

A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas

*Construction of professionalism of school management:
concepts and practices*

*La construcción de la profesionalidad de la gestión de la escuela:
conceptos y prácticas*

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA
MARIA SOCORRO LUCENA LIMA
MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

Resumo: Compreendendo o exercício da gestão escolar como uma atividade complexa, marcada por contradições que desafiam o gestor a rever permanentemente sua profissionalidade, o presente estudo objetiva investigar como o gestor escolar constrói os conhecimentos necessários ao exercício de sua função. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, a partir da qual se analisa uma entrevista realizada junto à gestora de uma escola pública cearense. Os resultados apontam que a profissionalidade do gestor se constrói continuamente a partir do exercício da reflexão sobre as práticas institucionais.

Palavras chave: Gestão escolar; profissionalidade; concepções e práticas.

Abstract: Understanding that exercise of school management is a complex activity, marked by contradictions that challenge the manager continuously review their professionalism, this study aims to investigate how the school manager builds the knowledge necessary to perform its function. Therefore, a qualitative research was conducted, from which analyzes the interview with the management of a public school Ceará. The results show that the professionalism of the manager continually built upon the exercise of reflection on institutional practices.

Keywords: School management; professionalism; concepts and practices.

Resumen: La comprensión de que el ejercicio de la gestión escolar es una actividad compleja, marcada por contradicciones que desafían al administrador revise continuamente su profesionalidad, este estudio tiene como objetivo investigar cómo el director de la escuela construye los conocimientos necesarios para realizar su función. Por lo tanto, se realizó una investigación cualitativa, desde la cual se analiza la entrevista con la gestión de una escuela pública de Ceará. Los resultados muestran que la profesionalidad del gerente construye continuamente sobre el ejercicio de la reflexión sobre las prácticas institucionales.

Palabras clave: Gestión escolar; profesionalidad; conceptos y prácticas.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais orquestradas no Brasil contemporâneo vêm apresentando à sociedade duas grandes referências que têm ganhado destaque e se apresentado de forma contraditória no chão da escola: o discurso da inclusão, que busca materializar o direito à educação para todos, tendo respeitadas as identidades dos indivíduos; e a perspectiva do mérito, colocando a produtividade como grande referencial de qualidade.

A partir das transformações ocorridas na década de 1990, resultantes do acordo estabelecido pelo Brasil como um dos países signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, uma série de ações voltadas para a democratização do acesso da população à educação foi iniciada. Em um primeiro momento, a preocupação teve como foco o acesso, traduzido no crescimento de matrículas na Educação Básica. Em um segundo momento, as preocupações tiveram como foco a qualidade e se traduziram em iniciativas relativas ao desenvolvimento curricular, à formação de professores e às avaliações em larga escala (PERONI, 2003).

A evolução dos sistemas de avaliação em larga escala promoveu no país ações de valorização do mérito e da produtividade, como o ranqueamento de instituições conforme o desempenho, a concessão de premiações e certificações, além dos bônus pagos aos profissionais pelo bom desempenho dos alunos neste processo.

Lado a lado com a política do mérito, se faz presente a política da inclusão, traduzida nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Ministério da Educação ao longo dos últimos anos e que trazem como grande marco de qualidade a capacidade que as instituições escolares precisam desenvolver no sentido de respeitar e considerar as identidades dos indivíduos como referências importantes para a construção e a vivência do currículo.

Ser gestor escolar dentro deste contexto de tensões e contradições demanda deste profissional a construção de uma profissionalidade que articule diferentes dimensões da competência, como a técnica, a política, a ética e a estética (RIOS, 2008). Nesse sentido, é necessário reconhecer a formação do gestor escolar como um processo histórico que se dá de forma contínua e em estreita relação com os desafios que emergem no dia a dia, pela relação com as diferentes instâncias de gerenciamento da educação e pelo contato próximo com os sujeitos das práticas educativas.

A partir destas reflexões, o presente estudo objetiva investigar como o gestor escolar constrói, dentro do atual contexto, os conhecimentos necessários ao exercício de sua função. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de

abordagem qualitativa (MINAYO, 2004), buscando apreender o universo de significados dos sujeitos em relação ao fenômeno estudado. Como estratégia de aproximação com a realidade foi utilizada uma entrevista junto à gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental LV, que apresenta um histórico crescente de bons resultados observados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no período de 2009 a 2013 (INEP, 2013).

Os resultados revelam que a dimensão técnica, que traduz a máxima da busca por melhores resultados com o mínimo de recursos, tem se sobressaído no contexto das políticas educacionais contemporâneas em relação às demais dimensões da competência. Tal destaque, importa ressaltar, ocorre em função das demandas atuais, marcadas pela produtividade. Nesse sentido, o referencial de qualidade, visualizado através de números, tem ocupado maior espaço que a qualidade socialmente referendada nas preocupações de gestores e educadores. No entanto, as concepções e práticas investigadas neste estudo apontam para a possibilidade de a meritocracia ser superada mediante o estabelecimento claro do compromisso do coletivo de trabalho com os processos de inclusão e de humanização das relações.

A GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

O desenvolvimento da gestão escolar democrática, inserida no cenário das políticas educacionais contemporâneas, vem se constituindo como uma importante ação de efetivação dos compromissos do governo federal brasileiro com a universalização da educação básica e com a qualidade dos processos de escolarização da população, conforme estabelecido nas Conferências de Educação para Todos (BRASIL, 2014).

A efetivação dos referidos compromissos tem se dado em um contexto de contradições que emergem do movimento antagônico que coloca em tensão diferentes projetos de homem e sociedade. De um lado, temos um país que não consegue planejar e desenvolver políticas que atendam às necessidades da classe trabalhadora; do outro lado, os interesses dos grupos empresariais que controlam as diretrizes da educação em função das prioridades para o acúmulo do capital.

Para compreender a lógica de estruturação das políticas educacionais contemporâneas, é importante situar que junto com o avanço da perspectiva neoliberal ocorrida no campo político e econômico a partir da década de 1990, o cenário das políticas sociais, dentre as quais se encontra a educação, tem expressado a redução da atuação do Estado, configurando uma condição de Estado mínimo, intrinsecamente relacionada aos interesses mercadológicos dos

controladores da economia (PERONI, 2003). Configura-se, assim, um Estado meramente gerenciador e avalista das políticas em vigor. Em outras palavras, o Estado não produz as políticas e as políticas têm produzido um Estado que ignora as necessidades da nação para fazer às vezes do mercado (SIBILIA, 2012).

As estratégias de centralização e descentralização se constituem como base das políticas educacionais iniciadas na década de 1990. De acordo com Peroni (2003), a centralização ocorre no estabelecimento de questões relacionadas ao desenvolvimento de parâmetros de organização curricular e avaliação externa, ao passo que a descentralização se materializa, sobretudo, no financiamento, através de fundos e de recursos enviados diretamente às escolas sob a forma de programas.

a) Organização curricular

No que diz respeito aos parâmetros de organização curricular, podemos destacar os marcos documentais que nortearam a elaboração e a revisão dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino que ofertam diferentes etapas da educação básica ao longo das últimas décadas:

- Entre o final da década de 1990 e o ano 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, objetivando, mesmo sem o caráter de obrigatoriedade, garantir o direito de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas diferentes etapas da educação básica usufruir de um conjunto de conhecimentos considerados necessários para o exercício da cidadania.
- A partir do ano de 2002, as perspectivas curriculares das identidades, da diversidade e da inclusão ganham espaço, sendo traduzidas em diretrizes que se constituem obrigatórias para a (re) formulação de projetos político-pedagógicos pelas instituições de ensino. As diretrizes englobam: a Educação Infantil; o Ensino Fundamental de 9 anos; o Ensino Médio; a Educação Técnica de Nível Médio; as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana; a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; a Educação de Jovens e Adultos; a Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; a Educação Escolar Indígena; a Educação Escolar para as populações em situação de itinerância; a Educação Escolar Quilombola; a Educação em Direitos Humanos e a Educação Ambiental.

O primeiro conjunto de documentos citados se constitui como importante referência para a reflexão e construção dos currículos escolares, tendo em vista a apresentação de objetivos para cada uma das etapas da educação básica, a caracterização das áreas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, a organização dos conteúdos em blocos e os critérios de avaliação. No contexto da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o governo federal tinha como expectativa subsidiar os processos de elaboração ou revisão curriculares nos sistemas de ensino, (re) orientando os processos de formação de professores e produção de material didático, entre outras questões (PERONI, 2003).

O segundo conjunto de documentos, além de retomar a discussão sobre uma base nacional comum, traz como grande contribuição o reconhecimento das diversidades como aspecto imprescindível à compreensão da educação como um direito, posta na Constituição Brasileira de 1988 como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 205). De acordo com o Ministério da Educação:

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida (BRASIL, 2013, p. 4).

A efetivação das propostas e diretrizes curriculares junto à escola teve, cada uma a seu tempo, estratégias diferenciadas de materialização. O primeiro conjunto de documentos, apesar de ser caracterizado como “não obrigatório”, foi vinculado às avaliações externas realizadas pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), induzindo as instituições de ensino a tomá-lo, obrigatoriamente, como referência, caso quisessem obter bons resultados nos processos avaliativos; e o segundo conjunto de documentos torna-se referência

para avaliação da qualidade dos projetos político-pedagógicos das instituições por ocasião de seus processos de regularização junto aos Conselhos ou Ministério de Educação. Nesse sentido, as instituições de ensino, independente da capacidade de apreensão crítica da vinculação dos referenciais apresentados com interesses políticos fortemente comprometidos com a economia, têm sido implementadoras das propostas e metas apresentadas pelo governo.

