



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES*

**UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

ALBENE MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**A PERCEPÇÃO DA COMPETÊNCIA EM GESTÃO EDUCACIONAL PELOS
GESTORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE LAURO DE
FREITAS (BA)**

Salvador
2012

ALBENE MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**A PERCEPÇÃO DA COMPETÊNCIA EM GESTÃO EDUCACIONAL PELOS
GESTORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE LAURO DE
FREITAS (BA)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Salvador - UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Brasil Campos Rodriguez

Salvador
2012

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Salvador –
UNIFACS

Oliveira, Albene Maria dos Santos

A percepção da competência em gestão educacional pelos gestores de instituições públicas educacionais de Lauro de Freitas (BA)/ Albene Maria dos Santos Oliveira. – Salvador: UNIFACS, 2012

122 p. : il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração, Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Brasil.

1. Gestão escolar - Competências. 2. Educação pública - Lauro de Freitas (Ba). I. Brasil, Vanessa, orient. II. Título.

CDD: 658.4012

ALBENE MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA

A PERCEPÇÃO DA COMPETÊNCIA EM GESTÃO EDUCACIONAL PELOS
GESTORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE LAURO DE
FREITAS (BA)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Administração, Universidade Salvador - UNIFACS, pela seguinte banca
examinadora:

Vanessa Brasil – Orientadora _____
Doutora em Ciencias de la Información (Comunicação Social)
Universidad del Pais Vasco, EHU, Espanha
UNIFACS Universidade Salvador

José Pereira Mascarenhas Bisneto _____
Doutor em Geografia - Análise Geográfica Regional
Universitat de Barcelona, UB, Espanha
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Manoel Joaquim Fernandes de Barros _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
UNIFACS Universidade Salvador

Salvador, de de 2012.

Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine (1 Coríntios 13:1). Dedico esse trabalho a meu marido Nailton, por acreditar me incentivando todos os dias da minha vida. Essa vitória é nossa!

Ao meu pai, seu Benedito, por me ensinar
que a Educação é o bem maior que podemos
conquistar. (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, senhor de minha vida e do meu coração, a ti toda honra e glória!

A Nossa senhora Aparecida por tornar esse sonho realidade, a ti toda minha devoção!

Agradeço a minha mãe Ana Maria, minhas irmãs Aubeni e Benilda por me incentivar em tantos momentos difíceis, tenho muito orgulho em fazer parte dessa família.

Para o meu pequeno anjo, meu filho Rafael, para que saiba que através do esforço e determinação podemos alcançar nossos objetivos.

Aos meus sobrinhos Jéssica, Charles Jr., Lara, Luma, Lucas, Júlia e Beatriz para que esse trabalho sirva de incentivo em suas vidas.

A minha querida orientadora Prof^a Dr^a Vanessa Brasil por aceitar esse desafio, por sua dedicação orientando-me com simplicidade e clareza.

As minhas amigas Rosângela e Araci por me ajudar em tantos momentos difíceis, obrigada pelo apoio e incentivo.

As funcionárias Iracema e Taiana por sempre me atender com atenção e carinho.

Enfim, a todos aqueles que rezaram para que esse momento chegasse!

Tudo posso naquele que me fortalece!

(Filipenses 4:13)

RESUMO

A educação é o principal elemento para garantir o avanço e o desenvolvimento de um país seja no contexto social, cultural, econômico ou político. A gestão escolar é um dos elementos relevantes para uma educação de qualidade. Faz-se necessário que o gestor escolar busque habilidades e competências administrativas atreladas a ações pedagógicas que visem o melhor desempenho de sua equipe escolar. Dessa forma, o presente estudo mostra as principais características implementadas e as que estão ausentes no desenvolvimento das verdadeiras competências da qualidade de ensino na gestão das escolas públicas municipais de Lauro de Freitas. Também apresenta e discute a importância e a aplicabilidade das competências da gestão de qualidade no contexto da educação como ferramenta essencial para o bom gerenciamento escolar. A pesquisa adotou o método qualitativo de investigação em que se explora o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social. Para tanto, a pesquisa seguiu os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica do tema, pesquisa de campo com a aplicação de questionário e análise dos dados coletados. Os dados analisados possibilitaram responder aos questionamentos estabelecidos pela pesquisa. Não foi possível confirmar a efetiva aplicação do conceito de competência em gestão escolar pública no Município de Lauro de Freitas. Isso porque a função do gestor competente esteve mais direcionada para a gestão administrativa no trato com os recursos financeiros e materiais. A proposta desse estudo não visa condenar nem criticar a atuação dos gestores do município. Apenas buscamos identificar se a teoria é presenciada na prática.

Palavras-chave: Educação. Gestão Escolar. Competência.

ABSTRACT

Education is the key element to ensure the advancement and development of a country in the social, cultural, economic or political. The school management is one of the important elements to a quality education. It is necessary that the school manager search skills and administrative skills tied to educational activities aimed at the best performance of his school team. Thus, the present study shows the main features implemented and which are absent in the development of real skills of teaching quality in the management of public schools in Lauro de Freitas. It also presents and discusses the importance and applicability of quality management skills in the context of education as an essential tool for good management school. The research adopted a qualitative method of research that explores the meaning individuals or groups ascribe to a social issue. Therefore, the research involved the following procedures: a bibliographic review, field research with the use of questionnaire and data analysis. The data analyzed possible answer the questions set by the search. Unable to verify the effective application of the concept of competence in public administration school in the city of Lauro de Freitas. This is because the function of the competent manager was more directed to the administration in dealing with the financial and material resources. The purpose of this study is not intended to condemn or criticize the performance of the managers of the municipality. Just seek to identify whether the theory is witnessed in practice.

Keywords: Education. School Management. Competence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos e Ênfases da Aprendizagem Organizacional.....	26
Quadro 2 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Anterior à Reforma de 1971	48
Quadro 3 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro - Após a Reforma de 1971	49
Quadro 4 - Estrutura do Sistema Educacional após a Lei 9.394/96	49
Quadro 5 - Modelo de gestão competente	78
Quadro 6 - Modelo de análise	79
Quadro 7 - Informações relevantes sobre as escolas e seus gestores	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da matrícula na Rede Municipal de Ensino – 2005 - 2010.....	69
Gráfico 2 – Frequência de atendimento a alunos e pais	82
Gráfico 3 – Definição do tipo de liderança.....	83
Gráfico 4 – Ação desenvolvida pelo gestor que visa à integração dos professores..	85
Gráfico 5 – Forma de comunicação do gestor com os membros da comunidade escolar.....	87
Gráfico 6 - Ações do gestor aos seus subordinados que vise à melhoria do processo educacional	90
Gráfico 7 - Controle dos recursos materiais pelo gestor	91
Gráfico 8 – Controle dos recursos humanos pelo gestor	93
Gráfico 9 - Articulação da administração escolar com as normas estabelecidas pelo MEC	94
Gráfico 10 - Criação de normas e regulamentos.....	95
Gráfico 11 - Frequência da assistência aos professores, coordenadores e funcionários pelo gestor	97
Gráfico 12 - Motivação da equipe de trabalho.....	98
Gráfico 13 - Frequência da promoção do diálogo e da comunicação entre os professores pelo gestor.....	100
Gráfico 14 - Pontos importantes no trabalho do gestor	101
Gráfico 15 - Promoção de cursos pelo gestor	102
Gráfico 16 - Desenvolvimento do trabalho em equipe.....	103
Gráfico 17 - Avaliações periódicas e auto-avaliação.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de criação do conhecimento organizacional.....	31
Figura 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de Creches e Escolas Municipais	68
Tabela 2 - Evolução da matrícula na rede municipal de ensino	68
Tabela 3 - Dados da evasão escolar nos últimos seis anos.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ABE	Associação Brasileira de Educação
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
DDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EJA	Educação para Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEC	Secretaria de Educação da Bahia
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SUPIR	Superintendência de Promoção da Igualdade Racial
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: ANALISANDO AS COMPETÊNCIAS DE UMA ORGANIZAÇÃO	25
2.1 COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL: ENTENDENDO SEU CONCEITO.....	27
2.2 O CONHECIMENTO COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO NAS ORGANIZAÇÕES	30
2.3 ALINHANDO AS COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS ÀS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS.....	33
2.4 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO	34
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA BAHIA.....	38
3.1 CONTEXTO GERAL	38
3.2 O CONTEXTO NA BAHIA.....	43
3.2.1 Educação e o plano administrativo	45
3.3 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	46
3.4 PRINCIPAIS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	52
CAPÍTULO 4 - GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL E SUAS COMPETÊNCIAS.....	56
4.1 RESPONSABILIDADES DO DIRETOR ESCOLAR	58
4.2 COMPETÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR.....	60
CAPÍTULO 5 - O município de Lauro de Freitas	65
5.1 O SISTEMA EDUCACIONAL EM LAURO DE FREITAS	66
CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA.....	71
6.1 DEFINIÇÕES DO PROBLEMA	71
6.2 QUESTÕES NORTEADORAS.....	72
6.3 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	73
6.4 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	75
6.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	75

6.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	76
6.7 ESCOLHA DAS ESCOLAS SELECIONADAS	76
6.8 MODELO DE ANÁLISE.....	77
6.8.1 Construção do modelo de análise	77
6.8.2 Dimensões e categorias de análise	78
CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DOS DADOS	80
7.1 INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS PESQUISADAS E OS GESTORES ENTREVISTADOS	80
7.2 TRATAMENTO DOS DADOS	81
7.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	82
7.3.1 Frequência de atendimento a alunos e pais	82
7.3.2 Definição do tipo de liderança	83
7.3.3 Ação desenvolvida pelo gestor que visa à integração dos professores...84	84
7.3.4 Forma de comunicação do gestor com os membros da comunidade escolar.....	87
7.3.5 Ações do gestor aos seus subordinados que vise à melhoria do processo educacional.....	89
7.3.6 Controle dos recursos materiais pelo gestor	91
7.3.7 Controle dos recursos humanos pelo gestor	92
7.3.8 Articulação da administração escolar com as normas estabelecidas com o MEC	94
7.3.9 Criação de normas e regulamentos.....	95
7.3.10 Assistência aos professores, coordenadores e funcionários da escola	96
7.3.11 Motivação da equipe de trabalho	97

7.3.12	Frequência da promoção do diálogo e da comunicação entre os professores pelo gestor.....	99
7.3.13	Pontos importantes no trabalho do gestor	100
7.3.14	Promoção de cursos de capacitação para os professores	101
7.3.15	Desenvolvimento do trabalho em equipe.....	103
7.3.16	Avaliações periódicas e autoavaliação	104
	CAPÍTULO 8 - CONCLUSÃO.....	106
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista	119

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é hoje um palco de várias quebras de paradigmas, seja no âmbito social, econômico, cultural ou político, pois, cada vez mais as pessoas vêm se abrindo para novas formas de ver e pensar o mundo e as relações que nele se estabelecem. No percurso da quebra de paradigmas e das mudanças, vemos o sistema educacional brasileiro que, numa perspectiva de melhorar a qualidade dos serviços de educação, vem adotando novas concepções de gestão escolar, rompendo com os laços da centralização, autoritarismo, fragmentação das funções e conservadorismo, construindo parcerias em rede e alianças na tentativa de minimizar os problemas. Nesse sentido, buscam-se alternativas seguras e eficazes para a ampliação dos horizontes e perspectivas dos educandos e comunidade em geral.

Partindo do princípio de que a educação é a mola propulsora do desenvolvimento, em todos os âmbitos de um país, a escola torna-se o elemento primordial desse processo e, por isso mesmo, tem se tornado alvo das demandas sociais em diversos setores da sociedade.

Segundo Freire (1997), a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Com base nessa ideia fica claro que a Educação é o alicerce de qualquer sociedade. Entretanto ela, sozinha, não é a redentora do país, mas, com certeza, é a mola propulsora para que uma sociedade possa se desenvolver amplamente em todos os aspectos que a fundamentam. Portanto, quanto mais investimento um país fizer na educação de sua nação mais desenvolvido ele será.

Schultz (1967, p.55-57) para relacionar desenvolvimento econômico e desenvolvimento do capital humano, define estratégias para a educação. Segundo o autor, as principais atribuições das instituições escolares seriam investir em pesquisa, descobrir e cultivar os talentos dos indivíduos, instrução para que os indivíduos saibam lidar com flutuações das oportunidades de emprego e preparar indivíduos para o magistério. Formar capital humano pela educação condiz com a visão de que a *instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico* (SCHULTZ, 1967, p. 63).

Schultz (1967) fundamentou a prática de sua teoria por meio da experiência dos Estados Unidos, que, por terem investido na Educação, conseguiram fortalecer o capital humano. O autor parte desse princípio para justificar o desenvolvimento econômico de um país, e sua intenção é de aplicar esses princípios e sua teoria em países em desenvolvimento.

Como exemplo de países que se desenvolveram a partir do investimento na Educação, podemos citar a China, os Estados Unidos, o Japão e a Coreia do Sul que se destacam pela capacidade de inovação, preparo intelectual de seus universitários e promoção de desenvolvimento, provando, assim, que um país bem educado é país desenvolvido. De acordo com Semerene (2011), tais países são desenvolvidos, porque são centrais e historicamente detentores de tecnologia, capital, poder bélico e econômico em cujos territórios a população goza de uma considerada qualidade de vida. Também são países onde epidemias são muito raras e a população goza de uma saúde excelente com expectativa de vida de aproximadamente 75 anos a 80 anos, ou mais. Nesses países, as taxas de analfabetismo são baixíssimas, pois oferecem educação de qualidade e acessível a todos.

Um país comprometido com a Educação evolui, pois se esta for de qualidade será capaz de mudar a mentalidade das pessoas, proporcionando concomitantemente o desenvolvimento individual e coletivo.

Para Moran (2010), o ensino de qualidade envolve muitas variáveis. Entre elas, o autor destaca a necessidade de uma organização educacional inovadora, aberta, dinâmica; um projeto pedagógico participativo; docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; docentes bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais; uma relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los e orientá-los; uma infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas; e alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Na visão das Nações Unidas “a qualidade é a categoria central para o novo paradigma da educação sustentável” (UNESCO, 2005) e esta deve estar concomitantemente atrelada à quantidade, no sentido de alcançar e beneficiar o

maior número de pessoas possível, pois segundo Freire (1997) a educação deve acolher “todos e todas”.

O tema da qualidade da educação tem sido o cerne das questões que envolvem as discussões sobre a melhoria do sistema educacional no Brasil. Tantos anos de debates, fóruns, seminários, entre outros demonstram que o alcance da qualidade de ensino no país é muito mais complexo que se imagina.

Segundo Gadotti (2009), falar em qualidade da educação é falar de uma nova qualidade – a qualidade social – na qual estão acentuados os aspectos social, cultural e ambiental da educação. De acordo com esse discurso, devemos entender que a educação, para ter qualidade, além de proporcionar a escolarização com conhecimentos didáticos e técnicos, deve valorizar as potencialidades e diversidades que permeiam o ambiente escolar.

Recentemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2009) elaborou um documento de referência para a educação que aponta um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como, a organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (MEC, 2009).

Por isso garantir um ensino de qualidade em um país como o Brasil, no qual as desigualdades sociais, econômicas e políticas são gritantes, requer investimento amplamente subsidiado e patrocinado a todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, cultural ou política. Ainda de acordo com Gadotti (2009), a qualidade é uma questão política, ou seja, a qualidade é um processo que exige investimentos financeiros a longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades. Para o autor, a qualidade que se espera da Educação é resultado das condições que lhe são oferecidas.

A atual sociedade está pautada em rede e movimentos característicos de uma sociedade capitalista, com múltiplas oportunidades, em que o aprender torna-se uma tarefa global, na qual todos os atores envolvidos no processo educacional são convidados a aprender a pensar o processo da educação como uma ação com múltiplas características que não se encerram em si mesma. As sociedades estão

cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a *rede e o ser*. Castells (1999) define rede como um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação. Desse modo, o autor esclarece que nestas sociedades só mesmo uma redefinição profunda do ser humano permitirá vencer as resistências e os obstáculos de uma sociedade emergente – a sociedade em rede.

Presume-se, então, que o caminho é longo e árduo até que as instituições de ensino, especialmente, as do setor público, atinjam o nível de excelência aceitável para disponibilizar o ensino de qualidade. Enquanto isso é preciso administrar bem os recursos disponibilizados pelo governo em prol da melhoria da educação, papel destinado ao gestor escolar.

Entende-se com isso que, para garantir uma formação de qualidade aos educandos, está em jogo a capacidade que a instituição escolar tem em resolver os conflitos e demandas existentes, implantando concepções empreendedoras e criativas que possam unir todos os atores num esforço redobrado para o sucesso do trabalho educacional, garantindo que o ambiente escolar possa preparar o educando para alcançar maiores níveis de escolaridade e prática consciente da cidadania, aprendendo a compreender a si próprio, aos outros, assim como as relações sociais que o rodeiam.

O novo paradigma da educação prevê que se pensem os sistemas educacionais e as escolas como organismos vivos e dinâmicos que devem acompanhar o desenvolvimento socioeconômico-cultural da sociedade que, por sua vez, está caracterizada por uma infinidade de relações entre os seres que dela fazem parte, interagindo numa dinâmica de interesses e conflitos. Segundo Morgan (1999), é possível pensar nas organizações como se fossem organismos. Para o autor, os sistemas orgânicos, seja uma célula do organismo complexo, seja uma população de organismos existem, num contínuo processo e trocas com os seus ambientes. Essa troca é crucial para a manutenção da vida e da forma de sistema, uma vez que a interações com o ambiente é fundamental a automanutenção. Os sistemas vivos são “sistemas abertos”. Esse é o maior desafio da gestão escolar, pois cabe ao gestor passar o enfoque orientador não só do espaço, como das

relações e das práticas sociais que se estabelecem no interior e entorno da unidade escolar.

Com base e de acordo com Schmelkes (1994), a atividade educativa não teria sentido se não fosse por seus objetivos com relação à sociedade na qual está inserida. É o objetivo extremo da educação que dá significado a toda instituição que educa.

Essa afirmação vem corroborar com as novas perspectivas para a função de gestão escolar, pois não haverá sucesso na ação educativa se as instituições que educam não estejam profissionalmente preparadas para atender as demandas sociais que se apresentam no cotidiano do universo escolar, fazendo com que as escolas cumpram não só o seu papel educacional, mas, acima de tudo, o papel social e humanizador de formar cidadãos para a vida.

Corroborando com Schmelkes (1994), presume-se a necessidade do gestor escolar ter noções de administração no que diz respeito à estrutura, ao funcionamento do sistema escolar e à produção de modelos organizacionais, mas, também, que esteja apto a lidar com situações de conflitos, e acima de tudo saber administrar as diferenças e limitações que possam surgir entre os diversos membros da comunidade escolar.

Em outras palavras, entende-se que o gestor escolar deve ser dotado de uma autonomia para as articulações nos âmbitos micro e macro da educação, ou seja, dentro e fora da instituição escolar, além da autonomia cidadã pela qual incentiva nos educandos a construção da cidadania crítica capaz de promover, nos mesmos, as suas próprias autonomias, respeitando-se os direitos e deveres entre todos. Nesse sentido, é que se reputa ao diretor escolar um papel de suma importância para a construção da real cidadania, pois é a partir da qualidade da gestão escolar que podemos pensar na melhoria da qualidade da educação escolarizada em nosso país.

É nessa busca pela melhoria da educação, atrelada a uma maior competência da escola que, cada vez mais, fica evidenciado que a capacitação do gestor escolar deve ter como foco instrumentalizá-lo para ser eficaz tanto na questão organizacional – administração dos recursos e do patrimônio – quanto nos aspectos

sociais, fortalecendo a práxis da transformação positiva nas relações que se estabelecem e se apresentam no ambiente escolar.

Levando-se em conta essas considerações iniciais, emergem as questões da nossa pesquisa:

- a) Qual a percepção do conceito de competência educacional pelos gestores de instituições educacionais de Lauro de Freitas?
- b) Esse conceito quando aplicado estaria colaborando no desenvolvimento de questões mais eficazes nas escolas públicas municipais?
- c) Quais competências necessárias para o exercício da função de gestor estão presentes na gestão escolar pública no município de Lauro de Freitas e quais as que estão ausentes?

Nesse diapasão, a pesquisa tem como objetivo geral mostrar as principais características implementadas e as que estão ausentes no desenvolvimento de verdadeiras competências da qualidade de ensino na gestão das escolas públicas municipais de Lauro de Freitas. E como objetivos específicos:

- a) Identificar quais as estratégias administrativas, pedagógicas e de recursos humanos são utilizadas pelos gestores em busca pelas competências de gestão;
- b) Analisar a visão dos gestores em relação ao desenvolvimento de verdadeiras competências na gestão de suas escolas;
- c) Apontar os caminhos para uma *transformação* que resulte no desenvolvimento de competências da qualidade de ensino na gestão das escolas públicas municipais de Lauro de Freitas.

Presume-se então que a questão da gestão escolar de qualidade é hoje uma grande perspectiva para a melhoria da qualidade da educação em nosso país, pois, se se quer elevar a condição social, econômica, cultural e política dos brasileiros, é preciso que as instituições escolares estejam aptas para dar a formação necessária, dando ênfase e subsidiando a mudança de mentalidade entre todos os participantes do processo educacional.

Nesse sentido, entende-se que a pesquisa é válida. Sua importância é contribuir com estudos referentes a considerações e reflexões da gestão escolar ante a grande complexidade dos problemas que enfrenta a educação pública brasileira. Não se pode deixar de falar na qualidade da gestão escolar e dos seus processos quando se pensa na educação do século XXI. Não se deve somente quebrar seus paradigmas, mas também sustentá-los de maneira eficaz. Compartilhada e contextualizada historicamente, a gestão educacional tem a missão de desenvolver integralmente o ser humano, traçando uma linha de satisfação que favoreça simultaneamente as partes interessadas, ou seja, os clientes internos e externos. Segundo Batista (1994), a gestão de qualidade pode contribuir de maneira significativa para a melhoria do ensino no Brasil. Os verdadeiros benefícios oriundos da gestão de qualidade são parte natural da implementação de um programa de melhoria contínua e consistente, que ajuda a desenvolver o potencial e as qualidades dos profissionais da educação e do trabalho que realizam.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário a busca pelas competências da gestão de qualidade como uma ferramenta indispensável para o crescimento da instituição escolar, sendo necessário conhecer os processos e os riscos que a tornarão eficaz e, conseqüentemente, trarão resultados positivos para garantir a qualidade no espaço educativo. Dessa forma, é pretendido que essa pesquisa amplie a visão da Gestão de Qualidade Total como uma ação permanente e positiva no âmbito da instituição educacional e que garanta resultados valorosos.

A presente pesquisa apresenta e discute a importância e a aplicabilidade das competências da gestão de qualidade no contexto da educação como ferramenta essencial para o bom gerenciamento escolar. Para tanto, explanou a Aprendizagem Organizacional: analisando as competências de uma organização; relatou a educação no Brasil e na Bahia; abordou gestão escolar no Brasil e suas competências.

CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: ANALISANDO AS COMPETÊNCIAS DE UMA ORGANIZAÇÃO

O aprendizado para a humanidade sempre exerceu importante papel no que diz respeito ao desenvolvimento dos povos, seja ele social, profissional e em todas as outras áreas da dinâmica do ser humano. A nova ordem do momento propõe que o indivíduo saiba cada vez mais lidar com as mudanças rápidas que ocorrem à sua volta. Nas organizações isso não tem sido diferente, pois a crescente utilização da noção de “competência” no ambiente empresarial brasileiro tem renovado o interesse sobre a aprendizagem organizacional. Seja sob uma perspectiva mais estratégica (competências organizacionais, competências essenciais), seja sob uma configuração mais específica de práticas associadas à gestão de pessoas (seleção, desenvolvimento, avaliação e remuneração por competências), o que é certo é que a noção de competência tem aparecido como importante referência dentre os princípios e práticas de gestão no Brasil.

Carvalho (1999) entende por aprendizagem organizacional a capacidade de mutação, que vem sendo imposta tanto às empresas, como também aos indivíduos que nelas atuam. Para o autor, as pessoas devem adquirir uma capacidade de adaptar-se e modificar-se, criando com isso, alternativas que sirvam para solucionar de forma rápida, os problemas que surgem no dia a dia. Se isso não ocorre, o desaparecimento da organização é inevitável. Completa dizendo que nesse mundo de obstáculos, onde mudanças ocorrem inesperadamente e com muita rapidez, torna-se imprescindível, para homens e para as organizações, “aprenderem a aprender”.

Diante disso, Carvalho (1999) assinala que em meio a um ambiente turbulento, em que a organização está inserida, a única maneira de sobrevivência desta é através de um constante e autorrenovável processo de aprendizagem.

A aprendizagem organizacional tem como pressuposto básico o desenvolvimento de estratégias e procedimentos a serem construídos continuamente para se atingir melhores resultados, contando com a participação efetiva das pessoas no processo de aquisição e disseminação de conhecimento, fato esse que relaciona diretamente à questão de desenvolvimento de habilidades e atitudes (BITENCOURT, 2001).

Para Nicolini e Mezner (1995), a aprendizagem organizacional só pode ser entendida se considerada como processo contínuo de mudanças da estrutura cognitiva da organização. Conforme os autores, a aprendizagem organizacional é um processo social no qual as organizações constroem suas identidades através das mudanças que operam, moldando a si próprias. Dar forma à organização através da construção social da aprendizagem demonstra a sua intenção de controlar o comportamento futuro, tendo como referência o seu passado.

Para Vasconcelos e Mascarenhas (2007, p.10):

A aprendizagem organizacional é um processo contínuo, caracterizado pela interação entre os indivíduos e entre os grupos de trabalho (que aprendem com as experiências cotidianas), inseridos em sistemas sociais e tecnológicos integrados e capazes de viabilizar o desenvolvimento e a mudança na organização.

Na visão de Swieringa e Wierdsma (1995), o processo de aprendizagem organizacional pode ser caracterizado como natural, que ocorre de maneira informal e usa como principais técnicas a observação, imitação e repetidas tentativas; ou induzida, que pode ser conhecida nos dias de hoje como treinamento, e ocorre quando se necessita de uma estrutura formalizada para induzir as pessoas a adquirir, acumular e transferir informações e conhecimentos.

Percebe-se que no decorrer dos tempos, muitos foram os conceitos adquiridos para a aprendizagem organizacional. O Quadro 1 traz uma amostra das visões que complementam o seu significado.

Quadro 1 - Conceitos e Ênfases da Aprendizagem Organizacional

Conceitos e Ênfases da Aprendizagem Organizacional		
Autor	Ênfase	Conceito
Peter Senge (2010)	Metanoia – mudança de mentalidade, cinco disciplinas	A aprendizagem acontece através das interações continuadas com o meio. As pessoas elevam a capacidade de criar resultados, diante disso brotam padrões elevados de raciocínio e condições de aprendizagem em grupo.
Nonaka e Takeuchi (1997)	Apropriação e disseminação do conhecimento; conhecimento explícito e tácito	A aprendizagem organizacional é intimamente relacionada ao aprender fazendo. Quando são internalizados nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais ou <i>know how</i> técnico compartilhado, as experiências através da socialização, externalização e combinação tornam-se ativos valiosos.

Conceitos e Ênfases da Aprendizagem Organizacional		
Autor	Ênfase	Conceito
Kolb (1971)	Aprendizagem vivencial	A capacidade de aprender, nos níveis individual e organizacional trata-se de conseguir ajustar as várias situações e tentar dominá-las.
Swieringa e Wierdsma (1992)	Mudança organizacional, níveis de aprendizagem e competências	Nas organizações cooperativas, as pessoas aprendem através de processos cooperativos e cooperam para aprender coletivamente.
Probst e Büchel (1994)	Conhecimentos, valores, mudanças	Aprendizagem organizacional trata de habilidades das organizações para detectar, corrigir e aprender através dos erros sempre melhorando a base do seu conhecimento.

Fonte: Bitencourt (2001).

Os autores destacam o tema relacionando à ênfase de atuação. Eles concordam ao tratar a aprendizagem como uma situação coletiva e em constante troca com o meio ou contexto na qual está sendo aplicada. Aprender com o outro, com o meio ou na prática, são pontos determinantes para a criação de conhecimento.

2.1 COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL: ENTENDENDO SEU CONCEITO.

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação dessa capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social (FLEURY; FLEURY, 2001).

O dicionário Webster (GOVE, 1981, p. 63) define competência, na língua inglesa como: qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa. Essa definição, bastante genérica, menciona dois pontos principais ligados à competência: conhecimento e tarefa. O dicionário de língua portuguesa Aurélio (FERREIRA, 2003) enfatiza, em sua definição, aspectos semelhantes: capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e introduz outro: capacidade legal para julgar pleito.

Por ser um conceito muito utilizado e um dos mais controvertidos na administração contemporânea é válido analisar a visão de diferentes autores. Zarifian (2001) enfatiza que só se pode compreender plenamente a emergência do modelo de competências se fizermos uma retrospectiva histórica e analisarmos, dentro do contexto, as mutações que sofreram o trabalho e como ele é visto e avaliado. Dessa maneira, o trabalho não é mais o conjunto de simples tarefas associadas a um cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Essa complexidade torna o imprevisto cada vez mais presente no dia a dia das empresas. É nesse contexto de transformações e incertezas no ambiente externo à organização que a noção de competência emerge como fundamental (FLEURY; FLEURY, 2000).

Para Ruas Antonello e Boff (2005), a noção de competência tem aparecido nos últimos anos como uma forma de repensar as organizações e o papel dos indivíduos que as compõem. De um modo geral, estas podem ser relacionadas a duas dimensões: individual, onde estaria incluída a dimensão gerencial; e, organizacional, com uma dimensão estratégica.

Fleury e Fleury (2000) propõem que o conceito de competência organizacional tem suas raízes na abordagem da organização como um portfólio de recursos. Essa abordagem considera que as empresas apresentam um portfólio: físico (infraestrutura), financeiro, intangível (marca, imagem, etc), organizacional (sistemas administrativos, cultura organizacional) e recursos humanos. Já para Krogh e Roos (1995 apud FLEURY; FLEURY, 2000, p.32), é esse portfólio que estabelece vantagens competitivas e, dessa maneira, a definição das estratégias competitivas pode iniciar-se com um entendimento significativo das possibilidades estratégicas dadas por esses recursos.

Segundo Fleury e Fleury (2000), essa abordagem difere do conceito de Porter (1996) de posicionamento estratégico, em que a análise parte da indústria e do entendimento da posição competitiva que a organização deve adotar na formulação da sua estratégia.

A abordagem dos recursos de uma empresa mostra o maior destaque que se pode proporcionar à formulação estratégica em um grupo específico de recursos, aqueles que garantem rentabilidade a

longo prazo. Essa abordagem difere recursos de competências. (MILLS apud FLEURY; FLEURY, 2000, p.32).

Conforme os conceitos de Hamel e Prahalad (1995), competência seria a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços. A competitividade de uma organização pode ser determinada pela inter-relação dinâmica entre as competências organizacionais e a estratégia competitiva.

As competências são, antes de tudo, a capacidade da empresa em identificar com clareza sua cadeia de valor (PORTER, 1996). Portanto, as competências de uma organização estão também vinculadas à capacidade da empresa em se relacionar com o ambiente externo, isto é, com seus principais fornecedores e clientes.

Para Porter (1996), a competência da organização deve ser trabalhada tanto no ambiente interno (com eficiência de gestão em sua cadeia de valor), como em relação ao ambiente externo (comunicando com seus principais parceiros, através da tecnologia de informação). É a partir dessa configuração que segmentos industriais e de serviços alcançam um excelente nível de competência e vantagens competitivas. A montagem de uma estratégia eficiente para a organização passa pela capacidade da mesma em desenvolver as competências necessárias para que a implantação das estratégias tenha o resultado esperado (FLEURY; FLEURY, 2000).

O conceito da competência admite análise em diversos níveis quando estudada no contexto organizacional – essenciais, organizacionais e individuais – e não há concordância nem quanto à denominação ou quanto aos conteúdos de cada nível por partes dos estudiosos do tema. Em geral, os autores apontam ao menos dois níveis de competência: as competências essenciais da organização e as competências individuais das pessoas que trabalham.

O direcionamento da pesquisa se coaduna com a linha de pensamento de Porter (1996) que visa à estratégia no espaço organizacional, bem como a competência trabalhada no ambiente interno e externo.

2.2 O CONHECIMENTO COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO NAS ORGANIZAÇÕES

Davenport e Prusak (1999) conceituam o conhecimento como um conjunto de valores, experiências, informações e ideias, que são traduzidas e transformadas em outras informações, que aliadas a outras experiências, valores e mais informações, proporcionam a obtenção de outros conhecimentos.

Para Gil (2001), o conhecimento é o elemento impulsionador da nova ordem econômica, pois a riqueza é gerada pelas aplicações do conhecimento mais do que pelo trabalho. As pessoas criam oportunidades de crescimento nas organizações, como também transformam o ambiente de trabalho em uma rede ligada ao conhecimento dos negócios e em contato com o mundo exterior. Assim, o conhecimento não pode estar recluso ou limitado a um único ser ou a um único fim, mas ser uma ferramenta de crescimento humano que, se bem adotado, impulsiona a evolução das organizações.

Para Nonaka e Takeuchi (2008, p.25):

A criação do conhecimento organizacional deve ser entendida como um processo que “organizacionalmente” amplifica o conhecimento criado pelos indivíduos e o cristaliza no nível do grupo através do diálogo, discussão, compartilhar de experiência, fazer sentido ou comunidade de prática.

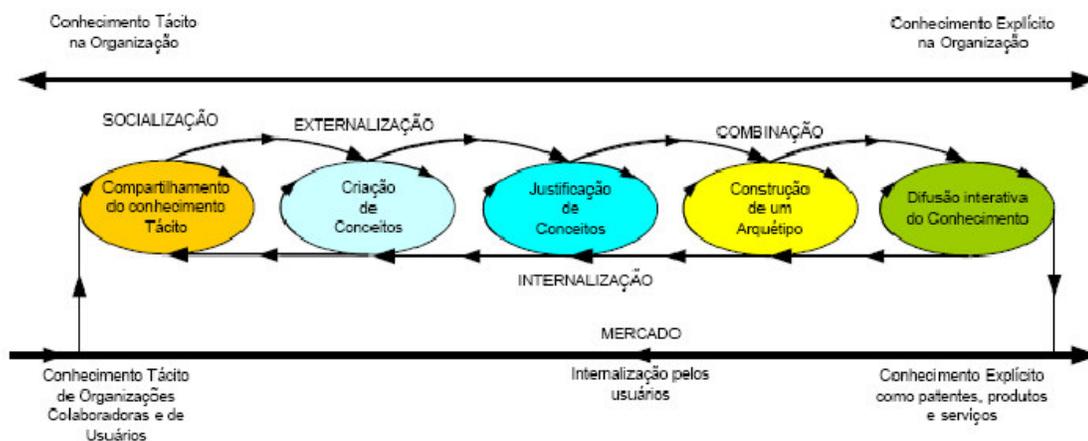
Os autores Nonaka e Takeuchi (2008), considerados os pioneiros no estudo sobre a criação e o uso do conhecimento nas organizações, desenvolveram o modelo de criação do conhecimento organizacional, denominado de “Espiral do Conhecimento”. Esse modelo valoriza e integra os vários tipos de conhecimento, trabalhando com a ideia de que a inovação e a criação de novos saberes organizacionais derivam da transformação ou “conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito”. Dessa forma, para os autores, o conhecimento tácito, envolve uma dimensão técnica – do tipo *know-how* – e outra cognitiva, relativa a modelos mentais, crenças e percepções e é de difícil transmissão. Esses elementos encontram-se incorporados nos indivíduos, definindo a forma como agem e se comportam, constituindo o filtro através do qual percebem a realidade.

Para Nonaka e Takeuchi (1997), conhecimento tácito corresponde a um conhecimento inerentemente ligado à subjetividade do indivíduo e de difícil

sistematização. É um tipo de conhecimento complexo que abrange as habilidades desenvolvidas por meio da experiência, das percepções, crenças e valores, a partir das quais o ser humano faz uma imagem da realidade, e que moldam a forma como se percebe e se lida com o mundo. Já o conhecimento explícito, por seu lado, é produzido a partir de dados recolhidos e informação armazenada. É escrito ou gravado e inclui livros, manuais, patentes, base de dados, relatórios, bibliotecas, políticas e procedimentos. Pode ser facilmente identificado, captado, compartilhado e aplicado. O conhecimento explícito pode ser expresso em palavras e números, sob a forma de dados brutos, fórmulas científicas, procedimentos codificados ou princípios universais. Isto é, pode ser objetivado, separado do ser humano que conhece de sua subjetividade. Assim, os autores relatam que o conhecimento humano é criado a partir da interação dessas duas formas de conhecimento, tácito e explícito, sem poder ser mensurável nem se classificar por grau de importância ou hierarquia.

A figura a seguir é traduzida por Nonaka e Takeuchi (1997) através do compartilhamento do conhecimento tácito, que é aquele que vem com o indivíduo. A partir desse compartilhamento, o conhecimento tácito é transformado em explícito, e passa a ser denominado de processo de socialização. Esse conhecimento que foi disseminado deve ser então justificado para possível validação. Em caso positivo, esses conceitos viram arquétipos, que são posteriormente difundidos internamente para a organização.

Figura 1 – Modelo de criação do conhecimento organizacional



Fonte: Nonaka e Takeuch (1997).

Essa interação é denominada por Nonaka e Takeuchi (1997) como conversão de conhecimento e pode ocorrer de diferentes formas: a) Socialização – de conhecimento tácito para tácito. Esse modo de conversão, normalmente acontece quando: ocorre diálogo frequente e comunicação “face a face”; valoriza-se o trabalho do tipo “mestre-aprendiz” (observação, imitação e prática acompanhada por um tutor); há compartilhamento de experiências e modelos mentais via trabalho em equipe; b) Externalização – do conhecimento tácito para conhecimento explícito. Nesse tipo de conversão ocorre a representação do conhecimento tácito através de modelos, conceitos ou hipóteses, expressados por meio de metáforas e/ou analogias. Normalmente a externalização é provocada pelo diálogo ou pela reflexão coletiva; c) Combinação – de conhecimento explícito para explícito. Esse modo de conversão acontece por meio do agrupamento de diferentes conhecimentos explícitos. Para que ocorra a combinação, os indivíduos trocam e combinam conhecimentos por meio de documentos, reuniões, conversas ao telefone ou redes de comunicação computadorizadas; e) Internalização – de conhecimento explícito para tácito. É uma incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. Para que ocorra essa incorporação, faz-se necessário a verbalização e diagramação do conhecimento sob a forma de documentos, manuais, normas ou procedimentos. O uso da documentação facilita a transferência do conhecimento explícito para outras pessoas, possibilitando que estas vivenciem indiretamente as experiências dos outros.

É necessário que haja um contexto social para que aconteça a conversão de conhecimento. Segundo Reis (2005), não se trata de um processo individual.

Para Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento organizacional não é um tema novo. Segundo os autores, ele sempre esteve nas instituições, seja nas práticas de desenvolvimento de produtos e serviços, seja no desenvolvimento dos sistemas utilizados pelas empresas. O que os autores ressaltam é que ultimamente se tem dado uma maior ênfase ao desenvolvimento do conhecimento dentro da organização, devido a uma maior demanda pela qualidade e ainda pela velocidade de mudanças que o mundo econômico vem sofrendo por motivos estratégicos, o que envolve o processo de constante inovação.

Leuch, Carvalho e Kovalski (2005) afirmam que o ganho em inovação e em competitividade é fruto da utilização maciça do conhecimento pelas organizações.

Para os autores, as empresas que se baseiam na utilização de informações úteis e em conhecimento tendem a adquirir muito mais valor, através da percepção de que existe conhecimento circulando dentro da instituição. Ressaltam, ainda, que os tempos estão mudando e que há uma constante necessidade de flexibilização, tanto das pessoas, quanto dos métodos utilizados para proporcionar uma melhor motivação e fluidez de informações entre seus colaboradores, o que provocará como consequência o alcance de seus objetivos estratégicos.

A partir dos conceitos apresentados, os autores afirmam que as organizações passam a ter uma maior percepção de que o conhecimento e a inovação são os elementos principais para o processo de crescimento, e que a valorização da instituição será uma consequência dessa tomada de consciência.

Nesse diapasão, o meio organizacional necessita acompanhar todas as mudanças advindas do aprendizado, entendendo que o conhecimento é a fonte mantenedora da sua essência, sendo capaz de manter a organização dentro do contexto atual de atender aos objetivos internos e externos.

2.3 ALINHANDO AS COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS ÀS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

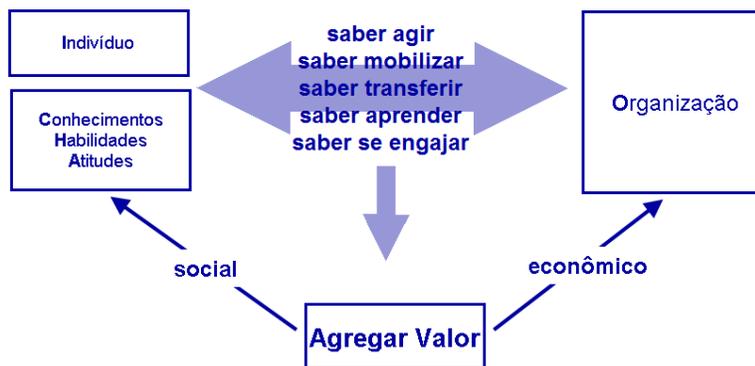
Para Dutra (2009), competência significa o conjunto de qualificações que a pessoa tem para executar um trabalho com nível superior de desempenho. Essa ideia também é desenvolvida por Carbone e outros autores (2006), para quem a competência é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho, conceito que engloba tanto o comportamento adotado pelo indivíduo, como também as suas consequências no que diz respeito a realizações.

Fleury e Fleury (2000) ressaltam a importância de alinhar as competências individuais com as competências organizacionais e a estratégia da organização em um processo de aprendizagem contínua. Nesse processo, enfatizam a importância do papel da área de gestão de pessoas no desenvolvimento da estratégia da organização, pois as suas funções de atração, desenvolvimento e retenção de talentos devem estar condizentes com as competências necessárias dos objetivos organizacionais.

Leme (2005) caracteriza as competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que variam de pessoa para pessoa e têm impacto em seu desempenho e, conseqüentemente, nos resultados atingidos.

Fleury e Fleury (2000) complementam ao identificar que a competência só é observada quando gera entrega à organização, ou seja, quando revertida em agregação de valor e finalizam o significado de competências, ao apontar que esta agregação de valor deve-se traduzir em valor econômico para a organização e social para o indivíduo, como podemos observar na Figura 2:

Figura 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: Fleury e Fleury (2000).

A noção de competência aparece, assim, associada a verbos como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, e ter visão estratégica (FLEURY; FLEURY, 2000).

2.4 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO

No contexto da educação brasileira, emerge um conceito novo, o de gestão da escola, que vem superar o enfoque limitado de administração e está associado ao conceito de aprendizagem organizacional. A partir do entendimento que os problemas educacionais são complexos e que demandam uma ação articulada e conjunta na superação dos problemas cotidianos das escolas, o conhecimento acerca das competências estratégicas aparece como suporte aos gestores em sua

administração. A gestão da escola sob essa nova perspectiva visa a uma orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação das políticas educacionais e o Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Para Ferreira (2005, p.17), o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, a escola era administrada por princípios fundamentados na Administração Escolar, que se baseava na assimilação do modelo de administração científica ou Escola Clássica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada; da linearidade; da influência estabelecida de fora para dentro; do emprego mecanicista de pessoas e de recursos para realizar os objetivos organizacionais de sentido limitado. O modelo de direção da escola era centralizado na figura do diretor, que agia como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Atuava sem voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizado do resultado de suas ações. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino (LIBÂNEO, 2004).

O gestor escolar sob esse novo paradigma precisa atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos da instituição escolar, responsabilizando todos os atores da instituição e da comunidade escolar no fazer pedagógico. Nesse momento, cabe o aprendizado organizacional como auxílio no cumprimento das metas pretendidas da instituição educacional. Entretanto tratar de aprendizagem organizacional em um ambiente essencialmente educacional apresenta um risco potencial, na medida em que a literatura voltada para a educação propriamente dita sempre olhou e analisou com certo desconforto qualquer influência vinda do segmento empresarial. Tecnicismo operacional, racionalismo gerencial e burocracia empresarial inspirada em Taylor, Fayol e Weber, respectivamente, são elementos nucleares nesse processo de crítica das influências do ambiente empresarial no

segmento educacional (BOMFIN, 1993, 1995, 2004). Não seria diferente ao tratar da aprendizagem organizacional. Tudo isso se deve ao fato de que o tema aprendizagem organizacional tenha surgido no ambiente das chamadas organizações empresariais.

A estratégia adotada pelas organizações diante dos diversos desafios para a mudança do quadro educacional tem sido a de promover conhecimento rápido em suas diversas estruturas, através do aprendizado individual, grupal e organizacional. Esse é o desafio para o segmento educacional que precisa cuidar de si mesmo, enquanto organização, assim como, por princípio, cuidar dos processos do aprendizado dos seus alunos. Assim, a aprendizagem organizacional voltada para a educação traz benefícios efetivos para os alunos. Se não for assim, tal propósito não teria sentido.

Senge (2010) é um dos autores que defende a aplicação da aprendizagem organizacional no ambiente das organizações educacionais. Para ele o tema tem interessado pais e professores (SENGE, 2010, p. 25). O autor lembra, também, que tem havido uma queixa geral por parte da sociedade quanto ao atendimento às suas expectativas nos diversos campos, dentre eles as instituições educacionais (SENGE, 2010). A obra *Escolas que aprendem* é uma contribuição explicitamente voltada para o ambiente das organizações educacionais, publicada por Senge e colaboradores (2005).

