir suas conclusões. Numa das oportunidades em que declara suas próprias ideias, busca construir um conceito de participação, mostrando que, para que se possa participar da ação, também é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir, nunca sem entender a real acepção da palavra GESTÃO, onde cada um deve reconhecer e assumir seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica, da cultura da unidade social, a partir da competência e vontade de compreender, decidir e agir em conjunto.

A autora nos lembra que a decisão de adotar uma postura crítica, de procurar a verdade e valorizar a objetividade é uma decisão livre. Alerta-nos que determinadas escolhas geram consequências que poderão ser consideradas indesejáveis pelo sujeito ou pela comunidade educacional. É a partir desses breves comentários, que se pode compreender a importância do "momento de sensibilização" na implementação de planos, programas e projetos.

Desenvolvimento da gestão

Em relação aos questionamentos que dizem respeito ao desenvolvimento da gestão, a maioria dos gestores entrevistados relataram uma participação ativa e uma boa frequência nas reuniões administrativas, com a participação do corpo técnico, da vice-direção da escola e, apenas ocasionalmente, as decisões são apenas comunicadas à eles, já que participam ativa e frequentemente tanto das reuniões administrativas quanto das reuniões pedagógicas, incluindo a elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, todos ressaltam, no entanto, que os Projetos precisam de reformulação, adequação, etc.

Os gestores das escolas pesquisadas relatam ser frequente a participação ativa na realização de todas as atividades pedagógicas da escola, embora o acompanhamento deste profissional em todas as atividades pedagógicas da escola não seja totalmente possível, fato este atribuído aos outros compromissos da função, assim como na avaliação de todas as atividades pedagógicas da escola. Com relação à questão de propor a realização de atividades artísticas, culturais e outras os gestores afirmam que sugerem sempre.

Segundo os entrevistados, a participação deles no processo de integração escola-comunidade é ativa e frequente. Vale destacar que três destes, consideram esta integração ao fato de participarem dos eventos junto com a comunidade escolar, e justificam as ausências para atenderem outros compromissos de escola como participação em reuniões etc.

Opinião que difere vem do gestor da Escola Hilda Vieira, pois em relação à integração escola-comunidade, o gestor entrevistado argumenta a necessidade de se

tornar uma ponte, um elo da direção, dos encaminhamentos, pois existem situações que não estão adequadas, e que representam um retrocesso e não um avanço. Mediar a integração, ouvir a comunidade e os trabalhadores da educação é o mais importante. Do mesmo modo, participa ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico, haja vista a necessidade de uma integração maior e a participação efetiva dos pais nesse acompanhamento das ações da escola.

Sobre a motivação para participar das atividades da escola, todos afirmam que se sentem motivados e gostam de participar. Mas destacamos o depoimento da gestora da Escola Almirante Tamandaré que ao ser entrevistada diz que sempre gostou muito de participar das atividades da escola, embora não se mostre satisfeita com todos os problemas registrados atualmente, tais como prostituição, uso de drogas, roupas inadequadas, bebidas, dentre outros, o que a deixa desmotivada, embora procure chamar atenção para essas questões, incentivando o alunado a participar ativamente das atividades da escola, com um olhar sadio e motivador.

Frente à realidade exposta, é proposital a menção aos ensinamentos de Cazelli (2000), o qual deixa bastante evidente a necessidade de revitalizar as comunidades colaborando para colocar claramente os princípios da inter-relação numa prática de relações sociais fortalecidas pelo respeito, pela eficácia das ações e pela luta por uma cidadania digna.

A autora coloca, com muita propriedade que, tanto as comunidades escolares como as comunidades familiares não podem permanecer distanciadas em seu processo de desenvolvimento e funcionamento organizacional, mas devem estar vinculadas e abertas aos recursos educacionais que dispõem e determinar por sua historicidade a dimensão cognitiva e educativa que pretendem aplicar no processo de desenvolvimento humano, e mais precisamente no acompanhamento das novas gerações.

Assiduidade e pontualidade

Em relação às questões que envolvem assiduidade e pontualidade, os gestores entrevistados responderam que sempre são assíduos e pontuais nas suas atividades, mas quando há necessidade sempre justificam suas ausências ou atrasos. Estas justificativas

se dão através de conversas com a comunidade escolar, de reuniões, de ligações para a equipe técnica da escola, livro de ocorrências, etc. Procuram fazer o que é certo para que possam dar exemplos e evitar problemas.

Desempenho da função

Em relação ao desempenho da função nas instituições educacionais pesquisadas, três dos gestores entrevistados ressaltaram que se consideram democráticos. Já a gestora da Escola Cornélio de Barros identifica-se como diretora “itinerante”, estando em todos os espaços e acompanhando todos os segmentos da escola. Ressalta o estabelecimento de uma relação democrática e de parceria com outros membros da escola, dando atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções. Inicialmente, atende às relações interpessoais, já que muitos não sabiam lidar com as diferenças, observando aquilo que todos têm de melhor e como uns podem ajudar aos outros. Segundo a entrevistada, “não se pode cobrar de alguém algo que ele não possa oferecer”. Desse modo, com base no estímulo, todos trabalham em equipe e não em grupos isolados, mas não se denomina democrática.

De maneira frequente, os entrevistados dão atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções, e procuram estimular todos a desenvolverem adequadamente suas funções, assim como cuidam para que todos se sintam acolhidos e valorizados na escola. A participação dos gestores se dá através da mediação de conflitos e busca de soluções para angústias, observação de dificuldades na direção da escola e acompanhamento e avaliação dos trabalhos.

Os gestores oferecem estímulos aos outros profissionais através de conversas com os funcionários quando o trabalho desenvolvido vai bem; por meio de reuniões pedagógicas; mantendo todos sempre informados e incentivados a desenvolverem trabalhos em grupo; e, também através de formação continuada e de reuniões e conversas individuais na sua sala. O acolhimento e valorização de todos na escola é buscado pelos gestores por meio de elogios aos trabalhos nos encontros pedagógicos, reuniões, participação em cursos e confraternizações de final de ano, além de jornadas pedagógicas.

Àqueles que apresentam algumas dificuldades para desempenhar as funções agem da mesma forma, estabelecendo o diálogo na busca de soluções para os problemas. Nesse sentido, procuram estimular todos da melhor forma possível.

Concernente à sua relação com os outros membros da escola, afirmam procurar se envolver, construir laços de amizade e respeito, sendo transparente nas ações, estabelecendo diálogo como forma de relacionar-se bem para vencer as dificuldades.

Observa-se, pelos depoimentos dos entrevistados, que buscam a autonomia na tentativa de valorizar os agentes pedagógicos que atuam nas escolas, contrariando o paternalismo, à dependência, à inércia, à divisão pormenorizada do trabalho, à centralização e à burocracia excessiva. É desse modo que a relação entre autonomia e projeto político-pedagógico alcança sua relevância, exatamente por aquela possibilitar e capacitar a escola na elaboração e implementação de um projeto que seja relevante à comunidade e à sociedade que serve, não prescindindo de viabilidade, de capacidade, de elaboração e de implementação.