Segundo Pacheco (2011, p. 381-382):

Como lógica de Estado, o currículo não só se torna num texto profundamente político, bem como se fundamenta em standards, na procura de uma eficiência padronizada e mensurável. Com efeito, observa-se que as políticas educativas mudam paradigmaticamente dos objetivos para os resultados, do ensino para a aprendizagem, tudo numa lógica de estabelecimento referencial de competências e metas educacionais. Trata-se da instauração de uma racionalidade performativa, com tendência para a valorização do produto em detrimento do processo, num *back to basics* do conhecimento e na defesa de um caixa preta pedagógica.

Assim, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, é possível identificar a articulação entre documentos norteadores das propostas curriculares em nível nacional e a mensuração da eficiência dos resultados de aprendizagem, de forma padronizada, através de estratégias de regulação, como a política de resultados que toma como referência os indicadores de proficiência obtidos por cada unidade escolar através do sistema oficial de avaliação em larga escala.

b) Avaliações externas

A avaliação em larga escala é um dos principais pilares das políticas educacionais contemporâneas. Dentro da perspectiva de controle da produtividade e da qualidade dos processos educativos desenvolvidos na escola, foi criado, na década de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que, através do INEP, realiza levantamentos de dados junto a instituições de ensino públicas e privadas, a partir de investigação junto aos professores, aos diretores e aos alunos da Educação Básica nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

O SAEB foi reestruturado no ano de 2005, através da portaria ministerial nº 931, passando a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil (INEP, 2013). O planejamento e a operacionalização da ANEB e da ANRESC, segundo a referida portaria, são de competência do INEP, através da Diretoria da Avaliação da Educação Básica, que deverá definir: objetivos, instrumentos a serem utilizados, séries e disciplinas,

competências e habilidades a serem avaliadas; abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa; implementação da pesquisa em campo; e, por fim, as estratégias para divulgação dos resultados.

O confronto entre o escrito e o vivido das propostas de avaliação externa revela contradições presentes no processo de planejamento, aplicação, divulgação de resultados e utilização destes pelos sistemas de educação. De acordo com Costa e Lima (2013, p. 121):

Apesar de o campo das intencionalidades das avaliações ser marcado por elementos como a perspectiva formativa, a inclusão, a democratização do acesso ao saber; é possível verificar, no campo das práticas, ações que colidem frontalmente com tais perspectivas, sustentando-se no mérito, na classificação, na exclusão e no ranqueamento de instituições [...].

Na conjuntura apresentada pelas autoras, é possível perceber de forma cada vez mais evidente, a valorização dos produtos e não dos processos, deixando de lado a história dos sujeitos e das instituições nas quais se evidenciam os esforços empreendidos para resolver os problemas cotidianos que impedem o desenvolvimento de aprendizagens e, por consequência, o sucesso escolar.

Dentro deste contexto, todos os esforços realizados para materializar a perspectiva da inclusão e o respeito às diversidades são colocados em segundo plano. A preocupação com o alcance de bons indicadores deixa de lado as discussões mais abrangentes sobre currículo e função social da escola, privilegiando estratégias de treinamento de competências e habilidades relacionadas à resolução dos itens constituintes das avaliações em larga escala. A referência deixa de ser o projeto político-pedagógico, norteado pelas diretrizes curriculares nacionais e construído coletivamente a partir da realidade local, e desloca-se para as matrizes de referência utilizadas para a elaboração dos instrumentos de avaliação.

As matrizes de referência, de acordo com Peroni (2009, p. 90):

[...] avaliam competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem, subdivididas em tópicos e, estes, em descritores. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Cada nível da escala apresenta as habilidades que os alunos desenvolveram, com base na média de desempenho e distribuição dos alunos de cada rede ou escola.

Ao restringir os referenciais de qualidade da escola ao desempenho dos alunos nas referidas avaliações, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais acabam por estimular a concorrência entre as instituições escolares,

constituindo um cenário de mercado competitivo, em que as instituições “[...] são susceptíveis de competir não apenas para poder aceitar algumas categorias de alunos, mas também para rejeitar outras” (DALE, 1994, p. 128).

Se por um lado a política de resultados, que se constitui como forte marca das políticas educacionais contemporâneas, vem colaborando para a construção de uma “cultura avaliativa” no contexto das escolas, compreendida como “a combinação adicional de ações avaliativas formais que se difundem com a aplicação dos resultados de tais avaliações, para as tomadas de decisão e para o reconhecimento social da relevância da informação avaliativa” (KÖNIG, 2007, p. 83). Por outro lado, vem interferindo de forma negativa na vivência da educação como um direito, uma vez que pode ser verificado nos diferentes níveis de gestão educacional um estado de tensão e alerta constante em relação aos fatores que podem interferir nos resultados obtidos nas avaliações de larga, dentre os quais pode ser apontada a matrícula de alunos considerados como “potenciais problemas”, como aqueles que apresentam necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem, problemas de indisciplina ou mesmo jovens e adultos pouco ou não escolarizados.