Em que pesem os posicionamentos anteriores que sinalizam o interesse e a possibilidade de aplicação do tema no ambiente educacional, Klein (apud KIM, 1996) lança um alerta sobre o risco da aprendizagem fragmentada. Esse tipo de aprendizado se caracteriza por haver concentração de aprendizagem somente no nível individual, não envolvendo a organização como um todo. O autor usa como exemplo algumas universidades.

Para o autor, universidades são um exemplo clássico de aprendizagem fragmentada. Os professores de cada departamento podem ser os principais especialistas em administração, finanças, operações e marketing, mas a universidade como instituição não pode aplicar esse conhecimento especializado no gerenciamento de seus próprios assuntos (KIM, 1996). Superar essa cultura de somente valorizar as competências individuais (como algo isolado) e potencializá-las como componentes da organização educacional é um desafio que vai além dos

propósitos apresentados em qualquer projeto pedagógico. É claro que o projeto pedagógico enuncia ou pode aludir a esse propósito, mas construir uma cultura de aprendizado que oportunize tal prática é um grande desafio a ser liderado pelo gestor educacional.

Percebe-se que nas organizações educacionais há grande ênfase na produção individual, haja vista os mecanismos de acompanhamento e avaliação estabelecidos pelos seus sistemas internos de avaliação institucional e pelos sistemas externos gerenciados pelo MEC no Brasil. Isso significa que há aprendizado no nível dos indivíduos, mas não há aprendizado na organização. Em outras palavras, existem indivíduos com bons a excelentes níveis de aprendizado, porém o mesmo não se dá no nível de aprendizado grupal, muito menos no organizacional. Além desses aspectos tão explícitos sobre o ambiente de aprendizagem nas universidades, Kim (1996) prossegue afirmando que organizações muito descentralizadas que não têm a capacidade de integração em rede para manter as partes conectadas são, também, suscetíveis à aprendizagem fragmentada. Nesse aspecto, o grande desafio que é posto para o gestor nas instituições educacionais é o de ser um contínuo articulador entre as diversas competências individuais e de pequenos grupos instalados em pontos próximos uns dos outros, e que não têm suas competências coletivas potencializadas em prol da organização, como geradora final de melhores serviços educacionais para seus alunos e para a comunidade em geral.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA BAHIA

Paulo Freire (2001) concebe educação como reflexão sobre a realidade existencial. Segundo o autor, deve-se articular com essa realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando inserir sempre os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação.

Para Freire (2001), aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E deve-se ensinar e aprender todas essas atividades humanas.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p.12).

3.1 CONTEXTO GERAL

Compreendendo que o homem é um ser histórico e, sendo a história a interpretação da ação transformadora do homem no tempo, Aranha (1996, p. 15), salienta que a educação tem a responsabilidade de manter viva a memória de um povo e de dar condições para sua sobrevivência. Por isso se diz que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre os indivíduos.

Nesse sentido, também se pode dizer que o fenômeno da educação faz parte da história geral de formação de uma sociedade, devendo esse ser estudado e compreendido sempre associado com o contexto histórico do desenvolvimento do sistema social, ou seja, buscando fundamentos históricos da relação entre o passado e a dinâmica evolutiva de dada sociedade.

Com relação à história da Educação no Brasil, tomando como base o pensamento de autores como: Galvêas e outros autores (1995), Piletti e Piletti (1998) e Romanelli (2001), se chega ao entendimento de que a primeira tentativa

para a implantação de um sistema educacional, no país, se deu com a presença dos jesuítas que tinham a missão de implantar um modelo educacional focado na Cultura Ocidental Cristã, estruturado nas bases da cultura Greco-Romana e na cultura de Israel trazendo o conteúdo ideológico-religioso.

Segundo Romanelli (2001), os jesuítas foram os responsáveis por levar o ensino para os chamados países pagãos, onde eles aplicavam a catequese. Porém a autora ressalta que, embora a presença dos jesuítas no cenário da educação brasileira tenha sido dominante até o século XVII, também se tem registros de outras ordens religiosas, inseridas no Brasil Colônia, como a dos Beneditinos, dos Franciscanos e das Carmelitas.

Ainda segundo Romanelli (2001), os primeiros colégios foram instalados na costa do país, a exemplo do Colégio da Bahia, o de São Vicente e do Rio de Janeiro. Porém só os filhos de funcionários e dos grandes proprietários de terras é quem tinham o privilégio de se escolarizar, enquanto que os filhos de colonos, os índios e os negros escravos, que já eram parte da sociedade brasileira, ficaram à margem da educação escolarizada da época.

De acordo com Piletti e Piletti (1988), a presença jesuítica na construção do sistema educacional brasileiro deixou marcas que estão presentes nas escolas brasileiras até os dias atuais, como: a educação elitista, metodologia tradicional, formalismos nos conteúdos pedagógicos e a separação da educação formal da educação profissional.

De acordo com Romanelli (2001), em 1759, os jesuítas foram expulsos do país e, a partir daí, o processo de formação do sistema educacional no Brasil passa a ser de responsabilidade do Marquês de Pombal que tinha ideias completamente diversas às dos jesuítas.

As reformas propostas por Pombal para o sistema de educação no Brasil, deram a esse período o nome de Reforma Pombalina, pois o Marquês de Pombal pôde colocar em prática suas ideias como: a valorização da ciência, e a responsabilidade do Estado com questões de cunho social.

Segundo Romanelli (2001), como primeira medida, Pombal fechou os colégios dos jesuítas, implantando as aulas régias (cursos livres ministrados por professores laicos – sem religião). A primeira aula régia, entretanto, só foi acontecer

em 1773 e o Brasil ficou com um atraso no sistema educacional de aproximadamente 14 anos. Ainda segundo a autora, a reforma pombalina não trouxe tantos benefícios para o processo de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Ainda no final do século XVIII, a educação brasileira tentou se reerguer com a implantação do Convento de Santo Antônio, de 13 cátedras de cunho literário. Também, nessa época, foi criado o Seminário de Olinda (1798), instituição que segundo Piletti e Piletti (1988, p.37),

[...] tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma sequência lógica, os cursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classe e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecido.

De acordo com Piletti e Piletti (1988), essa estrutura educacional dominou o cenário da educação no país por muitos anos e foi o berço das ideias políticas liberais da época, que deram origem a importantes movimentos, como a Inconfidência Mineira (1789) e a Revolução Pernambucana (1817).

Segundo Lombardi e Nascimento (2004), no início do século XIX, a educação no país se resumia em poucas escolas primárias e de ensino médio. Estas eram instituições sem o menor prestígio. As escolas eram poucas e mal dirigidas; havia diminuta frequência de alunos e geralmente as mulheres não aprendiam a ler.

Ainda segundo Lombardi e Nascimento (2004), a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil no ano de 1808 – estratégia considerada como uma manobra da Corte para fugir de um possível conflito com a França –, fez com que D. João VI, na tentativa de dar um avanço na educação da sua Colônia, criasse novas escolas e centros de iniciativas culturais, tais como: a Biblioteca Real, a Academia Real Militar, a Real Academia de Marinha, o Jardim Botânico, Cursos Médicos e Jurídicos, a Imprensa Régia, entre outros, além das escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA)), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio.

Segundo Lombardi e Nascimento (2004), o propósito para a criação dessas instituições, uma vez que toda a Corte passou a viver na Colônia, partia da iniciativa de se tentar civilizar este ambiente que, para eles era completamente “hostil e selvagem”. Nesse sentido, essa medida favoreceria a vinda de estudiosos e pesquisadores de diversas áreas para marcarem sua presença na formação da cultura brasileira. A vinda dos pesquisadores e estudiosos que marcaram presença em terras brasileiras, trouxe pouco acréscimo de contribuição para o desenvolvimento da cultura local e menos ainda para o sistema educacional brasileiro, visto que o foco deles era perpetuar aqui o panorama cultural europeu.

Romanelli (2001) cita o ano de 1822 como tendo sido outro momento que marcou o processo de estruturação do sistema da educação no Brasil, pois se trata do período em que D. João VI volta para Portugal e D. Pedro I declara a independência do Brasil. Segundo a autora, nesse período, acontecia a Revolução Francesa, fato que vinha preocupando os políticos brasileiros, visto que eles já vislumbravam a necessidade de criar um sistema de educação mais voltado para atender as “necessidades” do povo. Para isso, a Constituição de 1823, promulgada por D. Pedro I, trouxe em seu Artigo 179 a seguinte prerrogativa: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Em 1826, essa prerrogativa se tornou uma Lei e, a partir daí, criaram-se as escolas de primeiras letras em diversas vilas e lugarejos do país, além das escolas exclusivas para meninos e meninas que foram implantadas nos conventos e nas casas de religiosas respectivamente. Nessa perspectiva, a autora comenta que para manter as tradições da sociedade da época – sociedade patriarcal –, os conteúdos que eram aplicados nas escolas destinadas aos meninos eram completamente diferenciados do adotado nas casas de religiosas, onde as meninas estudavam.

No período compreendido entre os anos de 1870 a 1889 (já no segundo Império), o panorama cultural e educacional do país adquire um caráter mais renovador, decorrente das transformações que a sociedade brasileira vinha experimentando, principalmente no campo socioeconômico, marcado pela instalação de indústrias estrangeiras no país, do fortalecimento do comércio e do surgimento de casas bancárias.

Nesse aspecto, Piletti e Piletti (1988) ressaltam que, com os avanços econômicos, a sociedade da época aspirava por melhor qualidade da cultura e,

nessas aspirações, também cabia a melhoria da qualidade de ensino, pois muitas mudanças foram prometidas e até iniciadas, mas o Brasil ainda era considerado um país de selvagens.

Os enfoques apresentados acima dão conta de que a educação brasileira sempre foi relegada ao segundo plano, ou seja, pode se julgar que em todas as tentativas feitas no sentido de se elevar/melhorar o sistema educacional brasileiro, sempre houve um interesse adjacente ao de educar, pois analisando os acontecimentos se pode concluir que: num primeiro momento (Colonização do Brasil) o processo de educação estava subordinado à catequese - catequizar os índios na cultura e religião europeia; no segundo momento, caracterizado como período Pombalino, cujo objetivo de reformar o sistema de educação tinha como meta expulsar os jesuítas do país; depois, como terceiro momento, as reformas foram necessárias apenas para garantir a permanência da corte real no país, pois a reforma visava à possibilidade de tornar a Colônia (o Brasil) em um ambiente “menos hostil e mais civilizado”.

O fato é que, diante da história, percebe-se que o Brasil foi retardando a iniciativa de se investir no sistema público de educação e, com isso, foi acumulando um imenso déficit histórico no campo educacional.

A falta de estrutura e investimento na área da educação no Brasil, principalmente a pública, fez com que aparecesse a participação de personagens ilustres no processo de transformação do Sistema Educacional brasileiro para o que ele é nos dias atuais, a exemplo de Anísio Teixeira (1900-1971), Paulo Freire (1921-1997), Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995), entre outros. Esses estudiosos trouxeram a contribuição de pensar claramente sobre o progresso de uma nação. Esse novo pensar trouxe contribuições positivas, visto que as atuais políticas educacionais têm procurado ampliar o acesso de todos à educação. Existem projetos de valorização do sistema público de ensino, das instituições e dos docentes; as estruturas estão se modernizando e buscando diferentes aliados para o processo de valorização da escola e do ensino público; e a integração da família tem sido objetivo dos principais projetos de valorização da educação. Contudo o sistema educacional brasileiro ainda se divide quanto à forma pedagógica mais completa para se educar os cidadãos, ou seja, ainda não se definiu exatamente se se quer adotar a pedagogia tradicional (método fonético) ou a escola nova (construtivismo).

De acordo com Galvêas e outros autores (1995), foi no Brasil Império (1834-1837) o período em que mais se debruçou sobre o problema da educação, mas ainda assim, seu objetivo principal era transformar o Brasil em uma boa fonte de renda para Portugal.

3.2 O CONTEXTO NA BAHIA

O Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2012) declara que, atualmente, a educação é considerada um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. De fato, acredita-se que é por meio da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Embora o MEC (2012) afirme que o Brasil tenha avançado neste campo nas últimas décadas, entende-se que ainda há muito para ser feito.

Uma pesquisa realizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2012), em julho de 2010, revelou que a Educação na Bahia fica abaixo da meta nacional. O município baiano de Apuarema (a 353 km de Salvador), no Sul do Estado, teve a pior avaliação no Ideb dos 5.404 municípios analisados em 2009. Apuarema ficou com a nota 0,5, de acordo com pesquisa divulgada pelo MEC. A Bahia ainda tem cinco outros municípios na lista das dez cidades com piores médias. São eles: Pedro Alexandre (2,0), Nilo Peçanha (2,1), Manoel Vitorino (2,1), Dario Meira (2,2) e Pilão Arcado (2,2). O estado não tem nenhum município na lista das dez melhores notas. A Bahia também não alcançou a meta nacional do Ideb das séries iniciais até o 4º ano, da 5ª a 8ª série e no ensino médio, respectivamente as notas do estado foram 3,8, 2,8 e 3,3, sendo que a meta era 4,5, 3,7 e 4,2. O objetivo do Ideb é medir a qualidade do ensino público no país. A taxa é calculada a cada dois anos e leva em consideração as notas da Prova Brasil e os percentuais de reprovação (IDEB, 2012).

Para entender como a educação baiana chegou a esse nível, é válido fazer um percurso histórico em sua trajetória. De acordo com Menezes (2007), a educação na Bahia, assim como no resto do Brasil, começou com os jesuítas e sempre acompanhou as decisões da Coroa ou do Império. Foi só a partir da reforma Góes Calmon ocorrida em 1925, sob a influência de Anísio Teixeira, que grandes

mudanças ocorreram na organização da educação estadual, dando a este sistema a cara da sociedade baiana.

Voltando ao resgate da história da educação na Bahia, ainda no século XIX, Nunes (2008), ressalta que em 1829, a Bahia já possuía 59 escolas públicas de primeiras letras e em 1832 foram criadas mais 94, o que proporcionou à província ter uma razoável cobertura escolar e de ser considerada uma das que melhor instruía no Império. Em 1834, foi criada, em cada província, a Assembleia Legislativa Provincial, que era responsável pelo ensino elementar e secundário. Na Bahia, a primeira medida foi estabelecer aulas de História e Geografia de nível secundário e Desenho para os alunos que estudassem Geometria e Matemática aplicada às Artes. Também foi a Bahia a província que criou em 1842 o primeiro Conselho de Instrução Pública que visava melhorar as condições da educação pública na província.

Ainda segundo Nunes (1997), o período entre 1849 e 1850 foi muito marcante para a educação na província baiana, pois aconteceram eventos que a elevaram no critério da evolução educacional do país, tais como: Criação do Diretor Geral de Estudos, reestruturação da Biblioteca Pública, reformulação do curso Normal em teórico e prático e a criação de um curso normal para senhoras.

Outro período também destacado pela autora ocorreu com a reforma de 1870, que suprimiu o internato da Escola Normal para homens, reduzindo os cursos para dois anos, mantendo o regime de internato e cursos de três anos apenas para as mulheres. A reforma também restabeleceu as cadeiras de Física e Química no Liceu, criou o bacharelado em Ciências, entre outras medidas.

Nunes (2008) resgata a fala de Antonio de Araújo de Aragão Bulcão, presidente da província, no dia 1º de maio de 1880, na qual destaca que o número de escolas de Instrução Pública na província era de 516 primárias atendendo cerca de vinte mil alunos, duas Escolas Normais que preparavam professores, um Liceu e alguns estabelecimentos particulares de ensino.

A autora ainda ressalta que no final do século XIX foram criadas algumas das mais importantes instituições de ensino da Bahia, como a Faculdade de Direito em 1891, o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia em 1894, a Escola Politécnica e o Conservatório de Música em 1897.

3.2.1 Educação e o plano administrativo

De acordo com Nunes (1997), o século XX se inicia com algumas mudanças no sistema educacional brasileiro, a exemplo da variação entre 3 e 4 anos na duração do curso normal, a divisão do ensino público em Ensino Primário e Ensino Secundário, atualmente Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio respectivamente. No cenário baiano, a autora resgata que em 1925 o então Governador do Estado, Góes Calmon, orientado pelas ideias de Anísio Teixeira, instituiu nova reforma (Reforma Góes Calmon) para o sistema de educação pública do estado (Lei nº 1846 de 14 de agosto de 1925). Tal reforma tratava com detalhes sobre os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino e deixava claro que o ensino no Estado da Bahia deveria ter por objetivo “a educação física, intelectual e moral do indivíduo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis à comunhão nacional.” (NUNES, 1997, p. 172-175). Segundo a autora, a nova Lei ainda fixou algumas modificações quanto à administração e fiscalização do ensino público, quando criou a Diretoria Geral da Instrução, órgão de atuação colegiada que permitia que delegados escolares residentes e os conselhos escolares municipais passassem também a exercer a fiscalização geral do ensino, além de dividir os estabelecimentos do ensino primário em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares (NUNES, 1997).

Teles (1989) destaca que essa reforma foi muito importante, pois buscava ampliar a finalidade e competência do sistema de educação pública do Estado, reverberando sobre todos os aspectos que envolvem a educação, no plano pedagógico (ano letivo e regime de aulas, matrículas e disciplinas a serem oferecidas), mas também nas questões que envolvem o plano administrativo da unidade escolar (competência do diretor e demais servidores da escola).

Tornar a escola um ambiente de participação de todos os membros da comunidade escolar (profissionais da educação, alunos e pais) não era apenas uma iniciativa do governo baiano, pois de acordo com Lück (2000b), já havia uma movimentação na sociedade brasileira para que todos da sociedade civil se reunissem e se organizassem a fim de buscar as garantias de seus direitos sociais e políticos, visando uma maior participação nos processos de tomada de decisões.

A Constituição Federal (CF) de 1988 veio reforçar e garantir esses direitos no campo educacional, incorporando várias diretrizes para a consolidação do princípio da gestão democrática do ensino público nos sistemas e instituições educativas de todo o país.

Ainda segundo Lück (2000b), entre as diretrizes incorporadas, uma das mais importantes tratava da efetivação da cultura de participação das comunidades escolar na gestão das escolas, uma medida que visava à melhoria da qualidade dos processos educativos nas unidades escolares e nos indicadores educacionais como um todo.

Nessa perspectiva, Menezes (2007) destaca que, embalada pelas reformas e novas propostas para o sistema público de educação, a Secretaria de Educação da Bahia (SEC) editou, em 2007, um documento que trata dos Princípios e Eixos da Educação na Bahia, através da proposta pedagógica Uma Escola de Todos Nós, reafirmando a necessidade de atender ao conjunto de anseios da sociedade, com o intuito de promover o exercício permanente da democracia e fazer da escola um espaço de convivência comunitária e aprimoramento harmonioso do conhecimento.

A autora reafirma a necessidade de se empreender um debate em torno da relação Estado e Educação, no qual sejam avaliadas as diversas circunstâncias socioeconômicas e culturais e o sentido e a direção que o governo quer dar para educação pública do estado.

3.3 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Brasil do início do século XIX estava dividido em três classes distintas: a Classe Dominante (a burguesia formada por proprietários de terras, políticos e o alto escalão do governo – que comandava –, além do clero), a Classe Intermediária (a pequena burguesia formada por alguns intelectuais e artistas e comerciantes – que prestavam serviços) e a Classe Dominada (a grande maioria da população que era composta por escravos ou ex-escravos, índios, desempregados, entre outras pessoas comuns geralmente classificadas como subalternas). Segundo Matta e outros autores (2005), neste período, os interesses em expandir o alcance da educação eram prioritariamente para atender aos anseios de qualificar uma mão de

obra classificada pela burguesia como a classe promissora, ou seja, aqueles que compunham a pequena burguesia.

Nesse sentido, a educação no Brasil oficializava a distância entre a escolarização da classe dominante (com escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) da escolarização que era oferecida ao povo (escolas primárias e escola profissionalizante). Segundo Romanelli (2001), essa dualidade da educação já existia desde o Império e nada mais era do que “a continuação do antagonismo em torno da centralização e descentralização do poder”.

A autora ainda dispõe que:

Na verdade, o controle do poder pelas oligarquias rurais, que, evidentemente, propunham reforma e legislavam sobre a educação, acabou por projetar no sistema escolar a mesma mentalidade que havia sido plasmada na Colônia e tinha vigorado durante a Monarquia. (ROMANELLI, 2001, p. 43).

No final do século XX (meados da década de 1920), o Brasil já havia avançado um pouco mais no contexto da educação escolarizada e contava com um grupo de educadores que iniciaram um movimento imbuído de ideias renovadoras para a melhoria da educação no país. Em 15 de outubro de 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que, com as reformas nacionais surgidas a partir de 1930, se consolidou como órgão representativo e divulgador do movimento renovador para a educação brasileira. Estava, então, estabelecido mais um período de novas concepções para o sistema educacional brasileiro.

A Constituição de 1946 se caracterizou pela abertura democrática e liberal, visto que valorizava a manifestação do pensamento; garantia a liberdade de cátedra; tornava livre as ciências, as letras e as artes, e dava ao estado o dever de garantir o amparo à cultura. De acordo com Galvêas e outros autores (1995), essa abertura deu aos estados e municípios a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, consagrando a Educação e a Cultura locais, além de valorizar a inspiração ideológica dos educadores na hora do preenchimento de vagas para o magistério e de propor que o sistema educacional fosse descentralizado administrativa e pedagogicamente.

De acordo com Fontoura (1968), a discussão sobre as questões da qualidade da educação, que permeava o cenário político e social do país, fomentou a

necessidade de se estruturar as diretrizes expressas na política e no planejamento do sistema educacional brasileiro e, após longo processo de tramitação foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Segundo Galvêas e outros autores (1995) a primeira LDB de 1961, Lei nº 4.024/1961, trouxe para o sistema educacional brasileiro uma série de mudanças, porém a lei ainda mantinha um controle rígido sobre o sistema educacional brasileiro.

No entanto, de acordo com autor, o atraso na aprovação da LDB/61 fez com que ela apresentasse uma conotação de desatualização e, poucos anos depois de sua promulgação, outras ações para a política educacional foram surgindo, fato que motivou o surgimento da Lei 5692/71, conhecida também como LDB/71, cuja função foi atualizar a então defasada LDB/61.

O Quadro 2 mostra como era estruturado o sistema educacional brasileiro antes da reforma de 1971.

Quadro 2 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Anterior à Reforma de 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	4 a 6 anos
Escola primária	4 anos	7 a 10 anos
Ginásio	4 anos	11 a 14 anos
Colégio	3 anos	15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 18 anos

Fonte: Baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1961.

Nota: Elaboração própria.

Uma das principais alterações trazidas pela LDB de 1971 foi a reestruturação da estrutura do sistema educacional, que extinguiu as modalidades da educação primária, do ginásio e do colégio, criando as modalidades de 1º e 2º graus, conforme o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro - Após a Reforma de 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	4 a 6 anos
1º grau obrigatório	8 anos	7 a 14 anos
2º grau	3 anos	15 a 17 anos
Ensino Superior	Variável	Após 17 anos

Fonte: Baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1971.

Nota: Elaboração própria.