No destaque de Araújo, Pedrosa Neto e Souza (2009), O Gestor Escolar é a peça chave da equipe gestora para o sucesso de qualquer escola. Os autores ressaltam, inclusive, que há quem diga que a escola tem a cara do seu Gestor, pois a marca de sua administração fica evidenciada em todos os setores do espaço escolar. Para os autores, fica mais do que comprovado que todo Gestor é responsável por criar condições adequadas de trabalho onde haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, dando apoio aos que estão sob sua liderança, revendo e avaliando resultados, assegurando, assim, condições para o alcance dos objetivos.

Administrar é um processo complexo de gerir negócios, com características próprias, decorrentes da instituição mantenedora. Em se tratando de Estado, como é o caso da Escola Pública, o gestor escolar assume um compromisso de oferecer à população um serviço de qualidade. Não obstante, quando o poder se concentra na direção - nas instituições onde uma gestão autoritária está presente, a resistência manifesta-se por confrontos, transparentes ou não, na tentativa de subverter o grupo que detém o poder.

Entendendo a escola como um órgão que deve estar presente no processo de organização, de maneira tal que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias, Hora (1994) deparou-se de frente com uma gestão democrática que incluía a participação comunitária, em meio a avanços e recuos em sua história e no bojo de um processo coletivo em que pais, alunos, professores e funcionários realmente opinavam e decidiam as relações da escola, muito embora alguns dos atores sociais participantes do processo ainda se coloquem à parte deste. Nesse cenário, algumas inferências foram destacadas pela autora:

- Para a comunidade, participar da gestão de uma escola significa inteirar-se e opinar sobre assuntos para os quais muitas vezes se encontra despreparada. Significa assim todo um aprendizado político e organizacional, que leva a pensar a escola não como um organismo governamental, mas sim dirigido por seus usuários.

- A direção se depara de frente com tarefas eminentemente políticas, já que assume o papel de dirigente técnico e político. Na verdade, a abertura não ocorre para um todo homogêneo e sim para uma população dividida, socialmente estratificada e ideologicamente diferenciada.

- Para os alunos, a principal mudança refere-se à sua relação com os professores e com a direção: assumir sua parte de responsabilidade na direção da escola e do processo pedagógico, deixando de esperar soluções acabadas e de esperar apenas punição como saída.

No processo de democratização da gestão escola, Hora (1994) considera indispensável que a escola respeite a realidade local, ao invés de continuar reduzindo o fazer educacional aos moldes das classes médias urbanas. Desse modo, na medida em que consegue a participação de todos os setores da escola nas decisões concernentes aos seus objetivos, a escola tem melhores condições para pressionar seus escalões superiores, no sentido de apropriar-se de autonomia e recursos.

Não se pode negar que a gestão democrática faz parte da própria natureza do ato pedagógico, se considerarmos os valores que vêm sendo repassados ao longo dos anos, haja vista fundamentar-se numa concepção democrática da educação contra uma concepção centralizadora e autoritária. O aluno aprende apenas quando ele se torna

sujeito de sua aprendizagem e, para tanto, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola da qual faz parte.

Avaliação

Especificamente em relação à avaliação, os gestores afirmam que sempre estão disponíveis para que seja feita a avaliação da escola e do seu trabalho, nada formal; mas esperam que a comunidade escolar se manifeste sobre a forma como estão administrando a escola, afirmam ainda a inexistência de instrumentos/procedimentos que permita a avaliação da liderança e da qualidade do trabalho deste profissional na instituição.

Dificuldades e qualidades da função

Dentre as dificuldades relatadas no desenvolvimento das atividades diárias da profissão de gestor, as respostas foram diversificadas. Os entrevistados destacam principalmente o gerenciamento das relações interpessoais; falta de recursos para solucionar problemas com a estrutura física da escola, material didático e outros; e também a falta de pessoal, de compromisso dos profissionais da escola e também de muitos alunos.

Quando questionados sobre sua principal qualidade como gestor, hesitaram um pouco em responder, mas em seguida cada um apontou uma característica própria: a gestora da Escola Almirante Tamandaré se declara compreensiva e deseja também esta compreensão de todos, deseja ser compreendida e respeitada. Conversa e pede para que não tenham medo, mas respeito por ela, já que é uma pessoa do grupo.

O gestor da Escola Hilda Vieira destaca como principal qualidade a auto avaliação, atentando para que a avaliação também deva ser imprimida pelos outros membros da comunidade escolar, para que as ideias não aceitas sejam debatidas e outras reivindicadas.

A gestora da Escola Virgínia Alves da Cunha aponta como sua principal qualidade o estabelecimento do diálogo entre os funcionários, já que está sempre “aberta” pra conversar com todos, inclusive com os pais.

Como principal qualidade, a gestora da escola Cornélio de Barros refere ser amiga de todos.

Pelo exposto nota-se que os representantes se utilizam de estratégias básicas, como o diálogo, a atenção etc., buscando o comprometimento e a dedicação quando as ideias e opiniões são postas em discussão. Neves (1995) enfatiza a questão da autonomia como um temário de relevância crescente, e que reflete uma tendência mundial encontrada na dinâmica das modernas organizações públicas e privadas, implicando na ruptura do modo tradicional de compreender e atuar a realidade. Autonomia, liberdade e democracia merecem destaque na obra, como valores inerentes ao homem enquanto ser social, mas inserido nas relações interpessoais que as limitam.

Araújo, Pedrosa Neto e Souza (2009) colocam, com bastante propriedade, que o importante é que a equipe de Gestão Escolar atue em conjunto com a sua comunidade, ouvindo os seus anseios e discutindo acerca de suas expectativas, sendo moderadores da diversidade de ideias, sem, no entanto, abrir mão de suas obrigações legais. Escolas administradas com eficiência e liderança mantêm atmosfera e ambiente de trabalho tranquilo e propício à aprendizagem.

Desse modo, no momento em que passa a ser adotada a autonomia pedagógica, na qual os professores e dirigentes se sentem responsáveis pelos resultados, passa a haver um partilhamento e uma complementação por todos através de atividades que acontecem dentro e fora da escola.

A escola pública de hoje apresenta uma série de dificuldades em função da complexidade e diversidade de suas atividades educacionais que, além das atividades acadêmicas, convive também com situações de violência, droga, sexualidade e outros problemas relacionados com as condições sociais da comunidade que o cerca. Nesse contexto, para que a escola responda satisfatoriamente às necessidades da comunidade que atende, precisa se estruturar e se organizar com propostas de trabalho que possam intervir significativamente nos rumos de suas atividades educativas.

As mudanças na escola vêm sendo constantemente solicitadas pela sociedade, que espera melhores níveis na oferta da qualidade do ensino destinado à população e, na medida em que a sociedade pressiona, exigindo seus direitos de exercício de democracia, a gestão passa a ser o centro do debate e o meio articulador para o encadeamento do processo de transformação escolar.

Para a construção do trabalho coletivo na escola, é necessário que se garanta a todos os sujeitos o direito de exercitar a democracia, visando criar possibilidades de transformação social, a partir do acesso aos espaços de reflexão, e no modo de operacionalização das ações da escola para atender às diversidades e às ações coletivas. Frente ao problema da centralização das decisões em torno da gestão, a sua superação é um indicativo favorável à construção de novas relações na escola e, para que esse nível seja alcançado, é importante a participação de todos os segmentos.