A perspectiva da produtividade, da concorrência e do ranqueamento, próprias do ideário neoliberal, se expressam no contexto das instituições de ensino de forma contraditória, colocando em xeque os compromissos assumidos pela educação com vistas à emancipação dos sujeitos. O desafio posto no presente momento, conforme Peroni (2009, p. 299) “[...] é pensar a avaliação em larga escala como instrumental no processo de democratização da educação”.

c) Gerenciamento de recursos financeiros

Ocupando papel estratégico na implementação das políticas educacionais contemporâneas está o gestor escolar, cada vez mais induzido ao desenvolvimento de uma gestão pautada em princípios da administração geral (PARO, 2009), buscando de maneira eficiente e eficaz dar efetividade às ações de planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos que culminem na promoção da aprendizagem e na formação dos alunos (LUCK, 2009).

Além de ocupar-se das questões relacionadas ao desenvolvimento curricular e ao desempenho da escola nas avaliações institucionais, o gestor escolar tem, também, o desafio de atuar no processo de gerenciamento dos recursos financeiros que chegam à escola através de diferentes programas.

Dentro deste contexto, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que se constitui como uma das estratégias de descentralização

das políticas educacionais, colocando para a escola a responsabilidade de, junto com a comunidade escolar, se autoavaliar, identificar suas necessidades, planejar e realizar os investimentos necessários, através do gerenciamento dos recursos transferidos anualmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola – FNDE, independentemente da celebração de convênio ou instrumento similar.

O PDDE foi criado no ano de 1995 e, de acordo com o Ministério da Educação, deve promover assistência financeira às escolas de ensino fundamental, visando a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, além de reforçar a gestão e elevar, assim, o desempenho dos alunos. No ano de 2009, o PDDE foi ampliado e passou a contemplar todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2009).

Para efetivar a utilização dos recursos oriundos do PDDE a instituição de ensino precisa ter constituído o seu conselho escolar, que atuará como unidade executora responsável pelo planejamento, aquisição de materiais e serviços, fiscalização e prestação de contas.

Para além das deliberações apontadas, o Conselho Escolar, como colegiado representativo dos diferentes segmentos da comunidade escolar, cumpre as funções: consultiva, que corresponde ao processo de análise-apreciação-retorno das demandas encaminhadas pela comunidade escolar frente às suas necessidades; normativa, que diz respeito à colaboração na construção de regras internas da escola; fiscalizadora, que abrange o acompanhamento das ações realizadas pela escola voltadas ao alcance de sua função social; e mobilizadora, que se relaciona à promoção da participação dos diferentes segmentos da comunidade na vida da escola, contribuindo para a materialização de uma gestão democrática (MATOS, 2006).

Muitas são as experiências já desenvolvidas pelos Conselhos Escolares de instituições públicas brasileiras de ensino desde a instituição da gestão democrática como um princípio institucional (BRASIL, 1988), mas a efetiva vivência da participação popular é, ainda, um desafio comum à maioria dessas instituições.

De acordo com Chauí (2012, p. 154) um dos fatores que se constituem como obstáculo para a vivência do direito à participação é “[...] a ideologia da competência técnico-científica, isto é, a afirmação de que quem possui conhecimentos científicos e técnicos está naturalmente dotado de poder de mando e direção”. Assim, não são raras as experiências em que os conselheiros têm sua ação reduzida à validação das decisões tomadas pelas gestões escolares, sem a efetiva consulta aos segmentos, numa perspectiva autocrática de gestão. Tal redução se deve a fatores de naturezas diversas, como os resquícios dos processos colonizadores vividos pelo Brasil, onde predominou o autoritarismo

social, que se sustenta numa cultura autoritária e justifica práticas de exclusão e de reprodução da desigualdade social e a insuficiente formação dos conselheiros que acaba por limitar a visão acerca das possibilidades de atuação do Conselho Escolar.

O gestor, como importante animador e facilitador do processo de participação a ser desenvolvido pelo conselho escolar, precisa constantemente atualizar seus conhecimentos acerca das diferentes dimensões da gestão, como a pedagógica, a administrativa e a financeira.

Além dos aspectos de natureza técnica, faz-se necessário o desenvolvimento de aspectos relacionados à capacidade de dialogar, de colocar-se no lugar do outro, de realizar uma escuta sensível das diferentes demandas dos sujeitos, de analisar contextos e de posicionar-se frente às questões de natureza política que se manifestam cotidianamente no chão da escola. Nesse sentido, a formação contínua do gestor e a (re) construção de sua profissionalidade, mais do que uma necessidade, constitui-se como um direito, sem o qual as possibilidades de colaboração deste profissional para o desenvolvimento da escola se tornam limitadas.