As políticas educacionais foram se ampliando e, com isso, precisavam que fossem incorporados novos elementos e diretrizes, provocando a necessidade de se reformular, mais uma vez, o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, em 1996, foi sancionada a (Lei 9.394/96)¹, a LDB/96, considerada como a mais importante e completa lei educacional brasileira. A LDB está fundamentada nas diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, assim como nas respectivas Emendas Constitucionais ora em vigor.

De acordo com a nova LDB/96, a educação escolar brasileira foi dividida em dois níveis. O primeiro nível – Educação Básica – que compreende os sub-níveis de: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O segundo nível é caracterizado pela Educação Superior, conforme demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4 - Estrutura do Sistema Educacional após a Lei 9.394/96

Níveis e subdivisões		Modalidade	Duração	Faixa etária
Educação básica	Educação infantil	Creche	4 anos	0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	4 a 6 anos
	Ensino fundamental (obrigatório)		8 anos	7 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	15 a 17 anos
Educação superior	Cursos por área		Variável	Acima de 17 anos

Fonte: Baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996.

Nota: Elaboração própria.

¹A Lei 9.394/96 apresenta as Diretrizes e Bases da educação nacional. Nela estão contidos 92 artigos que orientam o trabalho de educadores na perspectiva de norteá-los para a compreensão da importância da educação numa nação de realidades tão diversas como é a brasileira.

Com base na LDB/96 (art. 22º), a educação básica tem a finalidade de preparar o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, garantindo-lhe os meios indispensáveis para progredir na vida social e no trabalho.

O atual ensino fundamental, regulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, passou de oito para nove anos. Seu principal objetivo é proporcionar ao cidadão a formação básica e é obrigatório e gratuito nas escolas públicas, inclusive para as pessoas que a ele não tiveram acesso na idade própria.

O ensino médio é a última etapa da educação básica. A ele compete o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos e objetivos adquiridos no ensino fundamental e a obrigatoriedade e gratuidade dessa modalidade de ensino também devem ser garantidas pelo estado.

De acordo com a Lei nº 26/200 de 23 de agosto de 2000, (BRASIL, 2000), que aprova a organização e ordenamento do ensino superior, essa modalidade de ensino deve ser responsável pela formação acadêmica do cidadão. A ela compete fomentar o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando a cultura, o trabalho de pesquisa e a investigação científica, com a finalidade de desenvolver as ciências e a tecnologia, além de proporcionar ao ser humano a compreensão do meio em que vive. O acesso à educação superior deve ocorrer a partir dos 18 anos, e o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade.

A nova estrutura para o sistema educacional brasileiro proporcionou também que a educação básica fosse preparada para atuar obedecendo aos **níveis** de ensino (Infantil, Fundamental e Médio) com as **modalidades** de Educação para Jovens e Adultos (EJA), a profissional e educação especial. Assim como também, a educação superior, que se subdivide nas modalidades de graduação, pós-graduação, cursos sequenciais e cursos de extensão. Essas estruturas demonstram que a educação brasileira, em termos de organização, está subdividida em sistemas e tem um caráter de abrangência nacional.

Dessa forma, Santos (2003, p. 42) afirma que:

[...] em termos bastante práticos, o sistema de ensino refere-se a um determinado conjunto de escolas que apresenta traços comuns, um conjunto de órgãos administrativos e pedagógicos, um conjunto de

recursos humanos, financeiros e materiais e um conjunto de normas que estrutura e põe em funcionamento o ensino de forma harmônica para buscar objetivos comuns.

Santos (2003) ainda ressalta que este conjunto consiste em:

- a) Sistema federal de ensino (esfera federal, representada pela União);
- b) Sistemas estaduais (esfera estadual, representada pelos Estados);
- c) Sistemas municipais (esfera municipal, representada pelos Municípios).

Quanto às competências, a LDB/96 (BRASIL, 1996) estabelece que:

- a) À União compete autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- b) Aos estados e ao Distrito Federal compete: organizar, manter e desenvolver os órgãos de ensino, bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação básica e superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- c) Aos municípios compete organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, bem como baixar normas complementares, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Quanto às modalidades de ensino que permeiam os níveis da educação brasileira, a LDB/96 (BRASIL, 1996) estabelece que:

- a) A Educação especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino público para educandos portadores de necessidades especiais;

- b) A Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja destinada a todas as pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; e
- c) A Educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, esteja vinculada ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia, de forma a conduzir o cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O art. 39 da LDB determina que ela deva ser oferecida aos alunos matriculados ou egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto.

Além dos níveis e modalidades de ensino apresentados acima, a LDB/96, em seu artigo 78, inclui no sistema educacional brasileiro a oferta de educação escolar para as comunidades indígenas existentes no país. Concomitante ao que determina a legislação brasileira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece que "toda pessoa tem direito à educação". Apesar dos esforços em cumprir essas determinações legais que dizem respeito ao direito que toda pessoa tem em ter uma educação com qualidade, equânime e integradora, compreende-se que essa realidade está muito longe de ser alcançada dentro da estrutura educacional brasileira, embora a partir da lei constitucional de 1988 o Estado brasileiro passasse a estabelecer reservas de vagas para deficientes físicos em concursos públicos.

Essa nova medida desencadeou o estabelecimento do sistema de reservas de vagas para diversos grupos sociais que, cada vez mais, passaram a pleitear a garantia de uma participação mínima em setores específicos da sociedade como, por exemplo: as universidades públicas.

3.4 PRINCIPAIS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Goldemberg (1993), os problemas mais gerais e mais graves que, ao longo dos anos, vem afetando o sistema da educação brasileira estão relacionados ao relativo grau de analfabetismo na população adulta, à evasão escolar, à repetência de série por parte dos alunos e aos problemas organizacionais que englobam questões pedagógicas, administrativas e humanas.

Com relação aos índices de analfabetismo, Goldemberg (1993) destaca, em seu estudo, que ele ainda é bastante elevado, principalmente nas camadas mais pobres das cidades brasileiras. O autor, contudo, adverte que esse é apenas um dos sintomas da injustiça do sistema educacional brasileiro.

Para Brum (1995), diminuir o analfabetismo no Brasil deve ser a principal meta para que a população possa ter condições de avançar em sua cidadania. O autor ainda ressalta que o século XXI se inicia com relativa redução dos níveis de analfabetismo da população, mas salienta que, paradoxalmente, vem aumentando o analfabetismo funcional – aquele em que a pessoa, ainda que esteja regularmente frequentando a escola, ou mesmo tenha concluído o ensino fundamental, não consegue desenvolver a habilidade de interpretar textos ou fazer cálculos matemáticos.

De acordo com os estudos empreendidos durante a pesquisa, observou-se que além do analfabetismo o sistema educacional brasileiro enfrenta problemas com relação ao seu funcionamento como um todo. Quanto a isso, Goldemberg (1993) considera que a situação da educação pública no Brasil também está representado por vários problemas: baixa qualidade do espaço físico das escolas, a forma de gestão, as iniquidades, a falta de recursos próprios e o alto índice de repetência – tudo isso, segundo o autor, reflexo das inúmeras deficiências e distorções por que passou o sistema educacional brasileiro ao longo dos anos. Situação que foi se agravando, ainda mais, com o exagerado crescimento dos centros urbanos de cidades como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Recife e Brasília, que sofreram um êxodo das populações que saíram do interior em busca de vida melhor na “cidade grande” (GOLDEMBERG, 1993).

Segundo Carvalho e Fernandes (1994), a crescente migração para os centros urbanos no final da década de 1980 era um processo que já se esperava, mas aconteceu de forma desordenada, pois as cidades não estavam preparadas para atender a crescente demanda dos novos moradores. Segundo Galvêas e outros autores (1995), o aumento da população em idade escolar e o baixo número de vagas nas escolas públicas causaram um aumento substancial no número de estudantes nas salas de aulas – superlotando as turmas – causando um prejuízo na qualidade de ensino.

A sociedade que se apresentou para o novo século se diz mais competitiva e supostamente mundializada. Porém cabe a pergunta: como está o futuro da educação no país? Segundo Aranha (1996), para atingir o patamar de país desenvolvido, é preciso que a nação brasileira se apresente, ao mundo, como uma sociedade educada com pessoas preparadas intelectualmente para atingirem um melhor desempenho da vida cotidiana.

Aranha (1996), ainda dá a perceber que nos dias atuais o que se constata é que o Brasil ainda vive sob um sistema educacional desestruturado pela ausência de uma política de educação mais específica para a real situação da grande maioria da população.

Pesquisas na área educacional divulgadas pelo INEP (2010) apontam que um terço dos brasileiros frequenta diariamente a escola (professores e alunos). São mais de 2,5 milhões de professores e 53 milhões de estudantes matriculados em todos os níveis de ensino. De acordo a pesquisa, esses números apontam um crescimento no nível de escolaridade do povo brasileiro, fator considerado importante para a melhoria do nível de desenvolvimento do país.

Outra notícia na área educacional diz respeito ao índice de analfabetismo. O Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostra uma queda no índice de analfabetismo em nosso país nos últimos dez anos (2000 a 2010). Em 2000, o número de analfabetos correspondia a 13,63% da população (15 anos ou mais de idade). Esse índice caiu para 9,6% em 2010. Ou seja, houve um avanço embora ainda haja muito a ser feito para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2012), essa queda no índice de analfabetismo deve-se, principalmente, aos maiores investimentos feitos em educação no Brasil nos últimos anos. Segundo o órgão, governos municipais, estaduais e federais têm dedicado uma atenção especial a esta área.

Outro dado importante é a queda no índice de repetência escolar, que tem diminuído nos últimos anos. A repetência acaba tirando muitos jovens da escola, pois estes desistem (MEC; INEP, 2012).

Dessa forma a repetência e a evasão estão longe de ser os maiores problemas que o sistema educacional do país enfrenta. Elas são consequências da má qualidade da grande maioria das unidades escolares da rede pública, em grande parte do país. Constituídas por estruturas inadequadas para o ensino em sua essência, onde, segundo Araújo e Luzio (2006), os resultados das interações sociais e intelectuais entre alunos, professores e funcionários escolares não são satisfatórios para o desenvolvimento do aprendizado coletivo.

Outro dado muito importante, apresentado pelos autores como fator preponderante para o atraso na evolução do sistema educacional brasileiro, diz respeito à gestão da educação – tanto no âmbito geral como no âmbito do ambiente da unidade escolar. De acordo com eles, para a obtenção do sucesso são necessárias ações claras e racionais de alcance de metas, monitoramento e avaliação do trabalho docente e de seus resultados junto aos alunos (ARAÚJO; LUZIO, 2006).

Nesse sentido, entende-se que as deficiências que possam aparecer, sejam no aspecto pedagógico, de gestão dos recursos humanos e materiais ou até mesmo de investimentos na área educacional, evidenciam os problemas por que passa o sistema educacional brasileiro, pois, ainda segundo Araújo e Luzio (2006), tudo isso marca a falta de estrutura e a negligência do estado em priorizar a educação como forma de elevação da sociedade, uma vez que toda essa problemática se reflete nas gritantes diferenças sociais por que vive a sociedade brasileira.

Sabe-se que a ampliação da qualidade do ensino oferecido, a valorização dos profissionais da educação e a ampliação das condições de acesso e permanência na escola são alguns dos desafios a serem enfrentados. Então é preciso que tudo isso se incorpore a um aspecto que é de fundamental importância para essa melhoria, que é a qualidade da gestão das unidades escolares, caminhando concomitantemente com as demais reformas da educação.

CAPÍTULO 4 - GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL E SUAS COMPETÊNCIAS

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2007).

De acordo com Paro (2006), as principais ideias sobre a questão da gestão escolar no Brasil, iniciaram-se nos anos 30 com o trabalho de Leão, e seguiu até os anos 70 e 80 com a participação de outros autores como Ribbins e Gunter. Segundo Paro (2006), a principal contribuição que esses autores trouxeram para a temática da gestão escolar foi a de levantar a questão para a necessária constituição de uma teoria acadêmica que qualifica a gestão escolar como uma função técnica e instrumental a ser desempenhada num contexto de crescente complexidade e diversidade como é o caso da instituição escolar.

Segundo Lück (2000a), o termo gestão escolar, surgido nos estudos referentes às questões relacionadas com as atuais mudanças sugeridas para educação escolar brasileira, eclodiu da quebra de paradigma entre o que realmente significa uma administração escolar e qual seria o papel do gestor da instituição.

De acordo com a autora,

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente. (LÜCK, 2000a, p. 8).

Logo, a gestão escolar é importante porque a educação escolar é fundamental, visto que é por meio da educação que se constroem seres humano-históricos, que transcendem a mera realidade natural e se formam como personalidades autônomas na convivência com outros cidadãos (PARO, 2008, p.1). Desse modo, a gestão escolar deve englobar os aspectos administrativos,

pedagógicos e humanos que permeiam as atividades dentro e fora da instituição escolar.

Os estudos sobre o tema da gestão escolar no Brasil tardaram em ser alvo das pesquisas da grande maioria dos especialistas em História da Educação. Segundo Sander (2007), as publicações que existiam até a Primeira República consistiam em “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista”. Isso não quer dizer que antes não existia a prática da administração escolar.

Os anos de 1980 e 1990 foram o período em que ocorreram as principais reformulações referentes à organização e gestão da educação no Brasil. Na visão de Paro (2006), as mudanças implementadas naquela época privilegiavam a descentralização, a autonomia e a democratização dos processos administrativos das escolas. Também nesta época, houve uma crescente demanda pela criação das instâncias colegiadas (conselhos escolares, grêmios estudantis) que tinham e têm até os dias atuais o papel de acompanhar as transformações de todo processo educacional.

De acordo com Dourado (2007), a gestão educacional no Brasil necessita, cada vez mais, de reorganização e reestruturação em suas bases. Para isso, ainda é preciso que esse tema seja mais sistematicamente debatido, pois somente com discussões aprofundadas nesse campo pode-se aproximar de melhorias efetivas no setor.

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. (DOURADO, 2007, p.940).

Nessa perspectiva, Lück (2009), ressalta que, no atual contexto de transformações, por que passa a sociedade brasileira, a educação, assim como a forma de gestão das unidades escolares, devem ser pensadas como uma ação imprescindível para todo esse processo, mesmo que, para isso, as instituições

educacionais tenham que se reinventar, melhorando continuamente suas competências.

Nesse sentido, entende-se que o reinventar-se sugerido pela autora está diretamente relacionado com a forma de organização e gestão do trabalho nas escolas, conseqüentemente relacionado com a postura profissional que o gestor adota.

Durante muitos anos, a gestão escolar nas escolas públicas brasileiras baseava-se na submissão do gestor aos órgãos centrais, e sua função se restringia ao papel de guardião e administrador do patrimônio escolar, cumprindo determinações das instâncias superiores. A quebra desse paradigma na gestão escolar foi marcada pela intenção e necessidade da adoção de uma nova compreensão sobre as práticas da gestão escolar.

Essa nova concepção deu origem ao processo de democratização dos sistemas e unidades escolares, permitindo que, cada vez mais, professores e demais membros da comunidade escolar participem do processo de tomada de decisões referentes às questões educacionais tais como: acompanhamento do processo de formação e composição de instâncias colegiadas, eleições para cargos administrativos, introdução de mecanismos que favoreçam a eliminação da burocracia e flexibilização normativa e organizacional do sistema.

4.1 RESPONSABILIDADES DO DIRETOR ESCOLAR

Entende-se que o gestor escolar necessita ter como foco central de suas atribuições, contemplar as práticas que favoreçam o desenvolvimento sadio e processual da educação, promovendo uma participação integral e efetiva da comunidade na escola, para poder pensá-la para além de seus muros.

De acordo com Libâneo (2004, p. 89), como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, culturais e sociais.

Sendo assim, é preciso que o gestor escolar esteja aberto para as mudanças propostas, para a nova forma de gestão escolar e entenda que a sua função vai além da tomada de decisão, e deve ser constituída por um processo dinâmico e interativo garantindo uma convivência saudável no cotidiano da escola.

Da mesma forma, nas palavras de Lück (1981) é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema de desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal. Lück (1981) ainda salienta que o diretor escolar assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica.

Do ponto de vista administrativo, compete-lhe, por exemplo:

- a) Organização e articulação de todas as unidades componentes da escola;
- b) Controle dos aspectos materiais e financeiros da escola;
- c) Articulação e controle dos recursos humanos;
- d) Articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional;
- e) Formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos;
- f) Supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Do ponto de vista pedagógico, é de sua alçada, por exemplo:

- a) Dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos;
- b) Liderança e inspiração para o enriquecimento desses objetivos e princípios;
- c) Promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa;
- d) Manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade;
- e) Estimulação à inovação e melhoria do processo educacional.

De acordo com Lück (1981) o bom funcionamento de uma unidade escolar depende fundamentalmente da capacidade de administrar que possa ter o diretor, pois está nas mãos dele o papel de conduzir todas as atividades para o funcionamento da escola. Ou seja, quando a autora relaciona a responsabilidade administrativa do diretor, entende-se que ela esteja se referindo às habilidades e competências para: organizar e articular as ações durante o ano letivo, visando sempre administrar os recursos materiais e financeiros de forma que não haja *déficit* desses recursos, avaliar o desempenho profissional de cada um dos servidores da unidade escolar, cuidar para que todas as normas contidas no regimento da escola sejam satisfatoriamente cumpridas e supervisionar o trabalho de todos aqueles a que são delegadas responsabilidades, sempre procurando orientá-los em suas dificuldades.

Por outro lado, segundo Lück (1981), o diretor escolar também deve ter as habilidades e competências necessárias para exercer o seu papel de orientador pedagógico para conduzir as ações pedagógicas de forma condizentes com os objetivos e princípios educacionais, visando sempre à inovação e melhoria do processo de comunicação entre a escola e a comunidade, a fim de promover ações integradas e cooperativas para se alcançar o enriquecimento e valorização dos conhecimentos adquiridos, tanto com os alunos quanto na convivência cotidiana dos membros da comunidade escolar.

4.2 COMPETÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR

Com base em Lück (2000a), o papel do diretor escolar é de relevante importância para o processo de re/construção do papel da escola com o de um ambiente comprometido com a difusão do conhecimento, da conscientização dos direitos e deveres individuais e coletivos dos cidadãos, além do compromisso com a melhoria das relações sociais ali existentes, pois fica claro que tudo isso perpassa a mera função de administração escolar.

Na tentativa de avançar sobre o real papel do gestor escolar, Luck (2000a, p. 4) enfatiza que:

Cabe ao gestor educacional compreender as dinâmicas e conflitos das relações pessoais do grupo por ele gerenciado. Deve o gestor compreender ainda que a organização escolar é uma entidade viva e dinâmica. Onde as mudanças e transformações são salutares e as alterações de atitudes devem estar presentes.

Sendo assim, espera-se que o gestor escolar tenha plena consciência da dimensão política que a escola tem, pois cabe a ela assumir e cumprir o compromisso de formar os cidadãos para a vida em sociedade, mas para isso, é preciso que as relações sejam compartilhadas com a democratização efetiva dos saberes socialmente elaborados, cabendo-lhe compreender e captar as contradições presentes nas relações sociais existentes no ambiente escolar.

Com relação à forma de gestão que atualmente (2012) está sendo adotada pelo sistema educacional brasileiro e de acordo com Santos (2006), entende-se que:

O conceito de Gestão Escolar, relativamente recente, é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a

possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Para fim de melhor entendimento, costuma-se classificar a gestão escolar em três áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico: Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa. (SANTOS, 2006, p. 130).

Com relação às formas de gestão, Lück (2009) apresenta o seguinte conceito para a ação do gestor escolar:

A ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho. (LÜCK, 2009, p. 15).

De acordo com as áreas que se interligam na atividade de gestão escolar, em linhas gerais, a autora apresenta as seguintes competências: Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa.

Para Lück (2009, p. 93), a gestão pedagógica requer que o gestor escolar deva promover a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, a fim de nortear suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, sempre fomentando atividades que possam integrar todos os envolvidos com a prática educacional envolvendo todos da comunidade à qual a escola está inserida.

A respeito da Gestão de Recursos Humanos, Lück (2009, p. 81) afirma que nesta área, o diretor escolar precisa promover a gestão de pessoas e do trabalho coletivo, focado sempre na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos. Deve estimular a prática do bom relacionamento interpessoal, promovendo uma rede de canais entre todos os membros da comunidade escolar e desenvolver ações e medidas que tornem a escola um verdadeiro ambiente de aprendizagem.

Lück (2009, p. 105) observa que a gestão administrativa exige que o diretor escolar possa gerenciar de forma correta e plena a aplicação dos recursos físicos, materiais e financeiros da unidade escolar, a fim de melhor atender os objetivos propostos para a educação. A gestão administrativa também promove a organização, sistematização e o cumprimento das normas (Leis, Regimentos, e

Registros) estabelecidas no regimento da escola, assegura a manutenção do ambiente escolar; cuida para que os recursos financeiros e materiais sejam empregados corretamente, evitando o desperdício e o desgaste acelerado, entre outras competências.

Dessa forma, construir uma gestão da escola pautada na inter-relação entre essas três áreas significa que o gestor deve ser e estar preparado para compartilhar a tomada de decisões, sejam elas de cunho administrativo, pedagógico ou humano, pois, essa postura constitui-se no rompimento com as antigas concepções de gestão burocratizada e centralizada na figura do gestor, dando lugar a um processo de gestão pautada na construção da cidadania, tendo como referência os compromissos públicos e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sem preconceitos.

Nesse sentido e, corroborando com Nóbrega (2003), pode-se concluir que: A maior inovação que a escola pode fazer é colocar seus dirigentes para se tornarem gestores. O gestor escolar precisa ser habilmente preparado para ter a capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos.

Com base em vários estudos, pode-se entender que a gestão escolar vai além do sentido de mobilizar as pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de decisão diante dos objetivos sociais e políticos de uma escola. Libâneo (2004) afirma que a escola, ao cumprir sua função social influi na formação da personalidade humana e não é possível estruturá-la para o cumprimento da sua função social, sem levar em consideração objetivos políticos, técnicos e pedagógicos.

Segundo Libâneo (2004), a intencionalidade projeta-se nos objetivos que dão o rumo, a direção da ação. Na escola, isso leva à busca deliberada, consciente, planejada de integração e unidade de objetivos e ação, em torno de normas e atitudes comuns. Para o autor, o gestor responsável pelo espaço educacional, assume posturas profissionais decorrentes do seu compromisso na dimensão educacional. Essa postura envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, suas experiências pessoais, a influência das políticas públicas, do entorno

onde a escola está inserida, do grupo de profissionais nas dimensões: pedagógica, técnica e política (LIBÂNEO, 2004, p.42).

Ao abordar a questão do gestor escolar, Wittmann (2004) afirma que esta possui três aspectos inalienáveis e inter-relacionados: a competência técnica, a liderança na comunidade e o compromisso público-político. As demais funções da gestão escolar, por mais importantes e indispensáveis, são adjetivas e complementares.

Em relação à competência técnica, Wittmann (2004) diz que a gestão demanda competências específicas. Há conhecimentos, aptidões cognitivas e aptidões atitudinais requeridas para o exercício da gestão escolar. Para gerir a escola, há necessidade de formação específica.