Sabemos que educar é uma ação profundamente política e ética, portanto, o êxito das ações pedagógicas deve estar ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade a qual se pretende servir. Se a instituição escolar representa um papel importante na preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos, para uma sociedade que queremos transformar nessa direção, precisamos desenvolver as habilidades imprescindíveis para participar e aperfeiçoar a comunidade concreta e específica da qual fazemos parte. Precisamos construir práticas educacionais que desmascarem as dinâmicas políticas e históricas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade.

2.3.6. Síntese interpretativa

Mediante pesquisa realizada foi possível notar o correlacionamento dos dados obtidos, permitindo a reflexão acerca das situações apresentadas na díade docentes - gestores e possibilitou também o alcance dos objetivos propostos, conforme consta na tabela seguinte.

Tabela 2. Caracterização biográfica e profissional dos professores

SUBCATEGORIAS	DOCENTES	GESTORES
Planejamento	41% desconhecem a existência do planejamento e os 37% que afirmam existir, não sabem em que período ele é realizado. 41% não sabem se o planejamento é elaborado coletivamente.	Não existe um planejamento formal das atividades. Apontam o P.P.P. como o único documento formalizado da instituição, construído pela equipe diretiva da escola.
Participação	Afirmam que ocasionalmente ou frequentemente os gestores participam das reuniões pedagógicas e administrativas; elaboração do P.P.P.; acompanhamento e avaliação das atividades da escola.	Participação ativa e boa frequência nas reuniões e elaboração do P.P.P. assim como no seu acompanhamento e avaliação. Costumam acompanhar as atividades, salvo quando possuem outros compromissos
Assiduidade e Pontualidade	Apontam que os gestores são assíduos e pontuais.	São assíduos e pontuais, ausentando-se quando necessário.
Desempenho da função	Identificaram as formas de trabalho dos gestores como: centralizada, participativa, democrática; outros não sabem identificar. Não sabem se os gestores dão atenção especial aos que apresentam dificuldades para desempenhar suas funções; mas que sempre estimulam para o desenvolvimento das atividades.	Três dos pesquisados consideram-se democráticos. Um denominou-se “itinerante”. Afirmam dar atenção aos que apresentam dificuldades e que costumam estimular todos a desenvolverem suas atividades
Avaliação	Quanto aos instrumentos e formas de avaliação da gestão, verificou-se que esta prática não ocorre plenamente ou nunca ocorre; outros não souberam responder.	Afirmam a inexistência de instrumentos e procedimentos de avaliação, mas esperam que a comunidade se manifeste.
Qualidades e dificuldades	Falta de um bom projeto. Falta de uma atuação conjunta com a comunidade	Dificuldades: gerenciamento das relações interpessoais. Falta de recursos financeiros , humanos e de material didático. Falta de compromisso dos profissionais e de alguns alunos. Qualidades: compreensão, auto avaliação, amizade, diálogo.

Com relação aos objetivos propostos identificamos como as maiores dificuldades encontradas pelos gestores o gerenciamento das relações interpessoais; a falta de recursos financeiros; humanos e de material didático e a falta de compromisso dos profissionais e de alguns alunos. Observamos uma tendência marcante e reconhecida

pelos profissionais de atuarem quase que constantemente sem um planejamento que concretize metas e objetivos da ação gestora. E constatamos que, de fato, o gestor precisa ser líder e articulador do grupo, responsável pela organização, pelo desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola. Deve mobilizar, envolver e envolver-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Este estudo vem demonstrando, de modo claro, a importância do profissional em gestão na educação, em apreender ou lidar, com as relações de poder no interior da escola, onde se torna cada vez maior a participação de todos os segmentos que compõe a escola, numa perspectiva em que emergem os conflitos situados entre as concepções de autoridade e autoritarismo dentre outras questões.

Observa-se com a pesquisa uma tendência marcante e reconhecida pelos profissionais em administração escolar de atuarem, quase que constantemente, sem um direcionamento claro e específico, uma atuação sem planejamento que concretize metas e objetivos de sua ação já que o planejamento se converte na etapa primeira da construção da ação educativa, além de tornarem-se sujeitos inteiramente ligados às demandas imediatistas de trabalho da escola. Presencia-se uma atuação, não de forma direcionada, sistemática e organizada, mas sim, sem um vínculo direto com o projeto pedagógico global.

Nesse contexto, o profissional estaria atuando num enfoque bem mais reativo do que proativo, muito mais encaminhado para atender às demandas e aos problemas imediatos de trabalho na escola do que propriamente para imprimir uma nova linha de trabalho, condizente com a realidade sócio-política, qual seja, uma nova qualidade que realmente contribuísse para a superação dos problemas cotidianos.

Ao falarmos, pois, na gestão escolar, identificamos como as maiores dificuldades encontradas pelos gestores das escolas pesquisadas o gerenciamento das relações interpessoais; falta de recursos financeiros para solucionar problemas com a estrutura física da escola e compra de material didático; falta de profissionais e principalmente a falta de compromisso de alguns profissionais e também de muitos alunos. Os docentes apontam como as maiores dificuldades dos gestores a falta de um bom projeto e a atuação conjunta com a comunidade.

Diante do exposto constatamos uma falta de organização, clareza e direcionamento nas atividades gestórias, onde realmente faz-se premente o questionamento de que estes profissionais estariam ou não preparados para desempenhar o seu papel de maneira crítica e comprometida com a transformação pela

qual a escola pública vem passando e de qual seria a modalidade ideal para a inserção destes profissionais no quadro contextual educativo brasileiro.

É de tudo isso e de mais um pouco que este estudo trata. Não de negar a solidez da escola enquanto instituição no contexto da sociedade moderna, em especial se considerarmos que todos os indivíduos clamam por ela, e urgem por seu crescimento e seu aprimoramento no cumprimento daquilo que promete. O fato é que o empenho pela democratização da escola vem se manifestando tanto por parte daqueles que dela têm sido excluídos como por parte dos educadores e outros profissionais que propugnam pela obrigação de o Estado oferecer educação formal a todos aqueles que dela necessitam.

Os especialistas no assunto acreditam que ainda exista uma falta de clareza das atribuições próprias do gestor escolar, apesar de já representar um avanço significativo das competências atribuídas ao gestor educacional como: coordenar as atividades pedagógicas, orientando a elaboração de projetos, visando o processo de ensino-aprendizagem e até mesmo possibilitar a reflexão e a prática dos docentes. Tais atribuições são consideradas significativas, uma vez que elevam as competências do gestor para além das burocráticas, já que estas são especificamente pedagógicas.

Não se planeja educação apenas para o sucesso, para a competitividade, apenas como ferramenta para o mercado de trabalho. Se vivemos no mundo globalizado, o planejar educação precisa estar direcionado para adaptar o estudante a esse mundo globalizado, permitindo-lhe agregar o conhecimento que o habilite para o desempenho de seus desafios futuros, ensinando o uso da tecnologia, junto com os valores humanos e sociais fundamentais do exercício da cidadania.

Não há como negar que existem muitos desafios para os gestores escolares e que estes realmente não chegam a ter objetivos claramente definidos e, é frente a este entrave que tais objetivos se fazem determinante, considerando por fato que se constituem em metas que devem ser conscientemente buscadas, ou seja, as reais finalidades desejadas pelo grupo de trabalho da escola. Em mais uma análise, os objetivos são uma questão de escolha e, como tais, devem ser considerados como juízos de valor daqueles que se responsabilizam pela escola. Nesse sentido, uma filosofia

global de educação constitui-se em fator de extrema relevância, com vistas à orientação na formação desses juízos.