Como foi possível observar ao longo desta discussão, o trabalho do gestor escolar é bastante complexo e demanda conhecimentos de naturezas distintas. Assim, a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da gestão é um processo contínuo, que se materializa de forma contínua e em relação direta com os desafios que emergem do cotidiano institucional e da relação do gestor com as diferentes instâncias de gerenciamento da educação e com os sujeitos das práticas educativas.

A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO GESTOR ESCOLAR

Nesta seção do texto, analisaremos aspectos da entrevista realizada junto à gestora de uma escola pública cearense, de um dos municípios que compõem a região metropolitana de Fortaleza, que vem apresentando um histórico de bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para além do histórico de bons resultados, a definição da referida escola como *lócus* de investigação deu-se, também, por esta ofertar Educação de Jovens e Adultos e desenvolver um projeto de inclusão para pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, articulando duas referências desafiadoras presentes no contexto educacional brasileiro do século XXI: a política de resultados e a inclusão social.

A partir da análise da referida entrevista foram destacados os elementos que se constituíram como referências/desafios para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes por parte da entrevistada, e que podem ser considerados como importantes aspectos no processo de construção da profissionalidade do gestor escolar.

a) A construção identitária e os processos de formação

Ao questionar sobre a forma como a entrevistada vem se construindo como gestora, identificamos em sua resposta as dimensões histórica, processual e relacional da construção identitária, nas quais ocorre a experimentação e a vivência de outros papéis, como o de professora e coordenadora escolar, que agregam valor e sentido a essa construção. De acordo com suas palavras:

Primeiro passei pela sala de aula como professora, mas o desejo de ser gestora iniciou quando eu assumi uma coordenação pedagógica numa escola aqui do município. Como o papel do coordenador se funde também com o papel do gestor, surgiu esse interesse. Dois anos depois assumi a gestão na educação infantil e só depois passei a atuar como gestora no ensino fundamental.

O processo descrito pela entrevistada acerca da construção de si como gestor traduz o pensamento de Marcelo (2009, p. 2) sobre a construção da identidade e sua relação com elementos como o contexto e com a intersubjetividade:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Assim, compreendendo a identidade como uma permanente construção que se desenvolve durante toda a vida, podemos afirmar que a ideia de prontidão para o exercício da gestão escolar, pautada exclusivamente no domínio de um determinado conjunto de conhecimentos de natureza técnica sobre administração, legislação e planejamento é incorreta. Tais conhecimentos são pontos extremamente importantes, mas o que trará sentido e significado para todo

esse referencial de natureza teórica será a sua contextualização concreta no chão da escola, a partir da dinâmica que envolve diferentes sujeitos e subjetividades, demandando do gestor a capacidade de analisar situações, fundamentar suas decisões e resolver os problemas que se apresentam, de forma legal e ética. Nesse sentido, ganham destaque as diferentes dimensões da competência apontadas por Rios (2008), que envolvem, além da técnica, as dimensões ética, política e estética.

As possibilidades de construção das diferentes dimensões da competência, apontadas por Rios (2008), podem se dar em diferentes contextos de formação, desde aqueles mais pontuais como os cursos de especialização em gestão escolar, quanto aqueles que acontecem de forma mais sistemática, como os cursos de formação contínua. Indagada sobre sua formação para atuar como gestora, a entrevistada apontou o seguinte:

Para ser gestora escolar precisei fazer uma especialização em gestão, que contribuiu bastante no meu trabalho, na minha função. Além deste curso participei de formações dadas pela Secretaria de Educação. Nesses cursos, como na especialização, eram abordadas questões relacionadas ao currículo, ao PPP, de prestação de contas (que também é uma parte bem complicada). E aí teve um curso mais voltado para este lado do se reconhecer, que também contribuiu bastante no meu trabalho, na minha função, onde eu acho que o principal é você se reconhecer e reconhecer o outro.

Os processos de formação apontados pela gestora se constituem, por um lado, como respostas a uma exigência legal para atuação como gestor escolar no estado do Ceará, conforme disposto na Resolução CEE N° 448/2013; e, por outro lado, como formas de qualificação permanente do trabalho desenvolvido junto à escola.

Dentro das experiências de formação vivenciadas pela entrevistada, merece destaque, em nossa compreensão, aquela que se propôs a promover processos reflexivos, permitindo ao gestor olhar para si, reconhecendo-se como sujeito. O olhar para si, para seus limites e possibilidades, para suas fortalezas e fragilidades, permite ao gestor o desenvolvimento de uma postura avaliativa sobre si mesmo e sobre suas necessidades de aprendizagem. Permite, ainda, olhar para o outro e para o contexto, identificando nestes referenciais possibilidades de construção de novos conhecimentos. Esta perspectiva formativa associa-se à ideia de formação contínua apresentada por Lima (2001, p. 115) como “o processo de articulação entre trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

b) Temores e desafios encontrados no exercício da gestão

Quando solicitada a apontar os temores presentes no início de sua carreira como gestora escolar, em relação ao saber fazer dessa função, a entrevistada apontou para a política dos resultados, que se constitui como forte elemento de avaliação do trabalho desenvolvido na escola.