Conforme Wittmann (2004), a dimensão política está associada à participação na gestão e à responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar. O gestor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega responsabilidades decorrentes das decisões dos membros da equipe escolar, presta contas e submete à avaliação do grupo o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

O autor diz que essa dimensão associa-se ao desenvolvimento do trabalho objetivando buscar parcerias, articular a comunidade escolar na representatividade dos conselhos escolares, nas ações que envolvem o trabalho no cotidiano escolar, trazendo a comunidade exterior para o interior da escola, ou seja, abrir as portas do espaço educacional para que toda a comunidade possa usufruir e participar das decisões decorrentes daquele ambiente educacional.

O gestor escolar na dimensão política exerce o princípio da autonomia que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola (LIBÂNEO, 2004).

Libâneo (2004) alerta que a autonomia é a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino, portanto, a autonomia de uma instituição significa ter o poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. As escolas públicas como não são organismos isolados, dependem do sistema central, das políticas e da gestão pública, possuem uma autonomia relativa, ou seja, a autonomia de uma escola pública pauta-se no

planejamento, na organização, na orientação e no controle de suas atividades internas estando sujeita à adequação e aplicação das diretrizes gerais que recebem dos níveis superiores da administração do ensino.

Lück (2009) deixa claro que todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si. Por essa razão, a autora focaliza seus estudos sobre padrões de desempenho nas competências, pois estas constituem a condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento.

Lück (2009) ainda completa que compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. Para isso, ela cita os seguintes passos: O primeiro diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação.

CAPÍTULO 5 - O MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS

O município de Lauro de Freitas é um dos treze municípios da Região Metropolitana de Salvador e está situado no início da Estrada do Coco (BA-099). É considerado o portal de entrada para o Litoral Norte da Bahia – A Costa dos Coqueiros. Sua área territorial é de 59,9 Km² e os seus limites territoriais são as cidades de Camaçari, Simões Filho, Salvador e o Oceano Atlântico. Lauro de Freitas está a 30m acima do nível do mar, seu clima é predominante quente e úmido, com temperatura média de 25,4°C (SUPIR, 2000).

De acordo com a Superintendência de Promoção da Igualdade Racial (SUPIR, 2000), de Lauro de Freitas-Ba, a história do município se inicia no século XVI quando Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, doou a seu filho, Garcia d'Ávila, lotes de terra no litoral baiano. Ali foi instalada uma missão religiosa dos jesuítas que, com o apoio da família d'Ávila, deu origem à freguesia de Santo Amaro de Ipitanga, em 1608.

Nessa região habitavam várias tribos indígenas (Tupis/Tupinambás), pois era uma faixa litorânea favorável para a caça, plantio, pesca, além da vasta variedade de frutas, raízes e plantas medicinais existentes por todo litoral. Os portugueses, recém-chegados também identificaram o terreno fértil e a proximidade do mar como fatores preponderantemente favoráveis para a agricultura, pois os produtos poderiam ser facilmente escoados para outras regiões do país.

Os engenhos de açúcar trouxeram os negros que contribuíram com o trabalho escravo, para a prosperidade da freguesia. A cultura africana, então, passou a fazer parte da cultura local.

Em 1851, quase duzentos anos após sua fundação, o presidente da Província da Bahia, extingue a sede da freguesia de Santo Amaro, transferindo-a para Nossa Senhora da Conceição de Itapuã. Logo após esse período, uma epidemia de cólera contribuiu severamente para a decadência da região, pois vitimou boa parte da população local, principalmente escravos e índios, prejudicando ainda mais a economia açucareira que já vinha em declínio. A partir daí a freguesia passou por vários processos de desmembramento e em 1880 se desliga da capital e se une a Abrantes.

Assim ficou até 1943, quando passa a ser subdistrito de Salvador e, em 1963, nasce o município de Santo Amaro de Ipitanga, permanecendo com esse nome até 1950, quando por uma homenagem póstuma, ao então candidato ao governo da Bahia, passa a se chamar “Lauro de Freitas”².

A partir da década de 1970, Lauro de Freitas passou a ser considerada como uma cidade de veraneio e vários loteamentos foram implantados nas áreas próximas do litoral. Também a partir desse período, várias famílias com menor poder aquisitivo, que eram transferidas da capital em decorrência da conturbação urbana, foram se instalando em outros loteamentos situados na outra margem do município, tais como: Itinga, Caji e Portão.

A cidade cresceu muito, porém de forma desordenada. Em vários setores havia a necessidade de reestruturação, principalmente no setor do desenvolvimento social, estrutura urbana, saúde e educação.

De acordo com dados do IBGE (2010) a população do município de Lauro de Lauro de Freitas está estimada em 163.414 habitantes, números que levam a cidade a ocupar a oitava posição em termo populacional no estado da Bahia. Desse total, 79.234 são homens e 84.180 são mulheres, sendo que toda a população está concentrada na área urbana.

Ainda segundo dados do IBGE (2010), Lauro de Freitas apresenta uma população infanto-juvenil (10 a 18 anos) de aproximadamente 31mil habitantes, portanto, um público que normalmente deverá estar inserido na rede municipal de ensino.

5.1 O SISTEMA EDUCACIONAL EM LAURO DE FREITAS

O crescimento acelerado de Lauro de Freitas nos últimos 20 anos e a falta de infraestrutura urbana fizeram com que o município fosse se reestruturando para melhor atender as demandas sociais, inclusive no que diz respeito à educação pública.

² Político influente da época, falecido tragicamente em desastre aéreo no dia 11 de setembro de 1950.

Como acontece na grande maioria das cidades localizadas nas Regiões Metropolitanas de todo o país, Lauro de Freitas recebia influência política direta de Salvador e essa influência causava certa dependência na tomada de decisões, o que, por sua vez, acentuava a ausência de transparência nas decisões e acirrava o legado histórico de clientelismo e patrimonialismo, gerando o isolamento das pessoas da vida pública, comprometendo a participação popular na construção da democracia.

A partir da Lei Orgânica Municipal de 1990, os princípios fundamentais que regem a ação do município se basearam em:

Parágrafo único – A ação municipal desenvolve-se em todo o seu território, sem privilégios ou distinções entre distritos, bairros, grupos sociais ou pessoas, contribuindo para reduzir as desigualdades regionais e sociais, promovendo o bem-estar de todos, sem preconceitos de qualquer espécie ou quaisquer outras formas de discriminação. (LAURO DE FREITAS, 1990).

Com relação à educação, o Capítulo IV, em seu Artigo 102, reza sobre a educação com a seguinte redação:

O Município manterá seu sistema de ensino em colaboração com a União e o Estado, atuando, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escolar, provendo seu território de vagas suficientes para atender à demanda. (LAURO DE FREITAS, 1990).

Para a estruturação do sistema de ensino, o Artigo 104 estabelece:

O sistema de ensino do Município será organizado com base nas seguintes diretrizes:

- I – adaptação das diretrizes da legislação federal e estadual às peculiaridades locais, inclusive quanto ao calendário escolar;
- II – manutenção de padrão de qualidade através do controle pelo Conselho Municipal de educação;
- III – gestão democrática, garantindo a participação de entidades da comunidade na concepção, execução, controle e avaliação dos processos educacionais;
- IV – Garantia de liberdade de ensino, de pluralismo, religioso e cultural;
- V – Ensino supletivo – manutenção de sistema de ensino supletivo de 1º. Grau regido pelo MEC. (LAURO DE FREITAS, 1990).

Nesse sentido, a partir de 2005, a educação toma uma nova perspectiva e passa a ser pensada como um processo de empoderamento e valorização dos

cidadãos laurofreitenses, que cada vez mais vêm se unindo para o fortalecimento das redes de capital social visando o desenvolvimento regional.

Para atender às demandas com a educação da rede municipal de ensino, foi ampliada a oferta de unidades da rede pública municipal e hoje Lauro de Freitas conta com um total de 78 escolas, classificadas como próprias ou conveniadas, distribuídas entre os bairros do município, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Relação de Creches e Escolas Municipais

Bairro	Creche	Escola de Ensino		Educação Integral
		Fundamental I	Fundamental II	
Areia Branca	0	10	1	0
Centro	2	8	5	1
Itinga	4	20	5	0
Portão	2	8	1	0
Vida Nova	0	9	2	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Lauro de Freitas – Coordenação Pedagógica
Divisão de Estatística e CPD

Segundo dados do INEP (2012) e de acordo com o censo educacional de 2010, a rede municipal de ensino de Lauro de Freitas matriculou um total de 28.225 alunos na rede (INEP, 2010). Para atender a esse público, a rede contou com 1.131 docentes e 339 profissionais da educação (gestores, pedagogos, auxiliares e monitores).

De acordo com a pesquisa, nos últimos seis anos a rede municipal de ensino apresentou o seguinte perfil conforme Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Evolução da matrícula na rede municipal de ensino

2005	2006	2007	2008	2009	2010
Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos
25.647	27.449	27.119	27.643	29.918	29.525

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMEC, 2010).

No Gráfico 1, podemos ver com mais clareza como fica essa distribuição ao longo dos anos.

Gráfico 1 - Evolução da matrícula na Rede Municipal de Ensino – 2005 - 2010



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas – Coordenação Pedagógica – Divisão de Estatística e CPD (2010).

Os dados apresentados mostram que a matrícula da rede municipal vem aumentando a cada ano.

A seguir mostraremos, na Tabela 3, o total de alunos evadidos das escolas, no mesmo período. Percebemos que o número da evasão escolar, ao longo dos anos, vem diminuindo. Isso mostra que o ambiente escolar de alguma forma tem procurado garantir a permanência dos alunos em sala de aula.

Tabela 3 - Dados da evasão escolar nos últimos seis anos

2005	2006	2007	2008	2009	2010
Evasão	Evasão	Evasão	Evasão	Evasão	Evasão
564	598	553	509	511	497

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMEC, 2010).

Lauro de Freitas foi o primeiro município da Região Metropolitana de Salvador (RMS) e o quinto em todo o estado da Bahia a realizar eleições diretas para a escolha dos diretores escolares, realizada no segundo semestre do ano de 2009. Esse processo envolveu a participação de professores, alunos e pais que tiveram a oportunidade de escolher, através do voto, o profissional de educação que julgaram ter o perfil para dirigir a escola.

O município também conta com um Conselho Municipal de Educação (CME) que, juntamente com a participação dos novos diretores, alunos e pais, promoveram

a primeira Conferência Municipal de Educação em 2009, dando início à construção do Plano e do Sistema Municipal de Educação.

Lauro de Freitas também foi a primeira cidade do estado a qualificar educadores para ministrar conteúdo em História Africana e Cultura Afro-Brasileira, em cumprimento à Lei 10.639/03, sancionada pelo governo federal. A formação de professores de 5ª à 8ª série, da prefeitura, foi realizada em convênio com o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O impacto das novas tecnologias com a integração de novas mídias, televisão e internet têm feito parte da programação pedagógica em várias escolas da rede municipal de Lauro de Freitas. Essas ferramentas possibilitam novas estratégias para as atividades de sala de aula, tornando as aulas mais atrativas, além de aguçar nos alunos o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem.

O sistema educacional de Lauro de Freitas sofreu uma acelerada expansão e, dentre os fatores que contribuíram para impulsionar esse processo, está a natural pressão demográfica que tomou conta do município fazendo com que aumentasse a demanda por serviços educacionais.

.

CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA

Metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento (ANDRADE, 1997, p. 117). Nesse sentido, para responder às questões deste trabalho, torna-se inevitável utilizar métodos que sustentam o processo de pesquisa, certificando o seu caráter científico.

Gil (1991) define pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Para Demo (1987), a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície, visto que não é o que aparenta à primeira vista (DEMO, 1987, p.23). Dessa maneira, a presente pesquisa buscou respostas para os questionamentos propostos, possibilitando, assim, à pesquisadora descobrir novas realidades e contribuir para futuras reflexões.

6.1 DEFINIÇÕES DO PROBLEMA

Lück (2009) defende que a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem também em liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional. A autora entende que:

Há algumas décadas, o ensino público era destinado a poucos e orientado por um sistema administrativo centralizador. Nesse modelo, a qualidade era garantida com mecanismos de controle e cobrança. A sociedade mudou e passou a exigir a Educação para todos. Com isso, o ser humano se tornou o elemento-chave no desenvolvimento das organizações educacionais, tanto como alvo do trabalho educativo como na condução de processos eficientes e bem-sucedidos. É nesse contexto que surgiu a necessidade de haver uma ou mais pessoas para dirigir as ações que encaminham a escola para a direção desejada.

Entende-se que a liderança para ser bem exercida precisa ser bem gerida. Nesse sentido, o gestor é o propulsor dessa ação e deve exercê-la com competência. Conforme a autora, alguns gestores enfrentam dificuldades no desenvolvimento das competências de liderança e se deixam paralisar diante dos desafios. Os desafios que Lück (2009) menciona referem-se ao contato com colaboradores que resistem às mudanças em atividades burocráticas e administrativas, fazendo fracassar os propósitos de criação de uma comunidade de

aprendizagem. A autora alerta que os gestores devem promover o entendimento de que as adversidades são inerentes ao processo educacional e que o enfrentamento delas implica o desenvolvimento da compreensão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o modo como o desempenho individual e coletivo afetam as ações da organização. Compreende-se que o trabalho do gestor não é fácil e que necessita de múltiplas competências para conduzi-lo com eficiência.

Entende-se que, na administração escolar, existem desafios, tanto quanto, em qualquer outra organização. No entanto, faz-se necessário que o gestor escolar busque habilidades e competências administrativas atreladas a ações pedagógicas que visem o melhor desempenho de sua equipe escolar.

Assim, o papel da gestão escolar torna-se um elemento-chave no processo de melhoria da qualidade do ensino e aprimoramento das relações sociais, elevando a concepção de escola, da educação e da relação que ambas devem manter com a sociedade. O papel do gestor escolar é, portanto, fundamental nesse processo em construção. Partindo desse pensamento, surgiu então uma inquietação acerca de se aprofundar no exercício da gestão escolar do Município de Lauro de Freitas. As teorias de Lück (2009) despertaram o interesse da pesquisadora em investigar como os gestores realizam sua função nas escolas. Percebe-se que há teorias que não são aplicáveis na prática por falta de comprometimento ou por inviabilidade. Para comprovar isso, a pesquisa de campo se fez necessária, como aprendizado pessoal e contribuição acadêmica para a Educação e para o município.

6.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Segundo Lück (2009), um líder é uma pessoa empreendedora que se empenha em manter o entusiasmo da equipe e tem autocontrole e determinação, sem deixar de ser flexível. Para a autora, também é importante que o gestor escolar conheça os fundamentos da Educação e seus processos, pois é desse conhecimento que virá sua autoridade; que compreenda o comportamento humano e seja ciente das motivações, dos interesses e das competências do grupo ao qual pertence; que aceite os desafios com disponibilidade, o que influenciará positivamente a sua equipe de trabalho. Por outro lado, acredita-se que a prática dessa ação é destoante do que propõe Lück (2009). Supõe-se que o gestor, por mais que entenda seu papel na Educação, não utiliza esse conhecimento como

conduta diária. Durante o percurso de sua gestão muitas atitudes se perdem, muito se deixa de fazer, seja por interesse ou por impossibilidade. Contudo são apenas suposições que foram investigadas em uma realidade específica.

Partindo das considerações de Lück (2009), surgiram alguns questionamentos referentes às ações dos gestores educacionais em escolas públicas de Lauro de Freitas:

- a) Qual a percepção do conceito de competência educacional pelos gestores de instituições educacionais de Lauro de Freitas?
- b) Esse conceito quando aplicado estaria colaborando no desenvolvimento de questões mais eficazes nas escolas públicas municipais?
- c) Quais competências necessárias para o exercício da função de gestor estão presentes na gestão escolar pública no município de Lauro de Freitas e quais as que estão ausentes?

6.3 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa adotou o método qualitativo de investigação.

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. (CRESWELL, 2010, p. 26).

Creswell (2010) ainda alerta para o relatório final que deve ser flexível e quem se envolve neste tipo de investigação deve ter foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação.

A pesquisa científica do tipo qualitativa não se caracteriza por preocupações sobre medidas ou estatísticas exatas a respeito dos objetos com que se ocupa. Segundo Neves (1996, p. 2), os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos.

Essa melhor compreensão se deve à natureza da pesquisa qualitativa que exige um olhar aprofundado do contexto e do local em que é executada e, também, uma interação entre o pesquisador e o objeto.

Minayo (2007, p. 22) ratifica que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Para a autora, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupa-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado.

Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21).

Minayo (2007) ainda expõe que a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social está na natureza e não na escala hierárquica.

Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores. (MINAYO, 2007, p. 23).

As variáveis observadas nesta pesquisa costumam se apresentar em maior número do que em estudos de outra natureza. Assim, não se pode excluir um grande número de informações, o que torna bastante difícil apontar efetivamente uma causa de um determinado fenômeno, sem que se tenha que recorrer a um processo de persuasão feito por meio da argumentação.

Vieira (2010), contudo, esclarece que a persuasão pode ser facilitada se o pesquisador reunir elementos suficientes para chegar, intuitiva e racionalmente, a uma conclusão aceitável sobre determinado fenômeno. Seguindo esse pressuposto, o presente estudo trilhou o caminho proposto por Dias (2009), ou seja, buscou fornecer descrições detalhadas dos fenômenos e comportamentos observados no campo de pesquisa.

O tipo de pesquisa escolhido foi o descritivo. Segundo Vieira (2010), esse tipo de pesquisa mais aprofundado que o exploratório (que apenas levanta dados e

problemas que podem vir a servir de apoio para pesquisas futuras mais avançadas) e menos aprofundado que o explicativo (que procura esclarecer os questionamentos deixados para segundo plano pelas pesquisas exploratória e descritiva). Não se optou por realizar uma pesquisa explicativa porque seu objetivo é apontar as causas e as consequências dos fenômenos observados e explicar os mecanismos e os processos envolvidos em todos os pormenores.

6.4 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Creswell (2010) afirma que as estratégias de investigação são os tipos de projetos ou modelos de métodos qualitativos, quantitativos e mistos que proporcionam uma direção específica aos procedimentos em um projeto de pesquisa. No caso desta pesquisa, iremos nos ater às estratégias qualitativas. Estas podem alternar entre: pesquisa narrativa, fenomenologia, etnografias, estudos de teoria fundamentada e estudo de caso. Como a pesquisa trata da investigação da validade de uma teoria geral em um determinado grupo – as considerações de Lück (2009) sendo confirmadas ou não nas ações de gestores da cidade de Lauro de Freitas, Bahia – as estratégias adotadas foram os estudos de teoria fundamentada.

Creswell (2010) afirma que a teoria fundamentada é uma estratégia de investigação em que o pesquisador deriva de uma teoria geral, abstrata, de um processo, ação ou interação fundamentada nos pontos de vistas dos participantes. Segundo o autor, esse processo envolve o uso de muitos estágios da coleta de dados e o refinamento e a inter-relação das categorias de informação. Em relação à presente pesquisa houve a coleta de dados através de questionário respondido pelos gestores educacionais.

Creswell (2010) alerta para duas características principais deste modelo que são a constante comparação dos dados com as categorias emergentes e a amostragem teórica de diferentes grupos para maximizar as semelhanças e diferenças entre as informações.

6.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa seguiram três fases: revisão bibliográfica do tema, pesquisa de campo e análise dos dados

coletados. A primeira fase versou a busca de material bibliográfico publicado a respeito dos conceitos sobre a aprendizagem organizacional, analisando as competências de uma organização, iniciando a pesquisa com a gestão empresarial, pois esta forneceu embasamento para a constituição da gestão escolar. A partir disso foi possível discutir a noção de competência no gerenciamento da Educação não só em nível nacional, como também baiano.

A segunda fase seguiu da elaboração de um questionário de investigação para ser aplicado com os gestores das escolas públicas do município de Lauro de Freitas, baseado nas teorias de Lück (2009), sobre as competências administrativas, pedagógicas e de recursos humanos do gestor escolar.

Na terceira fase, buscou-se analisar os dados coletados a partir das informações fornecidas pelo questionário, respondido pelos gestores escolares municipais, confrontando com as teorias presentes no referencial teórico.

6.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para se obter os dados relevantes para a execução dessa pesquisa foi realizada a aplicação de questionário com perguntas objetivas e subjetivas. As entrevistas foram individuais garantindo a privacidade do entrevistado, a fim de se obter fidedignidade.

O questionário foi composto de 16 perguntas (APÊNDICE A) construídas a partir de elementos que circundavam o problema da pesquisa. As perguntas abertas ofereceram respostas que contemplaram o pensamento dos entrevistados a respeito do tema. As perguntas fechadas ofereceram respostas prontas, sendo, por isso, mais fáceis de serem agrupadas em blocos para fins de tabulação. A pesquisadora optou por questões de múltipla escolha, sempre tendo o cuidado de não oferecer opções de respostas que estimulassem o entrevistado a fingir um posicionamento, marcando uma alternativa central, neutra.

6.7 ESCOLHA DAS ESCOLAS SELECIONADAS

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tais como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro

de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Para seleção da amostra, partiu-se do universo de 14 escolas de Ensino Fundamental II, localizadas nos bairros de Areia Branca, Itinga, Vida Nova, Portão e Centro, no município de Lauro de Freitas-Ba. Desse universo, tirou-se como amostra 10 escolas através de sorteio dando um total de 10 gestores escolhidos para responderem o questionário da investigação. A escolha do município se justifica por ser residência da pesquisadora facilitando o acesso com os entrevistados, evitando, assim, custos adicionais de locomoção.

6.8 MODELO DE ANÁLISE

São vários os autores que tratam da gestão competente e que contribuíram para fundamentar esta pesquisa. Entre eles, pode-se destacar Libâneo (2004), Paro (2008), Wittmann (2004), Nóbrega (2003), Dourado (2007). Para construção do modelo de análise, contudo, optou-se por adotar o modelo de Gestão competente de Lück (2009), porque acreditamos ser esse o modelo mais adequado ao trabalho de gestão escolar na Bahia devido a todas as variáveis tratadas ao longo deste trabalho.

A análise da autora é no âmbito nacional, entretanto, sua teoria é aplicável na realidade baiana, já que os dados divulgados pelo MEC e pelo Ideb revelam que a educação baiana está abaixo da meta nacional. Sendo assim, é válida uma investigação em unidades escolares baianas a respeito do desenvolvimento da gestão competente para que assim seja possível identificar quais ações estão sendo aplicadas em prol da superação dos índices educacionais atuais.

6.8.1 Construção do modelo de análise

Segundo Lück (2008), a escola precisa trabalhar para se tornar ela própria uma comunidade social de aprendizagem também no quesito liderança, tendo em vista que a natureza do trabalho educacional e os novos paradigmas organizacionais exigem essa habilidade. Para que isso aconteça, é primordial a atuação de inúmeras pessoas, mediante a prática da co-liderança e da gestão compartilhada. Em vista

disso, atuar como mentor do desenvolvimento de novas lideranças na escola é uma das habilidades fundamentais para um diretor eficiente e competente.