É preciso reconhecer que educar não é só repassar informações, e sim indicar caminhos, através de uma proposta pedagógica, que proporcione a eficácia da aprendizagem, despertando o aluno para a produção do conhecimento, e o educador para um aperfeiçoamento dos princípios teóricos. Ademais, é preciso colocar à disposição uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o desenvolvimento futuro como ser humano participante do contexto social em que se insere.

É necessário compreender a gestão no seu contexto histórico e esta temática deveria ser incluída nos currículos, de maneira a problematizar as relações entre os processos produtivos e sociais, as mudanças nos padrões de gestão e organização do trabalho, as novas exigências postas para a educação e os projetos pedagógicos que vêm sendo construídos.

Ao entendermos assim, a gestão da educação como prática social, o conhecimento dela se faz a partir de uma abordagem metodológica reflexiva, como qualidade de um olhar que questiona o mundo do conhecimento. O sujeito está no mundo, que por sua vez não existe independentemente do conhecimento que esse sujeito faz dele. A história e a temporalidade, portanto, integram esse conjunto produzindo rupturas, identificando contradições e conflitualidade.

A gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar o seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo.

Frente ao que aqui se expõe, fica clara a relevância em enfatizar o papel representativo do gestor educacional, sua importância no contexto educacional e a necessidade que sua atuação seja dinâmica. Assim, da observação que se faz – e

também da crítica – percebe-se um anseio de mudanças que se inicia pela (des)construção da realidade inacabada e desmistificação do reducionismo da função do gestor já que a gestão é o meio articulador para o desencadeamento do processo de transformação escolar numa ação conjunta com os demais envolvidos no processo.

O gestor precisa ser líder e articulador do grupo, responsável pela organização, pelo desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola. Deve mobilizar, envolver e envolver-se, buscar a participação coletiva ou fazer com que todos cumpram seu papel no fazer pedagógico.

É na abertura de um processo mais participativo na gestão escolar que depende do envolvimento dos integrantes da comunidade escolar (diretor, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade) os quais se unem na construção de um espaço democrático, revelando competência e compromisso para fazer valer as decisões conjuntamente propostas.

Como mediador na construção do conhecimento, os gestores podem interagir constantemente no cenário do processo de ensino e aprendizagem, indicando caminhos e induzindo a realização de determinadas tarefas sempre que alguém encontrar dificuldades, além de propiciar a interatividade e a comunicação.

O ato de gerenciar a escola com ações democráticas deixa de ser centralizador e passa a ter um caráter mais amplo porque o dirigente é o articulador do processo administrativo e pedagógico junto ao conselho escolar. Nesse sentido, parece estar explícita a importância da gestão dinâmica, não apenas como proposta de natureza administrativa, mas como mediação da prática pedagógica superando o enfoque mecanicista que temos hoje.

Na realidade, a escola torna-se democrática pela sua essência pedagógica e política, pelas relações interpessoais de seus atores com bases efetivas, de respeito mútuo e compromisso com renovação e fortalecimento de ação política e pedagógica. Não existem fórmulas mágicas, mas existe vontade política para que os desafios da educação sejam superados, sempre por meio de estilos de participação mais consensuais.

No mundo em que vivemos as escolas têm lugar importante; no entanto, é necessário que elas mudem os seus paradigmas e se submetam a uma renovação permanente em termos de definição de sua missão e busca constante de sua identidade e vontade de sua clientela. Portanto, no intuito de compreender uma nova lógica que vem norteando o fazer pedagógico, a partir da proposta pedagógica no interior da escola pública, lança-se aqui a preocupação de apresentar mais estudos de cunho científico que tratem deste temário, com o objetivo de pensar o projeto pedagógico como um instrumentodagestão educacional, capaz de auxiliar no ensino e na aprendizagem, buscando uma análise crítica de como vem se desenvolvendo sua construção, sua elaboração e a participação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar e comunitário, buscando obter resultados que venham ao encontro ao espírito da coletividade e ao profundo reconhecimento da necessidade de mudança.

Este estudo propõe-se uma reflexão co-participada diretamente aos educadores para que estes repensem a respeito da constituição simbólica da escola desde o seu imaginário social, a intencionalidade política dela, expressa em seu projeto pedagógico e a mediação da docência em sala de aula, direcionada às aprendizagens sistemáticas.

Não se pode esquecer que a escola justifica sua existência e torna válida sua atuação no momento em que traça sua proposta pedagógica no livre consenso dos nela interessados e por ela solidariamente responsáveis e ao propiciar-lhes condições de efetividade e eficiência. Esta proposta somente pode ser gestada na ampla mobilização política de toda a sociedade em suas diferenciadas esferas igualmente lúcidas e ativas. É preciso reconstruir aquilo que se aprendeu na diversidade dos tempos-lugares sociais: família, grupos de iguais, movimentos sociais, sociedade política centralizada, instituições e organizações da sociedade civil etc. Desse modo, os sujeitos/atores do cotidiano escolar confrontam-se em sua revelação criadora, nos saberes dos professores com a situação problematizadora dos alunos.

A gestão democrática é uma das estratégias de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Assim, é preciso democratizar o espaço escolar e a cadeia de relações nele estabelecidas. Sua implantação exige o enfrentamento das distorções sociais presentes na legislação e nas práticas educacionais vigentes. No que concerne à democratização, é importante ressaltar alguns pontos, como: a participação democrática na elaboração, implementação, acesso e a avaliação

da política pública, buscando a superação do viés compensatório; a relação democrática entre as instâncias governamentais, e destas com as instituições; a democracia interna das instituições mediante a participação democrática da comunidade educacional e na composição e eleição de seus órgãos diretivos. Diante dessas questões, cabe ressaltar que a gestão democrática não se constitui num fim em si mesma, mas numa das estratégias de desenvolvimento nacional e de inclusão social.

Quando se trata de gestão educacional, objeto deste estudo, o papel de cada um precisa estar bem esclarecido - da escola, ensinar, e dos pais, acompanhar e fazer sugestões. Frente a esta realidade, sugerimos algumas atividades que se iniciam na abertura do ano letivo e se desenvolvem através da integração social:

1. É preciso apresentar a escola e funcionários para a família dos alunos, convidando os pais para conhecer o espaço físico da instituição, as instalações e, em especial, a equipe pedagógica e os funcionários. É nesse momento que os gestores podem expor o funcionamento e a rotina da escola, informando sobre as atividades extraclasse, abrindo um viés dialógico dos direitos e deveres de cada um.

2. Pais e alunos devem ser entrevistados, para que se conheça para quem se trabalha e abra possibilidade de uma parceria efetiva com as famílias, direcionando ações que favoreçam a aprendizagem. O momento da matrícula é ideal para a primeira entrevista, quando devem ser consideradas algumas variáveis importantes, como a história de vida do aluno e a experiência escolar anterior. Do mesmo modo, conversas individuais com os pais ao longo do ano ajudam a identificar as habilidades dos alunos que possam ajudar professores e coordenadores a traçar as melhores estratégias de ensino.

3. É preciso expor o currículo e os projetos, onde a escola pode valorizar os conhecimentos da comunidade e fortalece o vínculo com ela. No projeto político pedagógico, podem ser apresentadas outras ações institucionais, como campeonatos entre pais, oficinas, etc.