O medo maior que eu tive quando vim pra escola era por conta dos resultados. O município tem a escola como uma daquelas que se destaca em relação aos resultados e que a comunidade vem sempre procurando. O meu medo maior era em relação a isso. E aí eu me perguntava: qual o segredo da escola? O que é que acontece lá? Como é que eles alcançam esses resultados?

A resposta da gestora aponta para o estado de tensão presente no contexto brasileiro atual, em que os resultados quantitativos expressos nas avaliações de larga escala constituem-se como os maiores referenciais de qualidade do trabalho. Ao analisar os elementos presentes na instituição desta “cultura avaliativa” nos sistemas de ensino, Setúbal (2007) apresenta alguns elementos que justificam como possibilidades de adesão ou de resistência a este processo pelos gestores. Dentre eles destacamos: as políticas educacionais que definem tanto a forma como a avaliação será aplicada, como o que será feito a partir dos resultados; e as estratégias e formas de divulgação dos resultados que envolvem a preocupação com o uso da informação produzida.

Independentemente do que se propunha originalmente como matriz filosófica, política e pedagógica dos processos de avaliação externa, o que se sobressai no campo das práticas são demandas crescentes por bons resultados sem que se invista, necessariamente, nas condições materiais para que tais resultados se construam. É neste fator que residem as principais dificuldades dos gestores e que justificam o temor da entrevistada em alcançar ou não os resultados esperados pela Secretaria Municipal de Educação.

Dando continuidade às reflexões, indagamos sobre os principais desafios presentes na escola, considerando as políticas educacionais vigentes. A gestora apontou para a articulação entre a inclusão educacional e a perspectiva de resultados decorrentes das avaliações externas. Sobre a inclusão educacional a entrevistada pontuou:

Quando eu cheguei aqui eu encontrei e ainda encontro muita dificuldade em fazer com que a inclusão aconteça, né? Porque incluir não é só garantir a matrícula. Garantir a matrícula pra mim é o mais fácil, porque eu estou na gestão e tenho como garantir. Mas incluir essas crianças numa sala regular e fazer com que eles tenham acesso ao currículo, ao conhecimento e que eles não frequentem a escola só por frequentar é a parte mais complicada [...]

A fala da gestora nos remete a uma compreensão alargada do direito à educação, que supera a dimensão cartorial da matrícula e avança para o direito a aprender. De acordo com Bobbio (2004, p. 16) “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Nesse sentido, a visão da gestora, aliada a uma postura diante da problemática da inclusão e dos direitos, nos permite compreender que sua profissionalidade extrapola a visão meramente técnica e avança para outros campos, como o da estética, da ética e da política. Sobre a política de resultados, a gestora destacou que:

[...] Eu acho que tudo é a forma como a gente recebe essa questão dos bons resultados e do IDEB. Algumas pessoas vão só pelas avaliações, mas educação não é só avaliação! Quando eu busco cumprir com a garantia da inclusão e da aprendizagem e fazer com que tudo isso aconteça, o resultado vai ser bom, vai ser positivo. Não precisa eu ficar pensando só na avaliação, só no simulado, porque não vai precisar só disso! Não é só isso que ele vai fazer na escola, ele não está aqui só pra fazer uma prova do SPAECE e pronto! É muito mais do que isso! E a parte mais difícil é fazer com que tudo isso aconteça.

A leitura da gestora acerca da política de resultados nos remete ao pensamento de Pacheco (2011, p. 382) ao afirmar que:

*Presente a partir dos pressupostos econômicos e dos mecanismos de funcionamento, as políticas de educação e formação são legitimadas, hoje em dia, pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, baseando-se na recontextualização do currículo, com vista à melhoria de níveis de *performance* num quadro de qualificação definido em *standards*.*

A melhoria dos quadros de desempenho dos alunos geralmente tem se organizado a partir de estratégias de natureza técnica, como elaboração de bancos de itens a partir das matrizes de referência das avaliações de larga escala, seguida da aplicação sistemática de simulados para a realização de diagnósticos contínuos. A visão da gestora supera esta perspectiva e defende a visão de currículo comprometida com uma formação cidadã e emancipatória, conforme expressam as diferentes diretrizes curriculares publicadas pelo Ministério da Educação ao longo da última década. Assim, concordamos com Pacheco (2011, p. 378), quando afirma que “[...] currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola”.

c) Aprendizagens da prática de gestão escolar

Considerando os temores e desafios presentes na caminhada da gestora, indagamos sobre as estratégias utilizadas pela mesma para superá-los. Em sua resposta visualizamos que a escuta sensível e o processo de formação centrado na escola têm se tornado importantes referências para o desenvolvimento do trabalho da gestão. Sobre a escuta sensível, a gestora diz:

Eu escuto bastante. E assim, quando eu vinha pra escola e disse lá na secretaria de educação que eu vinha com muito medo, uma professora chegou pra mim e falou: você chegue lá e escute. Não diga nada, escute! E eu acho que isso vem dando muito certo. Você ouvir o professor, o vigia, a merendeira. Ouvir os pais, ouvir os alunos. E aí a partir do que eu escuto, eu vou vendo onde estão as falhas, onde estão os acertos e procurando melhorar, pra que essas coisas caminhem bem.