Quadro 5 - Modelo de gestão competente

Gestão competente:	Autora:	Eloísa Lück (2009)
GESTÃO PEDAGÓGICA	CARACTERÍSTICAS	Dinamização e assistência aos membros da escola; Liderança e inspiração; Promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; Manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; Estimulação à inovação e melhoria do processo educacional.
GESTÃO ADMINISTRATIVA	CARACTERÍSTICAS	Controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; Articulação e controle dos recursos humanos; Articulação da escola com o nível superior de adm. do sistema educacional; Formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; Supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	CARACTERÍSTICAS	Motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional; Cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos; Inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional; Capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada; Formação de espírito e trabalho de equipe; Desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação contínua de desempenho.

Fonte: Lück (2009).

6.8.2 Dimensões e categorias de análise

Baseando-se no modelo de gestão competente proposto por Luck (2009), no Quadro 6, nas dimensões de gestão pedagógica, administrativa e de recursos humanos, foram elaborados os indicadores de análise dessa pesquisa.

Quadro 6 - Modelo de análise

Dimensões	Categorias de análise
Gestão Pedagógica	Assistência
	Liderança
	Ação integrada
	Comunicação clara
	Inovação
Gestão Administrativa	Controle
	Articulação
	Formulação
	Supervisão
Gestão de Recursos Humanos	Motivação
	Diálogo
	Inter-relacionamento
	Capacitação
	Formação
	Autoavaliação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lück (2009).

O próximo capítulo apresenta os dados coletados na pesquisa, as informações sobre as escolas pesquisadas seguindo da análise dos resultados.

CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Minayo (2007), a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não têm como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é principalmente a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar. Sendo assim, na análise dos dados desta pesquisa, o pesquisador explorou as respostas dos gestores ao questionário aplicado para mostrar as principais características implementadas e as que estão ausentes no desenvolvimento de verdadeiras competências da qualidade de ensino na gestão das escolas públicas municipais de Lauro de Freitas (Bahia). A partir da opinião dos entrevistados comprovaremos se os objetivos foram realmente alcançados.

Neste estudo, nem todas as falas e expressões dos interlocutores serão mencionadas, porque, conforme Minayo (2007, p. 79-78),

a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Por outro lado, também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos.

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, sendo dividido em três seções: informações sobre as escolas pesquisadas; tratamento dos dados; e análise dos resultados.

7.1 INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS PESQUISADAS E OS GESTORES ENTREVISTADOS

As instituições participantes da pesquisa são da rede pública de ensino do Município de Lauro de Freitas (Bahia). Foram realizadas entrevistas individuais (APÊNDICE A) com gestores de cada escola que garantiram a privacidade do entrevistado, a fim de se obter fidedignidade. Isso porque a atuação do gestor numa instituição pública é um tema polêmico e expor tal situação para terceiros causa desconforto. Por isso os informantes tiveram seus nomes preservados permitindo a utilização e divulgação das informações dadas.

Sobre o perfil dos sujeitos entrevistados, conforme Quadro 7, pode-se observar que no universo de dez entrevistados, a maioria é do sexo feminino, com faixa etária entre trinta a cinquenta e cinco anos, possuem nível superior e estão em torno de cinco anos no cargo. Pode-se notar também que algumas informações não foram dadas pelos gestores. Em relação ao número de discentes, foram informados entre 200 a 1.600 matriculados, verifica-se, assim, que a pesquisa contemplou o universo de instituições de pequeno, médio e grande porte.

Quadro 7 - Informações relevantes sobre as escolas e seus gestores

ESCOLAS	SEXO	IDADE	NÍVEL ESCOLARIDADE	TEMPO NO CARGO	QUANT. ALUNOS	QUANT. PROFESSORES
A	F	36	Mestranda	3 anos	Não informou	Não informou
B	F	48	Graduada	4 anos	390	16
C	F	41	Pós- graduada	7 meses	1.124	61
D	F	48	Não informou	7 meses	488	25
E	Não informou	Não informou	Não informou	Não informou	225	15
F	F	Não informou	Não informou	Não informou	402	20
G	F	45	Pós-graduada	5 anos	382	15
H	F	43	Pós-graduada	4 anos	303	14
I	F	40	Pós-graduada	6 meses	+ou- 1.600	+ou- 85
J	F	53	Graduada	Não informou	452	22

Fonte: Elaborado pela autora (2012).

Alguns entrevistados demonstraram resistência para responder ao questionário. Questões foram deixadas em branco, episódios de esquecimento, questionário perdido, dentre outros obstáculos que emergiram durante a coleta dos dados.

7.2 TRATAMENTO DOS DADOS

Após a coleta dos dados, deu-se início ao processo de análise. Buscou-se analisar os dados secundários confrontando-os com os dados primários desta pesquisa. Como ferramenta foi utilizado o programa Excel para construção dos gráficos referentes a cada pergunta e as escolas, bem como os gestores participantes foram identificados por letras do alfabeto.

7.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

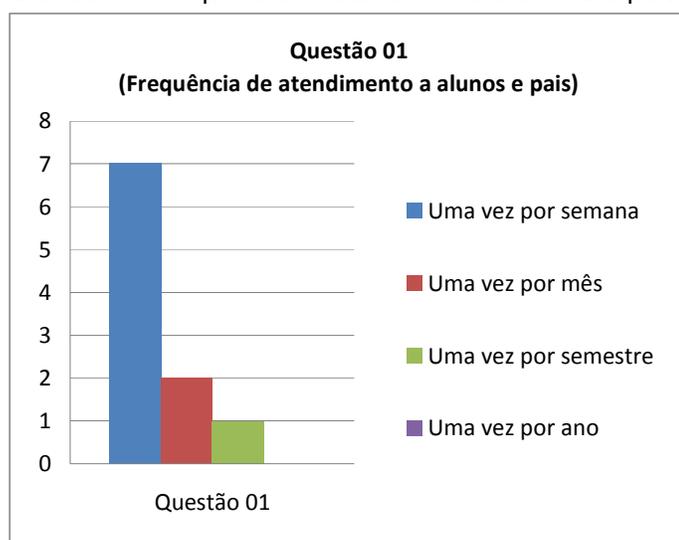
7.3.1 Frequência de atendimento a alunos e pais

A primeira pergunta do questionário buscou identificar se havia na escola a prestação de assistência aos pais e aos alunos. Todos os entrevistados declararam que sim.

Sim, estamos sempre prontos a atendê-los, mesmo que não esteja presente, qualquer membro pode atender ao pai e à mãe de um aluno (Gestor da escola I).

A frequência desse atendimento pode ser identificada pelo Gráfico 2.

Gráfico 2 – Frequência de atendimento a alunos e pais



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

O Gráfico 2 revela que a maioria dos gestores facilita o acesso de pais e alunos à direção da escola pelo menos uma vez por semana. É um ato constante que não determina dia, nem horário fixo, depende da necessidade da situação. Em segundo lugar, notamos que uma vez por mês é a frequência de atendimento nas escolas.

Ainda na questão 01, foram fornecidas opções de múltipla escolha, contudo alguns entrevistados acrescentaram mais informações.

Alunos diariamente e ainda em final de unidade aos pais (Gestor da escola E).

De acordo com a necessidade dos alunos ou responsáveis (Gestor da escola G).

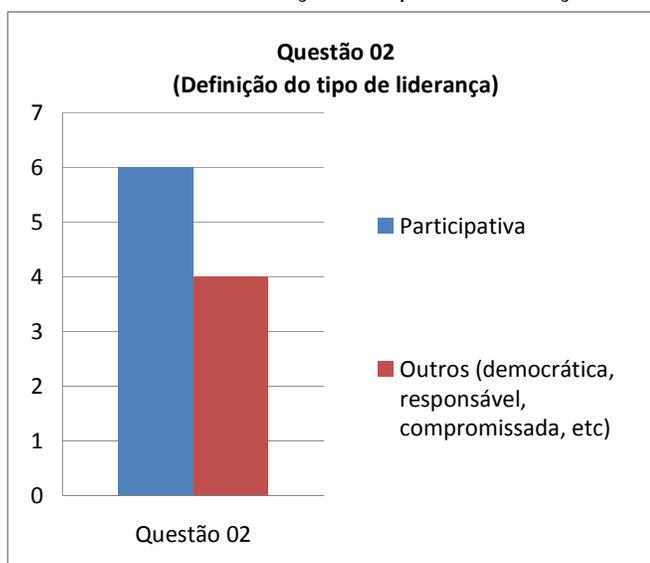
O aluno é assistido no decorrer de todo ano letivo. Com as famílias são feitas três reuniões anuais ou de acordo com as necessidades individuais de cada um (Gestor da escola I).

Os gestores mencionados acima completaram a forma como o atendimento é realizado com os pais e os alunos. Houve a menção das reuniões anuais referentes à entrega de notas no final de cada unidade, contudo os gestores deixaram claro que se houver necessidade, a instituição está disposta a atender. Nesse sentido, a gestão exposta cumpre seu papel para a manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre a escola e comunidade, consoante é defendido por Lück (1981).

7.3.2 Definição do tipo de liderança

A segunda questão indagou ao gestor se ele se considerava um líder. Todos responderam que sim. Quando foram solicitados para definir em uma palavra o seu tipo de liderança, a definição mais usada foi *participativa*, conforme pode ser verificado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Definição do tipo de liderança



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Fica evidente que a maioria dos gestores entende que o papel de liderança está atrelado à *participação*. A *democracia* e o *compromisso* também foram mencionados. As definições declaradas se aproximam do ato de gerir e liderar que Lück (2007) propõe, ou seja, compromisso com os princípios da democracia, participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). A autora acrescenta que o gestor deve estar preparado para participar da tomada de decisões, sejam elas de cunho administrativo, pedagógico ou humano, pois essa postura constitui-se no rompimento com as antigas concepções de gestão burocratizada e centralizada na figura do gestor, dando lugar a um processo de gestão pautada na construção da cidadania, tendo como referência os compromissos públicos e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sem preconceitos.

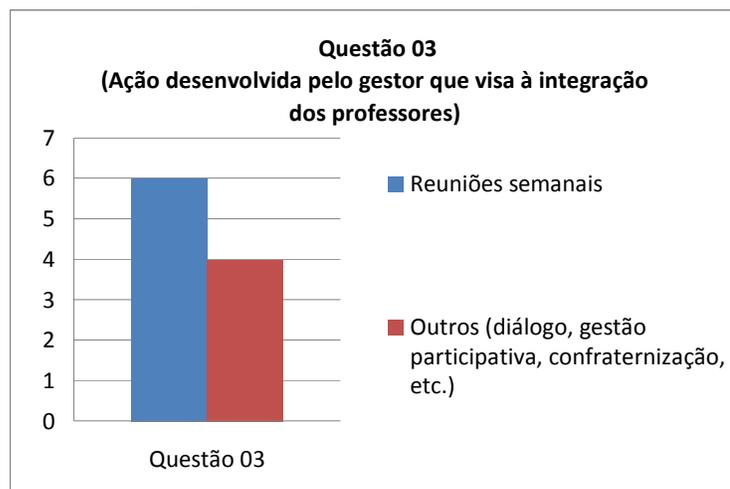
Um dos gestores definiu sua liderança como *responsável*. Lück (1981) alerta que a responsabilidade do gestor no âmbito administrativo está atrelada às seguintes habilidades e competências: organizar e articular as ações durante o ano letivo, visando sempre administrar os recursos materiais e financeiros de forma que não haja *déficit* desses recursos, avaliar o desempenho profissional de cada um dos servidores da unidade escolar, cuidar para que todas as normas contidas no regimento da escola sejam satisfatoriamente cumpridas e supervisionar o trabalho de todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades, sempre procurando orientá-los em suas dificuldades.

7.3.3 Ação desenvolvida pelo gestor que visa à integração dos professores

As próximas questões (03 e 04) abordaram o papel do gestor no âmbito pedagógico. O terceiro questionamento investigou a integração dos gestores com sua equipe de professores e quais ações são desenvolvidas. Em muitas falas foi possível verificar que há a presença do diálogo estabelecido durante as reuniões semanais ou quinzenais, denominadas de Atividades Complementares (AC). Somente o gestor da Escola C e da escola J não responderam à pergunta.

No Gráfico 4, podem-se verificar as ações desenvolvidas pelos gestores que visam à integração dos professores.

Gráfico 4 – Ação desenvolvida pelo gestor que visa à integração dos professores



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Através de reuniões coletivas (pedagógicas), confraternizações, desenvolvimento de projetos coletivos (Gestor da escola A).

Essa integração é construída através do processo de diálogo, participação e respeito mútuo, atendendo às etapas de interações significativas com todos os funcionários. As ações são desenvolvidas dessa integração e socialização (Gestor da escola B).

Através de reuniões semanais com o objetivo dos planejamentos pedagógicos estarem adequados e atualizados às necessidades dos nossos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Como também as reuniões de cunho administrativo visando buscar a organização nos trabalhos com os documentos da escola (Gestor da escola D).

Através de Atividades Complementares (AC) semanal (Gestor da escola E).

A integração é feita através de uma gestão participativa e as ações dinâmicas e integradas (Gestor da escola F).

Integração também é coletiva e participativa dos membros do processo. Planejamento e reuniões semanais (gestor, coordenadores e professores), Lanche coletivo (com todos os funcionários) semanal. Todos os eventos da escola são coletivos (Gestor da escola G).

Por meio do diálogo franco e aberto onde as decisões tomamos coletivamente. Procuramos realizar as comemorações dos aniversariantes de cada mês com datas previstas, quando possível almoçamos juntos não só com

professores, mas com os demais funcionários, realizamos o acesão que é tirar uma sexta-feira para planejamento mais confraternização (Gestor da escola H).

Além das reuniões pedagógicas, promovemos o lanche coletivo lembrando os aniversariantes do mês, festejos juninos, jornada pedagógica interna, comemoração ou homenagem ao dia do professor e festejos natalinos (Gestor da escola I).

O maior contato estabelecido entre gestor e professores é durante as reuniões pedagógicas semanais, como podemos verificar no Gráfico 4. Segundo Lück (1981) esta prática de diálogo é o momento em que a dinamização e assistência aos membros da escola são mantidas para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios propostos.

Alguns gestores mencionaram a integração e a participação de responsabilidades e decisões com sua equipe. Todavia não foi especificada de que forma essa integração é realizada. Wittmann (2004) denomina essas ações como compromisso público-político e explica que a dimensão política está associada à participação na gestão e à responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar. O gestor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega responsabilidades decorrentes das decisões dos membros da equipe escolar, presta contas e submete à avaliação do grupo o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

Lück (2009) complementa que a integração é também um processo de democratização dos sistemas e unidades escolares, permitindo que, cada vez mais, professores e demais membros da comunidade escolar participem do processo de tomada de decisões referentes às questões educacionais tais como: acompanhamento do processo de formação e composição de instâncias colegiadas, eleições para cargos administrativos, introdução de mecanismos que favoreçam a eliminação da burocracia e flexibilização normativa e organizacional do sistema. Nenhum dos gestores relatou nem o compromisso político nem a democratização.

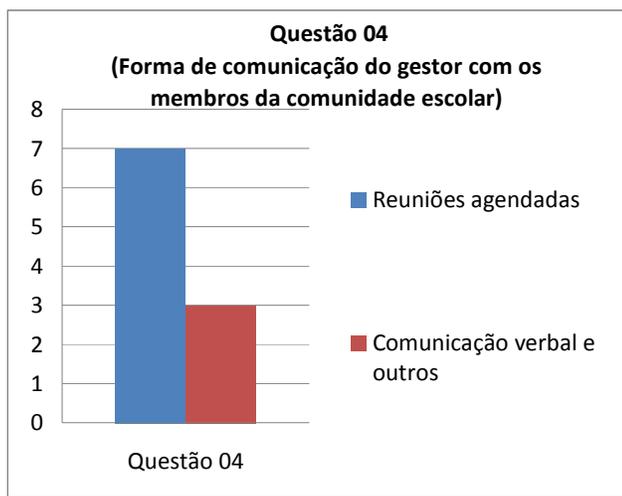
O que os gestores fizeram questão de exaltar foi a interação social, demonstrando preocupação com o bem-estar da equipe de trabalho, sempre promovendo a interação não somente entre os professores, mas também entre funcionários (lanches coletivos, confraternizações, comemorações para aniversariantes, etc)

7.3.4 Forma de comunicação do gestor com os membros da comunidade escolar

A quarta pergunta indagou de que forma o gestor promove a comunicação entre os membros da comunidade escolar. Novamente, a maioria dos gestores utiliza preponderantemente as reuniões como forma de comunicação. Outros entrevistados mencionaram avisos e convites formais por meio de documento escrito, conforme pode ser visualizado no Gráfico 5. As Escolas C e J, mais uma vez não responderam à questão.

Acreditamos que a omissão em responder esta questão deve-se ao fato de não realizarem esta forma de comunicação.

Gráfico 5 – Forma de comunicação do gestor com os membros da comunidade escolar



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Gostaríamos de ressaltar, aqui, algumas afirmações dos gestores entrevistados bem esclarecedoras sobre a forma de comunicação com os membros da comunidade escolar:

Através de reuniões de pais e mestres, também em reuniões do colegiado escolar ou até mesmo com avisos e cartazes presos na escola (Gestor da escola A).

Através do diálogo, integração e a socialização e reconhecimento do grupo (Gestor da escola B).

Através de avisos e convites fixados com cartazes em local visível com antecedência de 72 horas. Tendo as reuniões com os pais, professores,

funcionários. Encontros mensais com o conselho escolar, conselheiros (Gestor da escola D).

Através de reuniões (Gestor da escola E).

Promove a comunicação verbalmente, através de curso no mural, e-mail e convite (Gestor da escola F).

Com a comunidade escolar (profissionais) reuniões, com a comunidade escolar (pais) bilhetes e na maioria das vezes reuniões (Gestor da escola G).

Sempre que possível reunião, avisos no quadro, por telefonema quando não estou presente. No momento da oração e hino toda segunda para alunos, disponibilizando os avisos da semana (Gestor da escola H).

Através de reuniões registradas em ata, murais e correio eletrônico (Gestor da escola I).

Analisando as respostas acima, é possível verificar que a comunidade é comunicada mas não é inserida nas atividades escolares. Sua participação dentro da instituição é apenas como espectadora. É convidada a participar de reunião de pais e de eventos promovidos pela escola. Essa restrição de participação destoa do que a Constituição Federal de 1988, garante no campo educacional: incorporação de várias diretrizes para a consolidação do princípio da gestão democrática, sendo uma delas a efetivação da cultura de participação das comunidades na gestão escolar (BRASIL, 1988).

Lück (2009) explica que essa participação tende a melhorar a qualidade dos processos educativos nas unidades escolares e nos indicadores educacionais como um todo. De fato, a gestão escolar deve promover a participação integral e efetiva da comunidade na escola, para poder pensá-la para além de seus muros. A autora entende que se houver inovação e melhoria no processo de comunicação entre escola e comunidade, haverá a promoção de ações integradas e cooperativas que enriquecem e valorizam os conhecimentos adquiridos, tanto com os alunos quanto na convivência cotidiana dos membros da comunidade escolar.

7.3.5 Ações do gestor aos seus subordinados que vise à melhoria do processo educacional

A quinta pergunta direcionou o foco para as ações do gestor aos seus subordinados que vise à melhoria do processo educacional. Além das Escolas C e J que não responderam devidamente o questionário, a escola G também se absteve nessa resposta. Neste sentido, fazemos questão de ratificar que a negação em responder confirma a não aplicação da ação.

Citamos algumas respostas significativas:

Parceria, diálogo, reunião por equipes / setores e formação continuada (Gestor da escola A).

Através de palestras, cursos, buscando o aperfeiçoamento profissional desses profissionais no processo associado à qualidade do padrão de ensino (Gestor da escola B).

A participação nos cursos organizados pela SEMED, reuniões com os funcionários de apoio cursos de relações humanas, relações inter e intrapessoais (Gestor da escola D).

Incentivo à capacitação, à elaboração do plano de curso e unidade durante A.C. (Gestor da escola E).

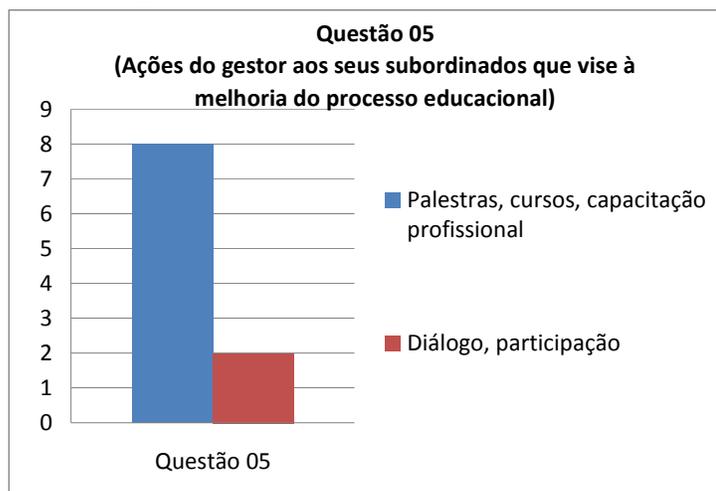
Desenvolvimento entre si, valores, respeito e compreensão (Gestor da escola F).

Incentivo a todo momento à qualificação profissional, sempre indicando curso quando surgem, sugestão de leituras diversas (Gestor da escola H)

Sempre me reúno com a equipe de trabalho, estando sempre atento ao cumprimento dos ACs e ao que está sendo discutido neles, levando sugestões objetivando uma melhoria do pedagógico (Gestor da escola I).

As respostas mostraram que as palestras, cursos, reuniões e capacitação profissional são incentivos à melhoria do processo educacional utilizada pela maioria das escolas. O diálogo e a participação são outras estratégias empregadas nas escolas. O Gráfico 6 ilustra as ações.

Gráfico 6 - Ações do gestor aos seus subordinados que vise à melhoria do processo educacional



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

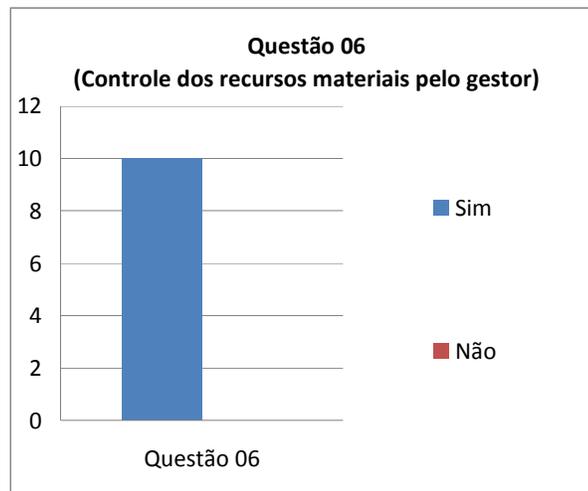
A quinta pergunta revelou como o gestor executa seu papel administrativo junto a seus subordinados. A maioria entende que seu papel se restringe ao incentivo e ao oferecimento de cursos de capacitação, geralmente, organizados pela Secretaria de Educação. Entretanto, Libâneo (2004) afirma que a gestão escolar vai além do sentido de mobilizar as pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de decisão diante dos objetivos sociais e políticos de uma escola. Isso não foi verificado nas respostas que também diferem do que Lück (2000) acredita. A autora vai além dessa noção. Para ela, o papel do gestor envolve o comprometimento com a difusão do conhecimento, da conscientização dos direitos e deveres individuais e coletivos dos cidadãos, incluindo o compromisso com a melhoria das relações sociais existentes. Percebe-se, então, a visão limitada dos gestores investigados. O campo de visão restrito só consegue oferecer incentivo e não ações comprometidas.