4. Agendar reuniões focadas no ensino e não apenas para expor os problemas e dificuldades dos alunos. As intenções educativas devem ser mostradas, assim como a evolução da aprendizagem, sendo discutidas estratégias conjuntas de melhoria.

5. É preciso agendar encontros em horários convenientes aos pais, para que não haja desculpas de ausências, haja vista que os pais, na maioria das vezes, enfrentam jornadas de trabalho duplas e até triplas. O ideal é fazer uma enquete com as famílias para saber quais são os horários mais adequados à maioria, informando com antecedência o dia do encontro, assim como a pauta, o tempo de duração e os momentos previstos para as falas de pais, gestores e professores.

6. Exposição da produção dos alunos. No momento em que se compartilha com a comunidade o que as crianças fazem em sala de aula, os gestores mostram o que importa no processo. Esta exposição pode se concretizar em diferentes espaços da escola e da comunidade durante o ano, de maneira que todas as turmas tenham a possibilidade de mostrar o que aprenderam. Assim, os alunos saberão respeitar as atividades realizadas pelos colegas e os pais terão a oportunidade de acompanhar a produção dos filhos.

7. Informar a comunidade sobre o desempenho da escola, o que pode ser concretizado através de e-mails aos pais dos alunos, facilitando a interação.

8. Emprestar o espaço para eventos da comunidade, quando a escola pode abrir a quadra, o pátio e até as salas de aula para pais e vizinhos e oferecer atividades esportivas, culturais e sociais quando esses ambientes não estiverem sendo utilizados pelos alunos, sempre com horários adequados para que haja garantia na segurança dos usuários e o respeito desses para com o espaço que utiliza.

9. Promover festas e comemorações, criando uma relação mais próxima entre pais, alunos e comunidade, com o cuidado de não desrespeitar a liberdade religiosa das famílias nem ter participação obrigatória.

Com esta proposta, busca-se atingir os seguintes objetivos:

- Identificar ações metodológicas que possam inserir a família e a comunidade numa ação conjunta de forma integrada e participativa nas tomadas de decisões, partilhando responsabilidades tanto da escola quanto da família, reforçando a gestão democrática na escola.

- Proporcionar às famílias de alunos a inserção na escola e oportunizá-las a desenvolver atividades, tomando como base o seu conhecimento cultural em caráter de colaboração com a escola e outras famílias; trocando conhecimento e ao mesmo tempo elevando sua autoestima e valorizando seu saber com agente multiplicador.

- Demonstrar às outras comunidades os trabalhos compartilhados e desenvolvidos pelas famílias na escola, despertando interesse em outras comunidades e entidades.

- Dialogar periodicamente com gestores, professores e todos os segmentos da escola: pais, famílias, comunidade e, principalmente, os alunos com a intencionalidade de perceber como vem ocorrendo o desenvolvimento da parceria, sua aceitação e o que, para que e como melhorar a cada encontro.

Essa gama de particularidades que a escola deve inserir para somar nas atividades, na divisão de tarefas que também não deve ser atribuída somente à escola, é que reforça a ideia de partilhar as responsabilidades, para que o trabalho da escola possa surtir efeito positivo.

Limitação do estudo

O não cumprimento do prazo pelos docentes para preenchimento dos questionários.

Sugestões de investigações futuras

Ao longo do desenvolvimento desta investigação foi possível perceber a importância do tema na busca da qualidade que tanto se almeja para as escolas públicas do Estado do Pará. Os atores sociais pesquisados apresentaram diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto, mas também demonstravam interligações existentes.

Contudo, no decurso desta investigação, foi possível perceber que os gestores ainda não planejam suas ações, deixando muitas vezes de colaborar significativamente com o desenvolvimento da escola e da educação. Ficando assim a sugestão para uma futura investigação: as contribuições do planejamento da ação gestora ante as necessidades da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, J. C. S. (2003). *Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos*. In: Regis Morais (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. São Paulo: Papyrus.

Araújo, K. B. M.; Pedrosa N., Carlos & Souza, T. S. (2009). *Gestão escolar em foco* –. Governo de Roraima. Amazônia: Patrimônio dos Brasileiros. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Boa Vista. Retirado de <http://www.educacao.rr.gov.br>, em 13 de julho de 2011.

Assis, S. de O. (2007). *Metodologia da pesquisa científica*. Recife: FADEPE.

Azevedo, J. M. L. de (2009). *O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação o Brasil: uma abordagem histórica*. In: Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Ângela da S. Aguiar. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (7ª ed). São Paulo: Cortez.

Baffi, M. A. T. (2002). *O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas*. In: José Luiz de Paiva Bello. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis. Retirado de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02>, em 15 de agosto de 2011.

Barros, A. J. P., & Lehfeld, N. A. S. (2007). *Fundamentos de metodologia* (3ª ed). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Bazarra, L.; Casanova, O. & Ugarte, J. (2008). *Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança* (3ª ed). São Paulo: Editora Paulinas.

Belotto, A. M., Rivero, C. M. L., Gonsalves, E. P.(Orgs.) (1999). *Interfaces da gestão escolar*. Campinas: Alínea.

Bisquera, R. (1999). *Métodos de investigação educativa: guia prático*. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.

Bonoma, T. V. (1985). *Case research in marketing: opportunities, problems and process*. Journal of Marketing Research, vol XXII, may.

Brasil. Senado Federal. (1980). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – Lei n.º 9.394/96. Cadernos CEDES. Concepções e experiências de educação popular. Ano I, n.º 1. São Paulo: Cortez.

Brasil. (2001). Lei 10.172. Brasília, DF. Diário Oficial da União.

Bressani, F. (2000). *Método de estudo de caso*. Administração on line. São Paulo: FECAPE.

Bussmann, A. C. (2005). *O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola*. In: Ilma Passos Alencastro Veiga. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. São Paulo: Papyrus.

Campos, C. M. (2010). *Gestão escolar e docência*. São Paulo: Paulinas.

- Cartolano, M. T. P. (2005). *Filosofia no ensino de 2.º Grau*. São Paulo: Cortez.
- Chauí, M. (2004). *Ventos do progresso: a universidade administrada*. In: Prado Jr. et al. *Descaminhos da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Cazelli, L. H. P. (2000). *Escola-família no processo pedagógico*. Funcab. Retirado de http://www.funcab.br/v1/catedra_2003/artigos, em 20 de agosto de 2011.
- Dourado, L. F. (2003). *Gestão escolar democrática*. A perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO. Goiânia: Alternativa.
- Duarte, R. (2002). *Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. In: Cadernos de Pesquisa (pp. 139-154). São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (2002). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, N. S. C. (2000). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Filho, J. C. S. (2000). *Universidade, modernidade e pós-modernidade*. In: *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, Fapesp.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (21ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). Terceira carta. In: Paulo Freire. *Professora Sim Tia Não* (2ª ed). São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Friedberg, E. (1999). *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gadotti, M. & Romão, J. E. (1999). *Guia da escola cidadã*. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez.
- Garcia, W. (2009). *Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão*. In: Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Ângela da S. Aguiar. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (7ª ed). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Estudo de caso: Fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados e como redigir relatório*. São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (2007). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jimenes, E. G. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Grossi, E. P. (2002). *Relacionamento entre professor e aluno*. São Paulo: Mimeo.
- Hora, D. L. (1994). *Gestão democrática na escola*. Campinas. São Paulo: Papirus.