Sobre a formação centrada na escola, a gestora aponta:

[...] nos dias de planejamento coletivo, nós escolhemos um eixo para estudar, que não é o diagnóstico, não é a avaliação e não é o resultado. A inclusão, os projetos da biblioteca, os projetos de leitura, como desenvolver uma boa leitura na escola. Nós fazemos muito isso, trabalhar o grupo, a humanização, as relações, o afeto, o aluno como um ser completo, todo e não fatiado. Aí nós pegamos esses momentos do planejamento e de acordo com as dificuldades que vamos encontrando no dia a dia, a gente pega um momento e faz um estudo. Eu sempre pego alguma pessoa pra fazer o estudo comigo, eu nunca vou só. Eu pego um professor da biblioteca, se for pra falar de projeto de leitura; da inclusão eu pego a professora do AEE; se for pra falar de dificuldade de comportamento, eu convido um professor que está encontrando esta dificuldade e, juntos, nós estudamos, preparamos o material e fazemos um dia inteiro de estudo.

A formação centrada na escola rompe com os paradigmas da racionalidade técnica, seguindo em direção a uma racionalidade prático-reflexiva que reconhece os problemas ocorridos no contexto escolar como temas constituintes dos processos formativos nos quais estão presentes aspectos a serem problematizados, estudados e resolvidos através dos processos de colaboração entre os diferentes profissionais.

Para Imbernón (2006), a formação centrada na escola favorece aos sujeitos participantes uma compreensão de suas próprias tarefas profissionais, como também oportuniza a partilha de possibilidades para melhorá-las, ultrapassando meras regras estabelecidas pelos órgãos de controle da educação. Nesse processo a identificação das situações limite da escola ocorre através da escuta sensível, compreendida como “um movimento de ‘escutar-ver’, que se apoia na empatia. Supõe uma inversão da atenção, antes de situar uma pessoa em seu lugar, começemos por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa” (BARBIER, 2002, p. 2).

Assim, o desenvolvimento da escuta sensível requer do gestor a ampliação de sua sensibilidade para apreender os ditos e os não-ditos, e de humanizar as relações estabelecidas com os diferentes sujeitos da comunidade escolar. A capacidade de desenvolver a escuta sensível não se refere ao desenvolvimento de um conjunto de técnicas de coleta de dados sobre a realidade a partir dos sujeitos, mas diz respeito à visão de mundo e a capacidade de acolhimento às diferentes demandas que surgem no contexto e nas dinâmicas de trabalho.

Romper com a dinâmica de trabalho instituída historicamente no contexto da escola, que reduz as possibilidades de encontro do coletivo a uma sequência de avisos de cunho administrativo e ao anúncio de calendários de atividades previamente agendadas pela gestão, para abrir lugar para o estudo, para a problematização das práticas e para a implicação dos diferentes sujeitos, não é um processo fácil de mudanças. Assim, quando questionamos sobre a reação dos professores a essa nova perspectiva do trabalho coletivo presente na formação centrada na escola, a gestora destacou respectivamente os processos de resistência, seguidos dos de adesão:

No início houve muita resistência, sim! Bastante! Ainda é difícil, mas deu certo! A inclusão aconteceu, ainda não está do jeito que é pra ser, mas está acontecendo e aí todos os outros projetos da escola, da biblioteca, o Proerd, enfim, todos os programas da escola, todos funcionando, nós ainda temos bons resultados. E aí eu consegui provar pra eles que não é só fazer um simulado e preencher um gabarito, e ver quantos alunos estão no vermelho, no amarelo, no verde, tá no laranja [...] nós não fizemos tudo isso no ano passado e não deu certo?! Quando tudo flui, quando tudo acontece, o resultado é positivo. Não precisa a gente adoecer pensando só na avaliação externa.