Essas ações do gestor estão relacionadas à gestão administrativa dos recursos humanos. Lück (2009) afirma que, nessa área, o diretor escolar precisa promover a gestão de pessoas e do trabalho coletivo, focado sempre na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos. Deve estimular a prática do bom relacionamento interpessoal, promovendo uma rede de canais entre todos os membros da comunidade escolar e desenvolver ações e medidas que tornem a escola um verdadeiro ambiente de aprendizagem.

7.3.6 Controle dos recursos materiais pelo gestor

As questões 06 e 07 abordaram o papel do gestor no âmbito financeiro e administrativo. Na questão 06, o gestor foi indagado se controla os recursos materiais e financeiros da escola. Todos responderam que sim, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Controle dos recursos materiais pelo gestor



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Trata-se de uma questão objetiva; entretanto alguns entrevistados ampliaram suas respostas.

Através do monitoramento constante e das planilhas (Gestor da escola A).

Atribuindo a cada funcionário responsabilidade e controle de suas atividades com reuniões para prestação de contas do que precisa melhorar e do que deu certo (Gestor da escola B).

Organizando os materiais no depósito através de uma planilha de materiais retirados e atualizados semanalmente. Os recursos financeiros são controlados através do uso de talões de cheque (Gestor da escola D).

Juntamente com o colegiado escolar (Gestor da escola G).

Sempre, porque entendo que o gestor tem obrigação e dever de gerir com eficiência os recursos materiais e financeiros (Gestor da escola H).

Há uma equipe responsável pelo levantamento de tudo que foi adquirido, seu estado de conservação, envio para conserto e reposição de peças consideradas irreversíveis, além da prestação de contas registrada em atas com a presença do colegiado escolar (Gestor da escola I).

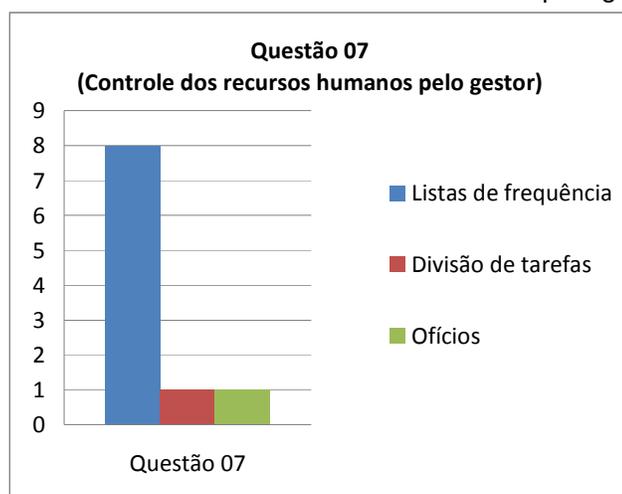
Os gestores provaram que o compromisso com a gestão administrativa e financeira é executado de forma controlada. O controle é feito por meio de planilhas e por delegação de responsabilidades. Assim o gestor consegue não só visualizar o estado de conservação dos materiais para que possa encaminhar sua reposição ou conserto, como também, gerir melhor a prestação de contas. Nesse sentido, as respostas coadunam com o ponto de vista de Lück (1981), pois a autora defende que o gestor deve organizar e articular todas as unidades competentes da escola, controlar os aspectos materiais e financeiros da escola e supervisionar e orientar a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades. Ela ainda declara que o gestor deve gerenciar de forma correta e plena a aplicação dos recursos físicos da unidade escolar, cuidar para que os recursos financeiros e materiais sejam empregados corretamente, evitando o desperdício e o desgaste acelerado, entre outras competências.

Interessante enfatizar que todos os gestores responderam à questão afirmativamente, o que ressalta o controle dos recursos materiais como a principal função de um gestor de escola pública de Lauro de Freitas.

7.3.7 Controle dos recursos humanos pelo gestor

Na questão 07, questionou-se de que forma são controlados os recursos humanos. A maioria respondeu que o controle é feito por meio de listas de frequência. Abstenção verificada nos questionários das Escolas C e J.

Gráfico 8 – Controle dos recursos humanos pelo gestor



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Gostaríamos de mostrar algumas sentenças muito ilustrativas:

Frequência, lista de presença, reuniões e diálogo (Gestor da escola A).

Através das frequências e participação nos projetos desenvolvidos nesta escola (Gestor da escola B).

Através da frequência do livro de pontos e acompanhamentos nas realizações das funções e produtividade de cada funcionário da unidade educativa nas áreas de atuação e responsabilidade de cada um (Gestor da escola D).

Dividindo as atividades para cada funcionário de modo que o trabalho tenha um bom andamento e satisfação de todos (Gestor da escola E).

Vivemos em uma comunidade em que o diálogo e o respeito devem ser preservados e praticados em nosso ambiente escolar (Gestor da escola F).

Através de ofícios encaminhados para SEMED e todas as funções são dirigidas por um responsável, aquele pelo qual foi eleito para tal (Gestor da escola G).

Existe um diário de bordo inicial no que é mostrada uma rotina e responsabilidades de cada integrante da escola (Gestor da escola H).

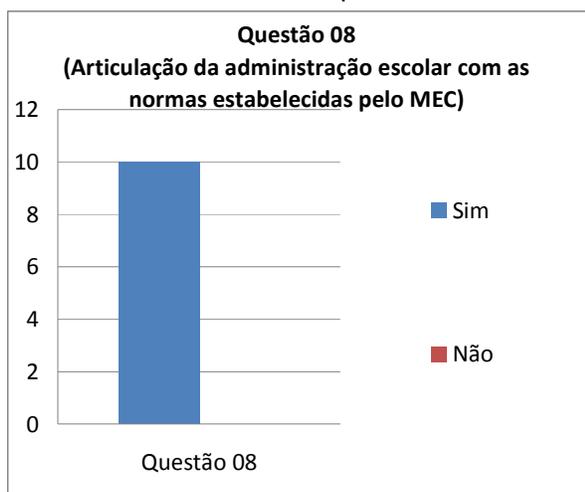
Promovendo a integração social, ouvindo o grupo e as suas necessidades referentes ao pedagógico, e até mesmo mediando as queixas trazidas referentes a comportamento de colegas (Gestor da escola I).

O controle do recurso humano feito pelos gestores concorda, apenas em parte, com o que Lück (2000) acredita: cabe ao gestor educacional compreender as dinâmicas e conflitos das relações pessoais do grupo por ele gerenciado. Principalmente, quando um dos gestores relatou que intervém nos conflitos entre os membros de sua equipe. Em Lauro de Freitas, os gestores estão muito mais preocupados com a frequência dos educadores.

7.3.8 Articulação da administração escolar com as normas estabelecidas com o MEC

A oitava questão investigou se existe articulação da administração escolar com as normas estabelecidas com o MEC. Todas as respostas foram positivas e, mesmo sendo uma pergunta direta, o entrevistado forneceu mais informações de como realiza tais ações.

Gráfico 9 - Articulação da administração escolar com as normas estabelecidas pelo MEC



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Procuro sempre atender às normas legais naquilo que me cabe como diretora, principalmente na questão da administração financeira (Gestor da escola H).

Sempre utilizando como base a Lei de Diretrizes e Base da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Gestor da escola I).

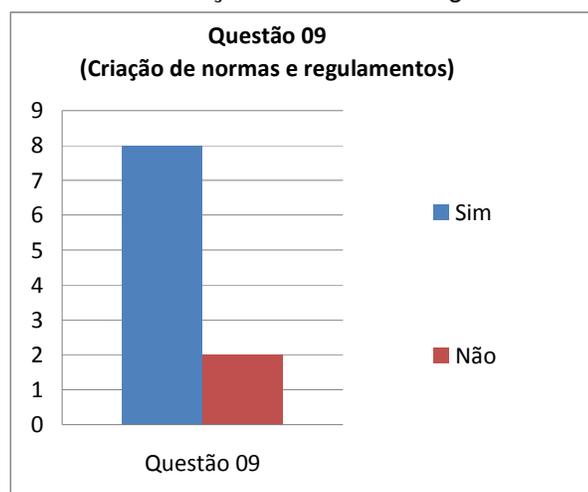
Segundo Lück (2009), a gestão administrativa também promove a organização, sistematização e o cumprimento das normas (Leis, Regimentos, e

Registros) estabelecidas no regimento da escola e assegura a manutenção do ambiente escolar. Nesse sentido, os gestores cumprem seu papel sem dificuldade.

7.3.9 Criação de normas e regulamentos

Na questão 9, a pesquisadora avaliou a atuação na criação de normas, regulamentos ou adoção de medidas condizentes com os objetivos da instituição. A questão ainda solicitou que informasse quando e com que frequência o gestor atua com esse objetivo. A escola J foi a única que respondeu negativamente, a Escola C apenas respondeu *sim*, sem mais informações, e a Escola A declarou que está em processo de construção.

Gráfico 10 - Criação de normas e regulamentos



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Normas de boa conduta, reuniões administrativas por segmentos e planos de ação (Gestor da escola B).

Através da reformulação e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP). O regimento interno escolar (Gestor da escola D).

A cada reunião mensal com toda a comunidade escolar visando à necessidade da instituição (Gestor da escola E).

Para que uma instituição tenha um bom funcionamento é preciso que tenha normas e medidas no que atinge a disciplina ao desempenho pedagógico e metodológico (Gestor da escola F).

Eu não criei, foram construídas pela comunidade da instituição, sendo assim aceitas, todos procuram respeitar. No primeiro mandato da eleição em 2008. Sempre que necessário, nos reunimos para discutir (Gestor da escola G).

No início de minha gestão, baseado nas sugestões de todos os membros, pedagógico, administrativo e clientela que frequentam a escola. Sempre que necessário realizamos as revisões de algumas ações (Gestor da escola H).

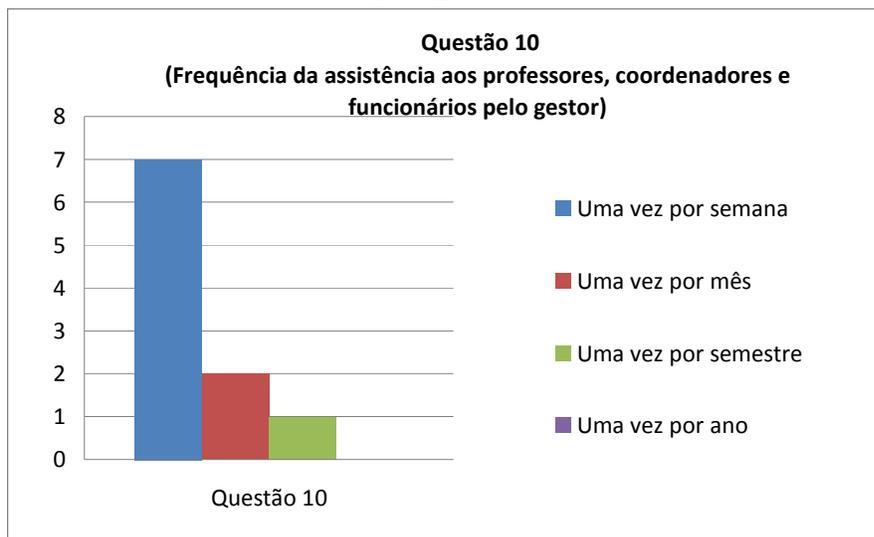
Criamos um novo modelo de avaliação visando perfil das avaliações externas (prova Brasil, ENEM), além de manter o formato da pedagogia de projetos que acontece em toda rede municipal. Esse ano o tema foi o Centenário de Jorge Amado. No lugar de suspensão de alunos aplica-se o sistema de medidas socioeducativas (Gestor da escola I).

As respostas acima demonstram que as normas e regulamentos são criados pela escola ou seguidos conforme determinação governamental. Verificou que alguns gestores reformaram e atualizaram o Projeto Político-Pedagógico, bem como criaram novas normas como de boa conduta e modelo de avaliação. Sendo assim, não há distorção em relação ao que Lück (1981) afirma acerca do papel administrativo do gestor: formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos.

7.3.10 Assistência aos professores, coordenadores e funcionários da escola

Todos os entrevistados declararam fornecer assistência a seus professores, coordenadores e funcionários, na questão 10. No Gráfico 11, é possível analisar a frequência da referida assistência.

Gráfico 11 - Frequência da assistência aos professores, coordenadores e funcionários pelo gestor



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

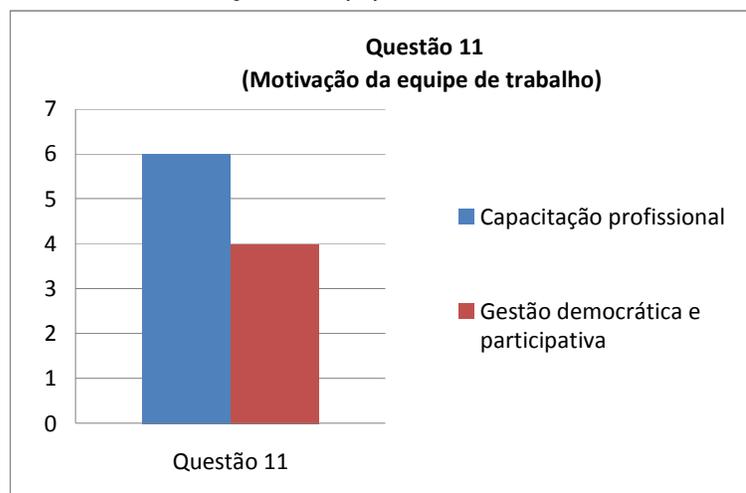
A análise do Gráfico 11 permite verificar que a frequência maior é semanalmente. Porém é muito preocupante observar que há escolas que apenas realizam encontros uma vez por ano ou uma vez por semestre. Provavelmente, os gestores estão se referindo às reuniões pedagógicas, por ser um momento em que o gestor tem acesso mais tranquilo aos professores para que possa conduzir as orientações pedagógicas e esclarecer dúvidas. Lück (2000) sinaliza que o gestor escolar nesses momentos busque promover relações compartilhadas com a democratização efetiva dos saberes socialmente elaborados, cabendo-lhe compreender e captar as contradições presentes nas relações sociais existentes no ambiente escolar. Já que a questão não disponibilizou o esclarecimento de como essa assistência é realizada, não cabe mais esclarecimentos.

7.3.11 Motivação da equipe de trabalho

Entende-se que o gestor também deve ser responsável pela motivação de sua equipe de trabalho. Sendo assim, os gestores foram questionados, na pergunta 11, de que maneira motivam e promovem ações junto a sua equipe para o desenvolvimento do trabalho educacional. Ausência de resposta verificada nos questionários das Escolas C e J.

As respostas centraram-se em duas ideias: incentivo à capacitação profissional e à implantação da gestão democrática e participativa, consoante é ilustrado no Gráfico 12. O incentivo à capacitação profissional está relacionado à valorização das competências e habilidades e a gestão democrática e participativa envolve a promoção do diálogo, da harmonia ao compartilhamento das decisões pedagógicas.

Gráfico 12 - Motivação da equipe de trabalho



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Alguns entrevistados fizeram questão de ressaltar:

Promovendo um clima harmonioso, elogiando e ressaltando sempre as qualidades dos funcionários (Gestor da escola A).

Através do estímulo, incentivando e orientando as situações que envolvem todos os profissionais da educação focado nas competências e habilidades propostas nesta unidade de ensino para melhor administrar entraves e buscar recuperá-los (Gestor da escola B).

Através de uma gestão democrática e participativa promovendo a participação e o compromisso de todos na busca de soluções necessárias às demandas pedagógicas da unidade escolar (Gestor da escola D).

Incentivo à capacitação individual e no grupo, fortalecendo as relações interpessoais (Gestor da escola E).

Através de curso, capacitação e entretenimento lúdico (Gestor da escola F).

As ações são promovidas sempre em reuniões onde discutimos, acertamos, trocamos ideias e juntos tentamos fazer o melhor pela educação e andamento dos nossos trabalhos (Gestor da escola G).

Através de diálogo próprio, tendo alguns parceiros para ajudar em aspectos que não dominamos como psicossocial (Gestor da escola H).

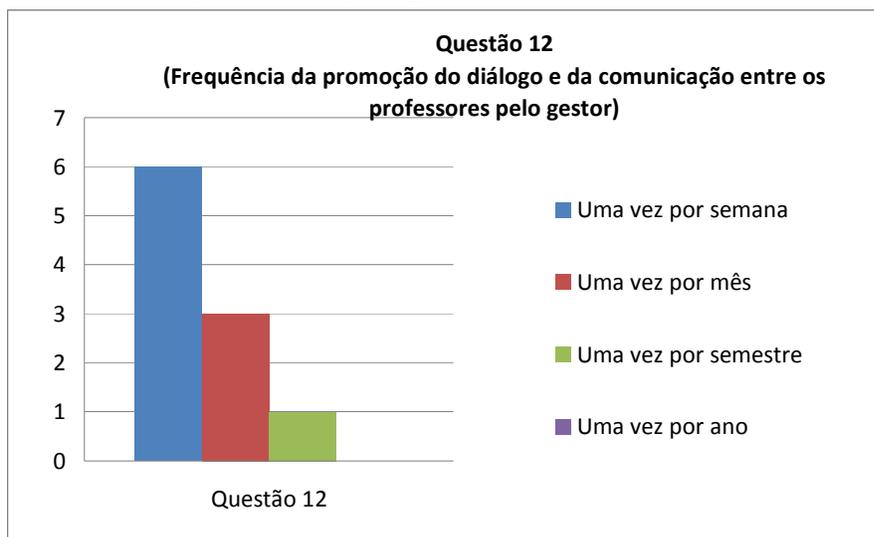
Através dos encontros nos ACs coletivos e por área de conhecimento, tendo à frente o coordenador pedagógico (Gestor da escola I).

No passado, o modelo de direção da escola era centralizado na figura do diretor, que agia como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Nos dias atuais, a estratégia é promover o conhecimento rápido em suas diversas estruturas, através do aprendizado individual, grupal e organizacional. As entrevistas revelaram que o aprendizado individual e coletivo dos professores é incentivado por meio de cursos de formação profissional que são oferecidos. Isso significa que há aprendizado tanto no nível dos indivíduos como no nível de grupo. Kim (1996) indica que o grande desafio que é posto para o gestor nas instituições educacionais é o de ser um contínuo articulador entre as diversas competências individuais e de pequenos grupos instalados em pontos próximos um dos outros. Dessa maneira, os gestores de Lauro de Freitas conseguem enfrentar tal desafio sem maiores dificuldades.

7.3.12 Frequência da promoção do diálogo e da comunicação entre os professores pelo gestor

A questão 12 se referiu ao papel do gestor como promovedor da comunicação entre os professores. Nela, os gestores foram interpelados a respeito da frequência com que favorecem esse diálogo e essa comunicação.

Gráfico 13 - Frequência da promoção do diálogo e da comunicação entre os professores pelo gestor



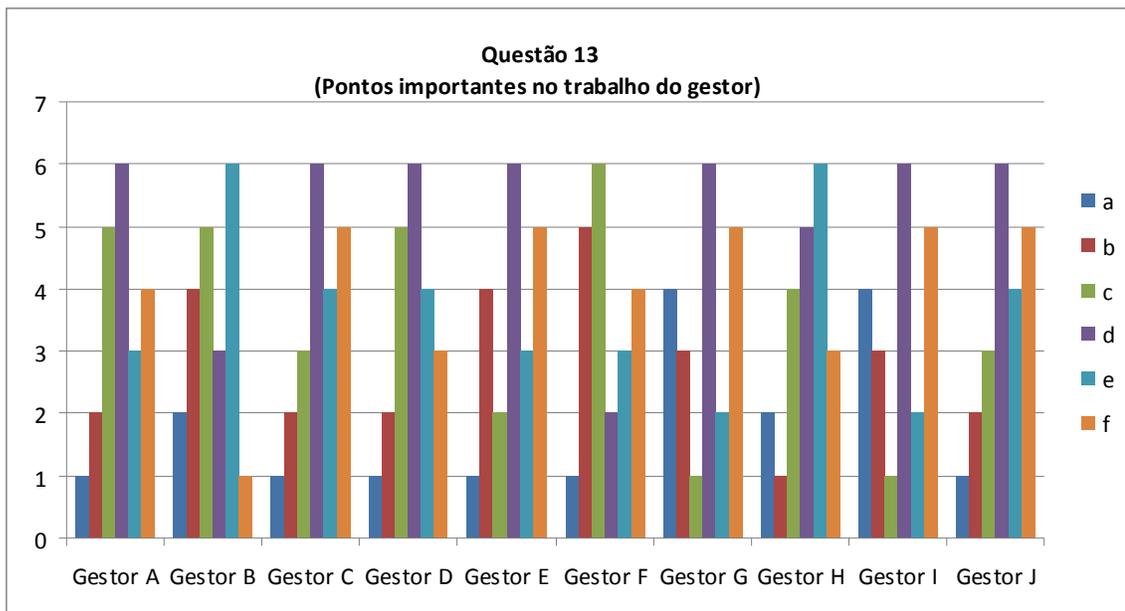
Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Nenhum dos gestores entrevistados deixa de promover a comunicação entre seus parceiros, tanto que o Gráfico 13 aponta para uma frequência constante, semanal ou mensal, como maioria dos encontros entre os professores. Mas ainda é preocupante a realização destes encontros em apenas uma vez por ano ou semestre.

7.3.13 Pontos importantes no trabalho do gestor

Na questão 13, avaliou-se o grau de importância estabelecido pelo gestor em relação ao seu trabalho. Foi solicitado que classificassem de 1 a 10 os seguintes pontos: a) gestão educacional; b) gestão de recursos humanos; c) desenvolvimento do aspecto humano; d) desenvolvimento do aspecto técnico; e) desenvolvimento do aspecto educacional; f) gestão administrativa. O Gráfico 14 mostra como a classificação foi realizada.

Gráfico 14 - Pontos importantes no trabalho do gestor



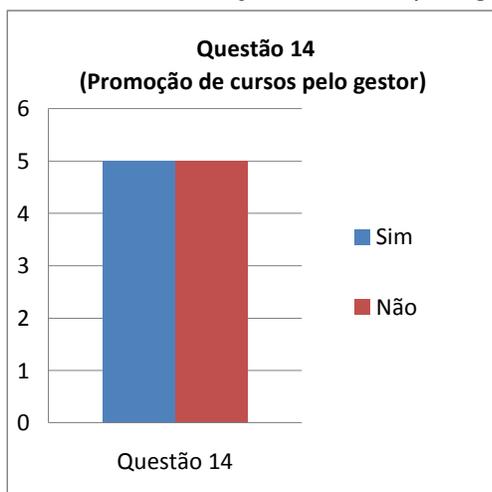
Fonte: Pesquisa de campo (2012).