- Hora, D. L. (2002). *Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva* (12ª ed). Campinas: Papirus.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2001). *Metodologia do trabalho científico* (6ª ed). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2009). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed). São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (4ª ed). Goiânia: Alternativa.
- Lück, H. (2006). *Concepção e processos democráticos de gestão educacional*. Vol. 2, Petrópolis: Vozes.
- Marques, M. O.(2005). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIILL.
- Martins, M. A. V. (2005). *O Professor como agente político*. São Paulo: Loyola.
- Martins, G. de A. (2006). *Estudo de caso: Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. S. (Org). (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (2ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Mondin, B. (1997). *Curso de filosofia*. Vol. 3. São Paulo: Paulinas.
- Neves, C. M. C. (1995). *Autonomia da Escola Pública*. In: Ilma Passos Veiga. *Projeto Político-Pedagógico da Escola. Uma construção possível*. São Paulo: Papirus.
- Neves, C.M.C. (2005). *Autonomia da escola pública: um enfoque operacional*. In:Ilma Passos Veiga (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papirus.
- Novais, F.R. (2001). *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)* (2ª ed). São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, T. C. (2002). *Projeto político pedagógico: um olhar sobre a educação*. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre.
- Paiva, V. P. (1999). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- Paro, V. H. (1993). *Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: Uma contribuição*. In: RBAE, v.9, n.1, jan./jun., Brasília.
- Paro, V. H. (2000). *Administração escolar – introdução crítica* (9ª ed). São Paulo: Cortez.
- Penin, S. (1999). *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez.
- Penin, S. (1999). *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. São Paulo: Papirus.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed.
- Pinto, G. A. C. (2004). *O Educador e o educando*. São Paulo: Loyola.

- Rúdio, F. V. (2006). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, I. E. (2005). *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica* (5ª ed). Rio de Janeiro: Impetus.
- Saviani, D. (1986). *O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina*. In: G. Rama, *Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- Saviani, D. (1990). *Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD. São Paulo: Cortez, ANDE.
- Severino, A. J. (2009). *A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente a dois atrás*. In: S. Naura & M. Aguiar. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (7ª ed). São Paulo: Cortez.
- Silva Junior, C. A. (1999). *A Escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Silva, A. C. B. (2000). *Projeto pedagógico. Instrumento de gestão e mudança*. Belém: UNAMA.
- Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* (3ª ed). Florianópolis.
- Tavares, W. R. (2009). *Gestão pedagógica. Gerindo escolas para a cidadania crítica*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Triviños, A. N. S. (1999). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Veiga, I. P. A. (2005). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: Ilma Passos Alencastro Veiga. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

INVENTÁRIO DE QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO - DOCENTES

	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUESTÕES	OBJETIVOS
PARTE I	CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES	DADOS ACADÊMICOS/PROFISSIONAIS	<p>1. Indique o curso de graduação que possui.</p> <p>2. Indique o ano de conclusão de seu curso de graduação.</p> <p>3. Indique o curso de pós graduação que possui.</p> <p>4. Indique o tempo de serviço docente que possui.</p> <p>5. Indique o tempo que leciona nesta escola.</p>	- Recolher dados acadêmicos e profissionais.
PARTE II	ATUAÇÃO E EMPENHO DO GESTOR ESCOLAR	PLANEJAMENTO	<p>6. Você sabe se existe um planejamento formal das atividades do gestor de sua escola?</p> <p>7. Em que período do ano letivo o planejamento é elaborado?</p> <p>8. É elaborado em conjunto com todo o corpo técnico e a vice direção da escola?</p>	- Conhecer a organização e o planejamento das atividades do gestor escolar.
		PARTICIPAÇÃO	<p>9. O Gestor da escola participa ativamente das reuniões administrativas?</p> <p>10. Nas reuniões administrativas participam o corpo técnico e a vice direção da escola e as decisões são apenas comunicadas ao gestor?</p> <p>11. O Gestor da escola participa ativamente das reuniões pedagógicas?</p> <p>12. Nas reuniões pedagógicas participam o corpo técnico e a vice direção da escola e as decisões são apenas comunicadas ao gestor?</p> <p>13. O Gestor da escola participa ativamente no processo de integração escola-comunidade?</p>	- Reconhecer aspectos relevantes da atuação do gestor e o seu nível de empenho.

			<p>14. O Gestor da escola participa ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico?</p> <p>15. O Gestor da escola participa ativamente do acompanhamento do Projeto Político Pedagógico?</p> <p>16. O Gestor da escola participa ativamente da avaliação do Projeto Político Pedagógico?</p> <p>17. O gestor da escola participa ativamente na elaboração de todas as atividades pedagógicas da escola?</p> <p>18. O gestor da escola participa ativamente no acompanhamento de todas as atividades pedagógicas da escola?</p> <p>19. O gestor da escola participa ativamente na avaliação de todas as atividades pedagógicas da escola?</p> <p>20. O gestor da escola propõe a realização de atividades artísticas, culturais e outras.</p> <p>21. Sente-se motivado a participar das atividades da escola?</p>	
		ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE	<p>22. O Gestor da escola é assíduo?</p> <p>23. O Gestor da escola é pontual?</p> <p>24. O Gestor da escola justifica as ausências?</p> <p>25. De que forma o Gestor da escola justifica as ausências?</p>	- Verificar o cumprimento dos dias e horas de trabalho.
			<p>26. Dentre várias, como você considera a forma de trabalho do gestor da escola: centralizada, participativa, democrática ou não sabe identificar?</p> <p>27. Que relação é estabelecida entre você e o Gestor da escola?</p>	

		<p>DESEMPENHO DA FUNÇÃO</p>	<p>28. O Gestor da escola dá atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções?</p> <p>29. De que forma o Gestor da escola dá atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções?</p> <p>30. O Gestor da escola estimula a todos desenvolverem adequadamente suas funções?</p> <p>31. Apresente exemplos/evidências de como o Gestor da escola estimula a todos desenvolverem adequadamente suas funções.</p> <p>32. O Gestor da escola cuida para que todos se sintam, acolhidos e valorizados na escola?</p> <p>33. Apresente exemplos/evidências de como o Gestor da escola cuida para que todos se sintam, acolhidos e valorizados na escola.</p>	<p>- Conhecer o perfil do gestor escolar.</p>
		<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>34. O Gestor da escola dedica algum tempo para analisar e avaliar junto com a comunidade escolar a forma como está administrando a escola?</p> <p>35. Existem instrumentos que permitem avaliar o gestor escolar e sua gestão?</p>	<p>- Identificar os instrumentos ou formas de avaliação da gestão.</p>
		<p>QUALIDADES E DIFICULDADES</p>	<p>36. Indique as qualidades que reconhece no gestor de sua escola?</p> <p>37. Refira o que você considera como a(as) maior(es) dificuldades encontradas no dia a dia pelo gestor de sua escola?</p>	<p>- Reconhecer as qualidades do gestor escolar e as dificuldades enfrentadas no dia a dia.</p>