Além da reação dos professores, nos interessava saber da reação das coordenadoras pedagógicas em relação a essa nova perspectiva de trabalho que rompia, de certa forma, com as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Segundo a gestora,

Eu acho que a situação delas é mais complicada do que a minha, porque quando elas vêm propor o estudo da avaliação, da prova tal, do resultado, das metas eu digo: não, nós não vamos estudar isso! Eu acho que muitas vezes elas ficam até chateadas e dizem “nós precisamos estar assim, ou assim...” e eu digo nós vamos ficar. Não tem problema! Aí essas dificuldades que nós encontramos, fazemos no planejamento, com cada professor, de acordo com cada turma. Ele tem o seu meio planejamento aqui na escola, e aí sentamos (eu, a coordenadora e ele), e trabalhamos em cima do que ele está tendo de dificuldades, dos materiais que ele vai precisar e aí vai dando certo.

As estratégias de trabalho apresentadas pela gestora para superar os desafios que se apresentam à escola, como a política do mérito, por exemplo, indicam a necessidade de desenvolvimento de uma postura autoavaliativa,

que permita ao coletivo de trabalho visualizar seus limites e possibilidades; aliada à leitura crítica dos contextos e ao posicionamento ético político diante dos mesmos. Assim, podemos dizer que a gestão é, para além do domínio de um repertório de conhecimentos técnicos sobre a educação, uma forma de intervir no mundo. A autonomia escolar, neste contexto, implica a construção de conhecimentos e a fundamentação teórica e legal de cada escolha, o que demanda do gestor (re) construção permanente de sua profissionalidade e o estímulo à formação contínua dos demais profissionais de modo que todos tenham condição de analisar, propor, intervir e empreender mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto das políticas educacionais contemporâneas é marcado pela perspectiva neoliberal que articula a educação a interesses mercadológicos. Tal perspectiva vem demandando do gestor escolar a priorização de construção de uma profissionalidade sustentada em critérios de uma racionalidade técnica, orientados pela teoria da administração geral, que o permitam atuar de forma eficiente e eficaz no processo de gestão, de modo a alcançar o máximo de resultados com o mínimo de recursos.

A priorização da dimensão técnica e da busca por resultados tem distanciando a escola de discussões mais abrangentes sobre o currículo e a função social desta instituição junto aos sujeitos e à sociedade e reduzido a ação de coordenadores escolares e professores ao desenvolvimento de estratégias de treinamento de competências e habilidades junto aos alunos, de modo a prepará-los para a resolução dos itens constituintes das avaliações em larga escala.

A leitura crítica da realidade e o diálogo com a gestora que se constituiu como sujeito desta investigação nos aponta que os principais desafios enfrentados pela escola, nos dias de hoje, se relacionam ao resgate da humanização das relações e à formação orientada para a emancipação. Para fazer frente a estes desafios, o gestor escolar precisa desenvolver outras dimensões de sua competência, para além da técnica, como a política, a ética e a estética.

A profissionalidade do gestor escolar, diante do exposto, é construída no exercício de sua profissão, tomando como ponto de partida e como ponto de chegada os desafios que se colocam como situação limite ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico. Tal profissionalidade não se constrói individualmente e de maneira neutra. Constrói-se a partir do diálogo com os diferentes sujeitos da prática educativa e com um claro posicionamento ético e político que dá sentido e direção às ações coletivas.

Que a formação centrada na escola e o desenvolvimento da escuta sensível se constituam como importantes referências para os processos formativos dos gestores escolares e para a construção de sua profissionalidade, reafirmando que o compromisso primeiro da educação seja com as pessoas.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015** - Versão Preliminar. Brasília, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei nº 11.947**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

CHAUÍ, M. Democracia e sociedade autoritária. *In: Comunicação & Informação*, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

CEARÁ. **Resolução Nº 448/2013**. Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica e dá outras providências. Ceará: Conselho Estadual de Educação, 2013.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L. O olhar do gestor sobre a cultura avaliativa no contexto escolar. *In Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 116-132, maio/ago. 2013.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 12, p. 109-139, Portugal: Edições Afrontamento, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. **IDEB - Resultados e Metas (2013)**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7311024>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

KÖNIG, E. H. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.1, n.3, p.80-89, jan./jun. 2007.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua de professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo: 2001.165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *In: Formação Docente* – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Volume 01 / n. 01 ago-dez. 2009. pp. 1-8.

MATOS, E. C. V. **A atuação do conselho escolar na gestão da educação: um estudo de caso no município de Olinda – PE**. 2006. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

PACHECO, J. A. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *In: Revista Lusófona de Educação*. Braga, Portugal, – v.17, n. 17, p. 75-90, 2011.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo:Cortez, 2008.

SETÚBAL, M. A. Avaliar a avaliação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 03-07, jan./jun. 2007.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempo de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA é doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e atua como pesquisadora e professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: elisangelahorizonte@yahoo.com.br

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA é doutora pela Universidade de São Paulo, instituição onde também realizou estágio de pós doutoramento. Atua como professora pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: azeriche@hotmail.com

MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), professora da educação básica e de instituições de ensino superior e tutora de cursos de graduação semipresencial. E-mail: arapiuna@yahoo.com.br

Recebido em fevereiro de 2015

Aprovado em março de 2015