GUIÃO DE ENTREVISTA – GESTORES ESCOLARES

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO</p>	<p>1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado a colaborar com a pesquisa</p>	<p>1. Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho e a sua importância para a educação;</p> <p>2. Solicitar a colaboração do entrevistado;</p> <p>3. Assegurar o anonimato das opiniões;</p> <p>4. Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>
<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">DADOS ACADÊMICOS/PROFISSIONAIS</p>	<p>1. Recolher dados acadêmicos e profissionais</p>	<p>5. Indique o curso de graduação que possui.</p> <p>6. Indique o ano de conclusão de seu curso de graduação.</p> <p>7. Indique o curso de pós graduação que possui.</p> <p>8. Indique o tempo de serviço que possui na função docente e na gestão.</p> <p>9. Indique o tempo que está na gestão desta escola.</p>
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">MANIFESTAÇÕES A RESPEITO DO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES</p>	<p>1. Conhecer a organização e o planejamento das atividades do gestor escolar.</p>	<p>10. Existe um planejamento formal das suas atividades como gestor desta escola?</p> <p>11. Se existe um Planejamento em que período do ano letivo o planejamento é elaborado?</p> <p>12. Se existe um Planejamento ele é elaborado em conjunto com todo o corpo técnico e a vice direção da escola?</p> <p>13. Se existe um Planejamento ele é revisto e atualizado sempre que as necessidades da escola requerem?</p> <p>14. Se não existir um planejamento, porque não existe?</p>

<p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES A RESPEITO DA PARTICIPAÇÃO DO GESTOR E O NÍVEL DE EMPENHO NAS ATIVIDADES DA ESCOLA</p>	<p>1. Reconhecer aspectos relevantes da atuação do gestor e o seu nível de empenho</p>	<p>15. Participa ativamente das reuniões administrativas?</p> <p>16. Nas reuniões administrativas participam o corpo técnico e a vice direção da escola e as decisões são apenas comunicadas à você?</p> <p>17. Participa ativamente das reuniões pedagógicas?</p> <p>18. Nas reuniões pedagógicas participam o corpo técnico e a vice direção da escola e as decisões são apenas comunicadas à você?</p> <p>19. Participa ativamente no processo de integração escola-comunidade?</p> <p>20. Participa ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico?</p> <p>21. Participa ativamente do acompanhamento do Projeto Político Pedagógico?</p> <p>22. Participa ativamente da avaliação do Projeto Político Pedagógico?</p> <p>23. Participa ativamente na elaboração de todas as atividades pedagógicas da escola?</p> <p>24. Participa ativamente no acompanhamento de todas as atividades pedagógicas da escola?</p> <p>25. Participa ativamente na avaliação de todas as atividades pedagógicas da escola?</p> <p>26. Propõe a realização de atividades artísticas, culturais e outras.</p> <p>27. Sente-se motivado a participar das atividades da escola?</p>
<p style="text-align: center;">V</p> <p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES A RESPEITO DA ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE DO GESTOR</p>	<p>1. Verificar o cumprimento dos dias e horas de trabalho.</p>	<p>28. Você é assíduo?</p> <p>29. Você é pontual?</p> <p>30. Você justifica as ausências?</p> <p>31. De que forma você justifica as suas ausências?</p>

<p style="text-align: center;">VI</p> <p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES A RESPEITO DO DESEMPENHO DA FUNÇÃO</p>	<p>1. Conhecer o perfil do gestor escolar.</p>	<p>32. Dentre várias, como você considera sua forma de trabalho: centralizada, participativa, democrática ou não sabe identificar?</p> <p>33. Que relação é estabelecida entre você e os outros membros da escola (técnicos, docentes, discentes, pais, demais funcionários e a comunidade)?</p> <p>34. Dá atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções?</p> <p>35. De que forma você dá atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções?</p> <p>36. Estimula a todos desenvolverem adequadamente suas funções?</p> <p>37. Apresente exemplos/evidências de como você estimula a todos desenvolverem adequadamente suas funções.</p> <p>38. Cuida para que todos se sintam, acolhidos e valorizados na escola?</p> <p>39. Apresente exemplos/evidências de como você cuida para que todos se sintam, acolhidos e valorizados na escola.</p>
<p style="text-align: center;">VII</p> <p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DE SUA PRÁTICA</p>	<p>1. Identificar os instrumentos ou formas de avaliação da gestão.</p>	<p>40. Você dedica algum tempo para analisar e avaliar junto com a comunidade escolar a forma como está administrando a escola?</p> <p>41. Existem instrumentos ou formas que permitem avaliar o gestor escolar e sua gestão?</p>
<p style="text-align: center;">VIII</p> <p style="text-align: center;">OPINIÕES SOBRE AS DIFICULDADES E AS QUALIDADES DA FUNÇÃO</p>	<p>1. Reconhecer as qualidades do gestor escolar e as dificuldades enfrentadas no dia a dia.</p>	<p>42. Refira o que você considera como a(as) maior(es) dificuldade(s) encontrada(s) no seu dia a dia como gestor desta escola?</p> <p>43. Qual a sua principal qualidade como gestor?</p>

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo a Mestranda ISOLDA BRASIL BRAGA, portadora do RG 2211345 SEGUP/PA e CPF 430 311 022 15, utilizar minha entrevista, como texto, desenvolvido no Trabalho de Dissertação do Mestrado em Educação – Avaliação Educacional, da Universidade de Évora, ou ainda incluir partes ou sua totalidade em apresentações acadêmicas e/ou projetos educativos, organizados pela pesquisadora, sem que seja divulgado meu nome ou instituição que trabalho.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia ___/___/2012, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e no exterior a título gratuito, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração.

Belém/PA, ____ de _____ 2012.

Assinatura: _____

RG: _____



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que visa recolher informação sobre a atuação do(a) Gestor(a) de sua escola e gostaria de contar com sua participação respondendo o questionário que se segue.

Sua participação será voluntária e será garantida a confidencialidade de suas respostas. Você não precisa se identificar e deste modo suas respostas serão sigilosas, não implicando nenhum tipo de constrangimento pessoal.

Atenciosamente

A Pesquisadora

Questionário para Docentes

Tema: O papel do gestor escolar na qualidade da escola pública: um estudo de caso no bairro da Marambaia.

Objetivo Geral: Compreender o trabalho do gestor escolar da escola pública do estado do Pará enfatizando e otimizando a sua função como profissional fundamental a serviço da educação.

Questionado(a): Professor(a) da série,turno, da Escola Estadual de Ensino Fundamental



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

DADOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

1. Indique o curso de graduação que possui. _____
2. Indique o ano de conclusão de seu curso de graduação. _____
3. Indique o curso de pós graduação que possui. _____
4. Indique o tempo de serviço docente que possui. _____
5. Indique há quanto tempo leciona nesta escola. _____

Assinale, por favor, com X a opção de resposta que corresponde à sua opinião sobre a atuação do gestor de sua escola.

PLANEJAMENTO

	Sim, existe	Não existe	Não sei
6. Tem conhecimento da existência na sua escola de algum planejamento formal do trabalho de gestão, elaborado pelo gestor da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No caso de a sua opção ter sido NÃO EXISTE ou NÃO SEI, salte diretamente para a questão 9.

	No início do ano letivo	No início de cada semestre letivo	Não sei
7. Em que período do ano letivo o planejamento é elaborado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim	Não	Não sei
8. É elaborado em conjunto com todo o corpo técnico e a vice-direção da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não sei
9. O Gestor da escola participa ativamente das reuniões administrativas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nas reuniões administrativas participam o corpo técnico, a vice-direção da escola e as decisões são apenas comunicadas ao gestor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. O Gestor da escola participa ativamente das reuniões pedagógicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Nas reuniões pedagógicas participam o corpo técnico, a vice-direção da escola e as decisões são apenas comunicadas ao gestor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. O Gestor da escola participa ativamente no processo de integração escola-comunidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. O Gestor da escola participa ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O Gestor da escola participa ativamente do acompanhamento do Projeto Político Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. O Gestor da escola participa ativamente da avaliação do Projeto Político Pedagógico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. O gestor da escola participa ativamente na realização de todas as atividades pedagógicas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. O gestor da escola faz o acompanhamento de todas as atividades pedagógicas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. O gestor da escola participa ativamente na avaliação de todas as atividades pedagógicas da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. O gestor da escola propõe a realização de atividades artísticas, culturais e outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não sei
21. O Gestor da escola é assíduo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. O Gestor da escola é pontual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. O Gestor da escola justifica as ausências?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. De que forma o gestor da escola justifica as ausências?

DESEMPENHO DA FUNÇÃO

	Centralizada*	Participativa**	Democrática***	Não sei
25. Como você considera a forma de trabalho do gestor da escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Centralizada: poder centralizado no diretor; divisão técnica do trabalho escolar; comunicação linear (de cima para baixo); maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

**Participativa: decisões coletivas; acentua-se a responsabilidade coletiva; ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas.

***Democrática: todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados; diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões; definição explícita dos objetivos da escola pela equipe escolar. (Libâneo, 2001)

26. Que relação é estabelecida entre você e o Gestor da escola?

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não sei
27. O Gestor da escola dá atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. De que forma o Gestor da escola dá atenção aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções?

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não sei
29. O Gestor da escola estimula todos a desenvolverem adequadamente suas funções?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Apresente exemplos/evidências de como o Gestor da escola estimula a todos desenvolverem adequadamente suas funções:

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não sei
31. O Gestor da escola cuida para que todos sintam-se acolhidos e valorizados na escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Apresente exemplos/evidências de como o Gestor da escola cuida para que todos se sintam, acolhidos e valorizados na escola.

AVALIAÇÃO

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre	Não sei
33. O Gestor de sua escola dedica algum tempo para refletir e avaliar junto com a comunidade escolar a forma como está administrando a escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim, existem	Não existem	Não sei
34. Existem instrumentos/procedimentos que permitem avaliar a liderança do gestor escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Existem instrumentos/procedimentos que permitem avaliar a qualidade da gestão escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUALIDADES E DIFICULDADES NA GESTÃO

36. Indique as qualidades que reconhece no gestor de sua escola?

37. Refira o que você considera como a(as) maior(es) dificuldades encontradas no dia a dia pelo gestor de sua escola?



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que visa recolher informação sobre sua atuação enquanto gestor(a) escolar em várias dimensões do trabalho administrativo, tais como: planejamento, desenvolvimento da gestão; assiduidade; pontualidade; desempenho da função; avaliação; dificuldades e qualidades da função.

Esta entrevista permitirá refletir acerca da qualidade da sua ação e gostaria de contar com sua participação que será voluntária e ficará garantida a confidencialidade de suas respostas, não implicando nenhum tipo de constrangimento pessoal e profissional.

Refletir sobre a prática administrativa é uma necessidade, pois permite não só identificar os sucessos conseguidos, mas também os erros cometidos e assim, se necessário, mudar o rumo do fazer pedagógico.

Atenciosamente
A Pesquisadora

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA GESTORES ESCOLARES

Tema: O papel do gestor escolar na qualidade da escola pública: um estudo de caso no bairro da Marambaia.

Objetivo Geral: Compreender o papel do gestor escolar na qualidade das escolas públicas do estado do Pará enfatizando e otimizando a sua função como profissional fundamental a serviço da educação.

Entrevistado(a): Gestor(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental
.....

INCENTIVO A PARTICIPAÇÃO

1. Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho e a sua importância para a educação;
2. Solicitar a colaboração do entrevistado;
3. Assegurar o anonimato das opiniões;
4. Pedir autorização para gravar a entrevista.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

5. Indique o curso de graduação que possui.
6. Indique o ano de conclusão de seu curso de graduação.
7. Indique o curso de pós graduação que possui.
8. Indique o tempo de serviço que possui na função docente e na gestão.
9. Indique o tempo que está na gestão desta escola.

PLANEJAMENTO

10. Existe um planejamento formal das suas atividades como gestor desta escola?
11. Se existe um Planejamento em que período do ano letivo o planejamento é elaborado?
12. Se existe um Planejamento ele é elaborado em conjunto com todo o corpo técnico e a vice direção da escola?
13. Se existe um Planejamento ele é revisto e atualizado sempre que as necessidades da escola requerem?
14. Se não existir um planejamento, porque não existe?

DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO

15. Participa ativamente das reuniões administrativas?
16. Nas reuniões administrativas participam o corpo técnico e a vice direção da escola e as decisões são apenas comunicadas à você?
17. Participa ativamente das reuniões pedagógicas?
18. Nas reuniões pedagógicas participam o corpo técnico e a vice direção da escola e as decisões são apenas comunicadas à você?
19. Participa ativamente no processo de integração escola-comunidade?
20. Participa ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico?
21. Participa ativamente do acompanhamento do Projeto Político Pedagógico?
22. Participa ativamente da avaliação do Projeto Político Pedagógico?
23. Participa ativamente na elaboração de todas as atividades pedagógicas da escola?
24. Participa ativamente no acompanhamento de todas as atividades pedagógicas da escola?

25. Participa ativamente na avaliação de todas as atividades pedagógicas da escola?
26. Propõe a realização de atividades artísticas, culturais e outras.
27. Sente-se motivado a participar das atividades da escola?

	ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE
--	-----------------------------------

28. Você é assíduo?
29. Você é pontual?
30. Você justifica as ausências?
31. De que forma você justifica as suas ausências?

	DESEMPENHO DA FUNÇÃO
--	-----------------------------

32. Dentre várias, como você considera sua forma de trabalho: centralizada, participativa, democrática ou não sabe identificar?
33. Que relação é estabelecida entre você e os outros membros da escola (técnicos, docentes, discentes, pais, demais funcionários e a comunidade)?
34. Dá atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções?
35. De que forma você dá atenção especial aos que apresentam dificuldades no desempenho de suas funções?
36. Estimula a todos desenvolverem adequadamente suas funções?
37. Apresente exemplos/evidências de como você estimula a todos desenvolverem adequadamente suas funções.
38. Cuida para que todos se sintam, acolhidos e valorizados na escola?
39. Apresente exemplos/evidências de como você cuida para que todos se sintam, acolhidos e valorizados na escola.

	AVALIAÇÃO
--	------------------

40. Você dedica algum tempo para analisar e avaliar junto com a comunidade escolar a forma como está administrando a escola?
41. Existem instrumentos ou formas que permitem avaliar o gestor escolar e sua gestão?

	DIFICULDADES E QUALIDADES DA FUNÇÃO
--	--

42. Refira o que você considera como a(as) maior(es) dificuldade(s) encontrada(s) no seu dia a dia como gestor desta escola?
43. Qual a sua principal qualidade como gestor?