O Gráfico 14 deve ser entendido da seguinte maneira: a classificação foi estabelecida de baixo para cima (1 a 6), pois foi assim que os entrevistados preencheram. Logo, reconhecemos que em primeiro lugar estiveram a gestão educacional (6 gestores), a gestão de recursos humanos (1 gestor), o desenvolvimento do aspecto humano (2 gestores) e a gestão administrativa (1 gestor). Isso comprova o compromisso do gestor com a educação, sem deixar de lado o recurso humano e administrativo. Tal realidade reforça a ideia de que o segmento educacional precisa cuidar de si mesmo, gestores e colaboradores, assim como, por princípio, cuidar dos processos do aprendizado dos seus alunos.

7.3.14 Promoção de cursos de capacitação para os professores

As últimas perguntas do questionário averiguaram o que os gestores promovem cursos aos seus colaboradores e se há avaliações do trabalho. As escolas C e J responderam positivamente, mas não forneceram mais informações. Na questão 14, questionou-se se o gestor promove cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, as respostas podem ser conferidas no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Promoção de cursos pelo gestor



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

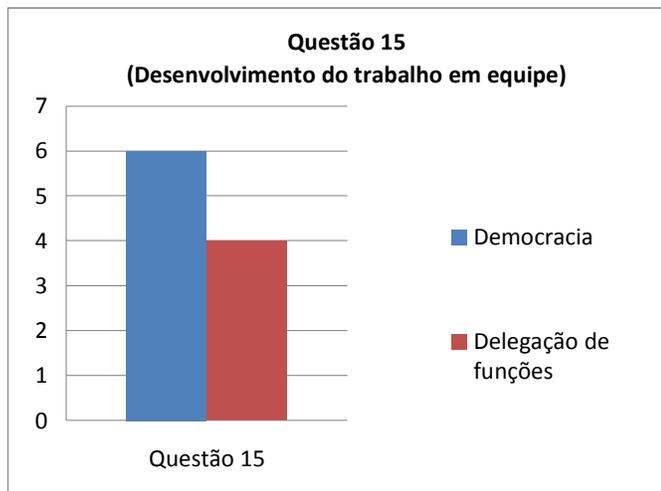
No Gráfico 15, é perceptível a divisão de opiniões. Alguns gestores expuseram que não promoviam cursos, justificando que *fica a cargo da SEMED (Gestor da escola E); esta os indica e o que existe é o aperfeiçoamento somente em grupos de estudos (Gestor da escola H); ministrados pela SEMED (Gestor da escola G); todos os cursos que surgem são informados aos funcionários para que tenham mais conhecimento e salários significativos (Gestor da escola B); esse ano está previsto cursos de avaliação na área de humanas, oferecidos pela Secretaria de Educação (Gestor da escola I)*. Nessa acepção, os gestores se eximem da obrigação de promover a qualificação dentro do ambiente escolar, chocando com o que Lück (2009) defende que o gestor precisa selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, pois é sua responsabilidade, bem como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento.

Os gestores que promovem cursos explicaram que eles são realizados *através de grupos de estudos e palestras com temas e especialistas na área de educação (Gestor da escola D); grupos de estudos com temas selecionados pela própria equipe (Gestor da escola A); frequentemente (Gestor da escola B)*.

7.3.15 Desenvolvimento do trabalho em equipe

A décima quinta questão investigou como é desenvolvido o trabalho em equipe. As respostas foram diferenciadas, revelando, assim, o perfil de ação de cada gestor. Contudo é possível perceber que a maioria coincidiu em um trabalho pautado na democracia ou na delegação de funções.

Gráfico 16 - Desenvolvimento do trabalho em equipe



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Vejamos algumas afirmações:

Buscando parceria e a interação entre os setores, sem discriminação de cargo ou função (Gestor da escola A).

Através de uma democracia com limite onde todos se sintam importantes, valorizados, elevação da autoestima em ações interativas (Gestor da escola B).

Organizando os trabalhos, definindo os papéis e as funções de cada um nos grupos de trabalhos na escola (Gestor da escola D).

Através de reuniões, conscientização e participação (Gestor da escola E).

Com a participação ativa e solidária (Gestor da escola F).

Distribuindo as tarefas de acordo com cada uma das funções. Dentre tantas, algumas com os funcionários que se adequam melhor para trabalhos e tarefas (Gestor da escola G).

No meu trabalho, procuro realizar realmente ouvindo e discutindo melhores formas de realização do trabalho e cobrando sempre do que foi indicado para a realização de cada tarefa (Gestor da escola H).

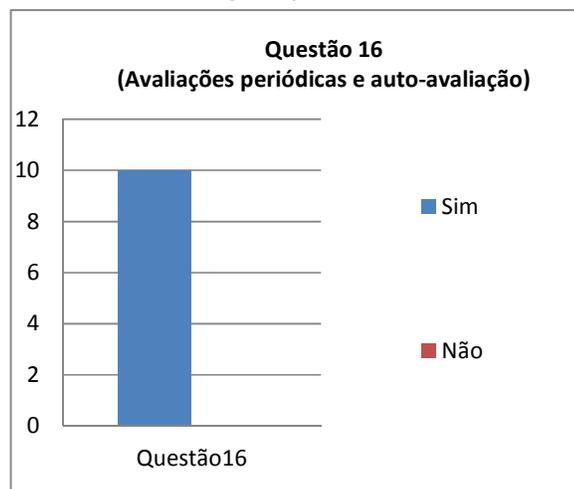
Distribuindo as tarefas, exigindo prazos de modo que cada responsável pela sua função não se sinta sobrecarregado, fazendo com prazer o que é mandado (Gestor da escola I).

De um modo ou de outro, cada gestor parece saber delegar bem as funções no trabalho em equipe, sempre mantendo o diálogo, respeitando as competências e habilidades de cada um. Conforme Libâneo (2004), essa ação demonstra que o gestor está aberto para uma nova gestão escolar que entende que sua função ultrapassa a tomada de decisão, e se torna contínua por um processo dinâmico e interativo que garanta uma convivência saudável no cotidiano da escola.

7.3.16 Avaliações periódicas e autoavaliação

A última questão averigua se há avaliações periódicas e a autoavaliação de desempenho do gestor. Todos afirmaram que fazem essa avaliação. Alguns ampliaram sua resposta, fornecendo mais esclarecimentos.

Gráfico 17 - Avaliações periódicas e auto-avaliação



Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Principalmente de desempenho do ensino. Já a autoavaliação geralmente no final do ano letivo (Gestor A).

Através de uma avaliação diagnóstica para reflexão das situações vividas, reformulando hipóteses, buscando novas estratégias para atender e garantir a qualidade de aprendizagem no âmbito escolar (Gestor B).

Através de reuniões pedagógicas a cada bimestre e no final do ano letivo com a avaliação individual de desempenho de cada professor, organizado pela SEMED (Gestor D).

Anualmente e quando realizamos algo diferenciado que exige recurso avaliativo (Gestor G).

Nada formalizado, sempre por meio de questionamento e reflexões durante as conversas, quer seja no planejamento ou no dia a dia (Gestor H).

Os gestores de Lauro de Freitas estão fazendo a avaliação de forma correta. Segundo Lück (200), nenhuma ação desenvolvida na escola está isenta de avaliação, que é a base para a definição de planos de ação e de programas de formação em serviço. É importante destacar, no entanto, que não são as pessoas que são avaliadas, mas o desempenho delas, que é circunstancial e mutável. A liderança é situacional e, por isso é essencial desenvolver instrumentos específicos para cada contexto a ser avaliado. Para que o processo se efetive, portanto, é interessante que as fichas de avaliação da liderança sejam preenchidas por todos os membros da comunidade escolar - professores, alunos, pais e demais funcionários.

CAPÍTULO 8 - CONCLUSÃO

A educação vem passando por importantes transformações. Uma delas é a atualização de seus profissionais e processos. Cada vez mais, a escola tem se preocupado com o setor administrativo e a gestão tem sido foco de discussões nos encontros educacionais. A palavra gestão significa gerir, administrar. No contexto escolar, essa expressão se caracteriza como ação, mobilização e articulação relacionadas à responsabilidade do processo educacional em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, então, a gestão escolar vai mais além, significa também tomada de decisão, organização, direção, controle do grupo; tudo isso em prol de melhores resultados para os aprendizes.

Para os teóricos estudados aqui no presente trabalho, os gestores precisam atuar como líderes capazes de implementar ações direcionadas para o alcance dos objetivos educacionais. Emergiu, então, o termo competência na gestão administrativa, até então restrito aos ambientes empresariais, que passou a ser adotado pela Educação e a ser palavra de ordem para enfrentar os desafios. Na comunidade escolar, recomenda-se que a competência gestora seja exercida pelo diretor. Entretanto a educadora e teórica Heloísa Lück (2009) defende que o estímulo à gestão competente não deve se restringir à figura do diretor, mas sim compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar, em que se valorizem os diferentes talentos e faça com que todos compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades.

A partir dessa noção de competência na gestão educacional, a presente pesquisa investigou a atuação administrativa de 10 gestores no Município de Lauro de Freitas (Bahia). Buscou-se identificar de que forma a gestão competente (que engloba a gestão pedagógica, a gestão de recursos humanos e a gestão administrativa) é realizada pelos mesmos, bem como mostrar as principais características implementadas e as que estão ausentes no desenvolvimento de verdadeiras competências da qualidade de ensino na gestão das escolas públicas municipais de Lauro de Freitas.

É preciso ressaltar que o processo de investigação foi conturbado e com muitos obstáculos impostos pelos gestores. O questionário deveria ser aplicado durante uma entrevista com cada gestor, todavia todos se negaram a responder na

presença da pesquisadora, demonstrando resistência e receio em participar da pesquisa. Sendo assim, os questionários foram entregues aos gestores e recolhidos posteriormente. Houve casos de extravio de questionários e indisponibilidade para devolução, sendo preciso retornar às escolas em torno de três vezes para conseguir recolher o questionário respondido. Neste sentido, pode-se observar que o gestor de Lauro de Freitas teme ser avaliado no seu papel e desempenho na gestão escolar.

O contato com os gestores revelou insatisfação da maioria em relação à gestão administrativa. Houve relatos de falta de apoio de coordenadores, sobrecarga de trabalho (às vezes exercido em três turnos), autoritarismo e muito receio. Tanto que muitos indagaram se a pesquisa seria encaminhada à Secretaria de Educação do Município (SEMED). Observamos que a palavra “democracia” apareceu mencionada por muitos gestores como um ponto forte na sua gestão, mas muitos ainda estão sendo geridos sob uma sombra de autoritarismo. Temem que ao se expressarem livremente, corram o risco de perderem seus cargos.

O questionário aplicado constou de dezesseis perguntas sobre a execução da gestão competente dentro da instituição. Ao analisar as informações fornecidas foi possível identificar que as atitudes dos gestores coadunam com as ideias dos autores mencionados na pesquisa. Vale salientar que a concordância foi verificada em ações obrigatórias que são função de qualquer gestor. Por exemplo, na gestão pedagógica, os investigados expuseram que prestam assistência aos pais e alunos da escola, direito que não pode ser usurpado dos beneficiados pelo sistema educacional brasileiro.

Na gestão de recursos humanos, os gestores confirmaram que promovem a integração entre os professores, contudo não especificaram de que forma essa assistência é dada. Houve destaque para a motivação, o diálogo e a comunicação no trabalho educacional, sendo que todos se consideraram líderes.

Na gestão administrativa, recursos materiais e financeiros, os gestores demonstram seguir as normas e regulamentos implantados pelo MEC. Há o controle no aspecto material e financeiro, bem como das responsabilidades delegadas e da avaliação do processo de trabalho educacional. Uma gestão administrativa competente requer controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; articulação e controle dos recursos humanos; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; e

supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades (LÜCK, 2009).

O momento em que os gestores mais destoaram do conceito de gestão competente foi na comunicação com a comunidade escolar. Não existe a parceria entre escola e comunidade. O trabalho escolar é feito isoladamente das necessidades sociais. Isso foge totalmente dos princípios educacionais. Os favorecidos pelo sistema educacional não participam do seu desenvolvimento, não contribuem com a formação cidadã no ambiente escolar, sendo apenas espectadores dessa realidade. Outra distorção verificada está atrelada ao estímulo à melhoria do processo educacional. Os gestores deixam a cargo dos órgãos governamentais a formação de seus profissionais, não havendo cursos promovidos pelo gestor. A equipe não recebe apoio do seu gestor na sua capacitação, sendo apenas direcionados e incentivados verbalmente a realizar cursos. Isso foge totalmente do que se entende por uma gestão competente, pois o papel do gestor envolve o comprometimento com a difusão do conhecimento, da conscientização dos direitos e deveres individuais e coletivos dos cidadãos, incluindo o compromisso com a melhoria das relações sociais existentes. Percebeu-se, então, a visão limitada dos gestores investigados, sendo que um campo de visão restrito só consegue oferecer incentivo e não ações comprometidas.

Os dados analisados possibilitaram responder aos questionamentos estabelecidos pela pesquisa. Não foi possível confirmar a efetiva aplicação do conceito de competência em gestão escolar pública no Município de Lauro de Freitas. Isso porque a função do gestor competente esteve mais direcionada para a gestão administrativa, mais especificamente, no trato com os recursos financeiros e materiais. Foi, portanto, observada uma ausência expressiva da função gestora pedagógica (relação comunidade e escola) e da gestão de recursos humanos (formação de professores e funcionários) entre os gestores educacionais de Lauro de Freitas. Nesse domínio, observou-se uma falta de comprometimento e atuação eficiente dos gestores. Isso porque na gestão pedagógica, conforme Lück (2009), devem existir promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; e estimulação à inovação e melhoria do processo educacional.

A gestão de recursos humanos competentes também não foi reconhecida nas ações dos gestores do Município de Lauro de Freitas em relação à motivação e ao desenvolvimento do espírito comprometido com o trabalho educacional e à capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada. Contudo não se pode desconsiderar que, segundo a pesquisa, existe na maioria das escolas consultadas o cultivo do diálogo e comunicação aberto e contínuo, a formação de espírito e trabalho de equipe e desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação contínua de desempenho.

De acordo com as teorias estudadas de autores como Lück (2009), Libâneo (2004), Paro (2008), Nóbrega (2003) e Wittmann (2004), é possível concluir que a função de gestão escolar requer do diretor da escola mais que conhecimento e experiência em administração pública. Ainda, assim, ele precisa se especializar em administração escolar.

Russo (2004) afirma que os objetivos da administração escolar são os da educação, enquanto processo social, e da escola, enquanto instituição. Assim, a relação da administração escolar com a transformação social depende da possibilidade da própria educação escolar ser elemento de transformação.

Em Lauro de Freitas, não foi identificada a gestão administrativa escolar de maneira competente segundo a literatura estudada. Há experiência em administração pública voltada para a execução do trabalho financeiro e burocrático, contudo não há o comprometido com uma administração transformadora. Percebe-se que há resistência em abrir as portas da instituição para a comunidade. A preocupação exacerbada em seguir as normas e procedimentos legais supera o desejo em investir na administração social, em investir nos profissionais da educação (professores, coordenadores e funcionários). A atitude demonstrada pelos gestores pode ser interpretada como comodismo, ausência de comprometimento e de real envolvimento com o processo educativo. Realizar o trabalho básico, exercer a função administrativa que lhe cabe legalmente é apenas o suficiente.

Logo, o movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão. Lück (2000) salienta que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta

sobre essa área específica de atuação. De fato, na maioria, os gestores escolares são profissionais que atuam em diversos cargos da educação. Grande parte dos gestores são pedagogos ou professores indicados através de acordos políticos e interesses pessoais que são gerados dentro da própria instituição.

Entendemos que para o exercício da função de gestor escolar é necessário uma formação específica, direcionada para uma atuação com base na preparação desses profissionais ao cargo.

Durante a análise dos questionários, verificou-se que nenhum dos gestores de Lauro de Freitas mencionou a valorização de sua própria formação administrativa. A única menção foi aos cursos de formação oferecidos aos professores pela Secretaria de Educação do Município. É possível que a ausência dessa formação seja o fator determinante para que a gestão escolar não atinja o grau de competência suficiente.

Lück (2000) ainda evidencia que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus gestores. Ainda segundo a autora, de pouco adianta a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadoras se os mesmos não forem acompanhados de uma capacitação e avaliação durante o processo. Não se pode esperar que o gestor escolar aprenda em serviço, pelo ensaio de erros e acertos sobre como resolver questões administrativas. Questões essas que envolvem resolver conflitos e atuar em situações de tensão:

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

Os gestores de Lauro de Freitas desenvolvem o trabalho em equipe conforme indica Lück (2000). Eles realizam reuniões pedagógicas e declararam que promovem o diálogo e a participação de todos nas decisões educacionais. Não se pode avaliar até que ponto as respostas condizem com a realidade escolar, visto que o pouco contato pessoal com cada gestor demonstrou uma administração

rígida, fechada e autoritária. Pode-se, então, aferir que a gestão administrativa das escolas de Lauro de Freitas se distancia da competência defendida por Lück (2000).

Após a realização deste trabalho, podemos concluir que o grande aprendizado sobre a ação do gestor escolar é que seu trabalho somente se tornará competente se ele ampliar seu campo de visão, ultrapassar as fronteiras dos muros da escola e trazer o conhecimento externo para dentro dela.

Falar de educação com propriedade e discernimento, sem buscar saudosismo ou discurso poético é um grande desafio, principalmente quando se trata de gestão escolar. Muitas vezes, como pesquisador, nos damos o direito de questionar a atitude do outro, contudo cada instituição tem sua realidade diferenciada. Há limitações que a teoria, por exemplo, de Lück (2000) não consegue se estabelecer. Na maioria das falas dos gestores, vê-se mais o retrato de uma educação que se almeja do que a educação que se tem. É fato que a educação nos dias de hoje vive mais de teoria do que de prática. Lê-se e se ouve muito sobre ela, mas pouco dessa discussão se torna ação efetiva.

Vale salientar que a proposta desse estudo em Lauro de Freitas não visa condenar nem criticar a atuação dos gestores do município. Apenas buscamos identificar se a teoria é presenciada na prática. Por esta razão a pesquisa de campo foi primordial na desmistificação dessa questão.

A pesquisa conseguiu atingir os objetivos a que se propôs e beneficiou-se no ganho pessoal e acadêmico. Também prestou a contribuição científica na discussão do tema gestão competente na educação, direcionando as teorias estudadas para a realidade do Município de Lauro de Freitas, Bahia. Dessa forma, o estudo desenvolvido pode influenciar novas reflexões, outras discussões.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, C. H. ; LUZIO, N. **Educação: uma aposta no futuro**. Brasília: Missão Criança 2006. (Série Mania de Educação, 2).
- BATISTA, F. F. **A gestão da qualidade total na escola: novas reflexões**. Brasília: IPEA, 1994.
- BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado)- PPGA/UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- BRUINI, E. da C. **Educação no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>>. Acesso em: 15 maio 2012.
- CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BOMFIN, D. F. **Correntes pedagógicas que orientam o profissional de treinamento: possibilidades e limitações para sua prática de trabalho**. 1993. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.
- BOMFIN, D. F. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- BOMFIN, D. F. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- BRANDÃO, C. da F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2004.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). UNICEF; PNUD, INEP. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação: ação educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011: projeto de lei**. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 26/2000 de 23 de Agosto. Aprova a organização e ordenamento do ensino superior. **Diário [Oficial] da República**, n.194, 23 de agosto de 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário [Oficial] da República**, 23 de dezembro de 1996.

BRUM, H. de A. O ano internacional da alfabetização. In: DANTAS, S. T. et al. **Educação no Brasil**: coletânea. Rio de Janeiro: [s.n.], 1995.

BULCÃO, A. de A. de A. **Fala de abertura da 1ª sessão da 23ª legislatura da Assembléia Provincial da Bahia**. [Salvador]: Tipografia do Diário da Bahia, 1880.

CARNEIRO, N. P. **Caos na Educação?** 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/7703/1/caos-na-educacao/pagina1.html>>. Acesso em: 17 dez.2011.

CARVALHO, A. V. **Aprendizagem organizacional**: em tempos de mudanças. São Paulo: Pioneira, 1999.

CARVALHO, J. A. ; FERNANDES, F. **Estimativas dos saldos migratórios e taxas líquidas de migração das Unidades da Federação e grandes regiões do Brasil**. Belo Horizonte: CEDEPLAR, 1994.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DIAS, C. **Pesquisa qualitativa**: características gerais e referências. 2000. Disponível em: <<http://www.reocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>> Acesso em: 30 dez. 2009.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2009.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. 5. ed. São Paulo: Gente, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio Século XXI** : o dicionário da língua portuguesa. 5. ed. São Paulo: Positivo, 2003.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.72, p.167-177, fev./jun. 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T. L. **Montando o quebra-cabeça conceitual.** São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, M.T. L. ; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea - RAC.** [online], v.5, n.spe, p. 183-196, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2012.

FONTOURA, A. **Diretrizes e bases da educação nacional: introdução, crítica, comentários, interpretação.** Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação: questões da nossa época.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala.** 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GADOTTI, M. A qualidade na educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 4., 2009. São Luiz (MA). **Anais eletrônicos...** 2009. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>>. Acesso em: 15 set. 2011.

GALVÊAS, E. et al. In: DANTAS, S. T. et al. **Educação no Brasil: coletânea.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1995.

GEUS, A. de. **A empresa viva.** São Paulo: Publifolha, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais.** São Paulo: Atlas, 2001.

GOLDEMBERG, J. **Relatório sobre a Educação no Brasil.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 1993. (Coleção Documentos).

GOVE, Philip Babcock. **Webster's third new international dictionary of the english language unabridged: of the english language unabridged : a Merriam-Webster.** Massachusetts: Merriam-Webster, 1981.

HAMEL, G. ; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [Portal]. Disponível em: <www.ibge.gov.br/> Acesso em: 12 maio 2012.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. [Portal INEP]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 maio 2012.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educacenso**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso>>. Acesso em: 12 maio 2012.

KIM, D. H. Administrando os ciclos de aprendizado organizacional. In: WARDMAN, K.T. **Criando organizações que aprendem**. São Paulo: Futura, 1996.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAURO DE FREITAS. **Lei Orgânica Municipal**. Lauro de Freitas, 1990. Disponível em: <<http://cmlf.web73.f1.k8.com.br/documentos/LeiOrganicaMunicipaldeLaurodeFreitas.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2012.

LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados e treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LEUCH, V.; CARVALHO, H. G. de; KOVALESKI, J. L. Barreiras culturais à gestão do conhecimento em indústrias de grande porte dos Campos Gerais no estado do Paraná: um enfoque na percepção dos funcionários. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 25., 2005. Porto Alegre. **Anais...** 2005. Porto Alegre: ABEPRO, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOMBARDI, J. C. ; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H.. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33. fev./jun. 2000a.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000b.

LÜCK, H. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. **Nova Escola** [on line], n.1 abr. 2009. Entrevista concedida a Paula Nadal. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/toda-forca-lider-448526.shtml>> Acesso em: 13 jun. 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33. fev./jun. 2000c.

MATTA, A. et al. **Educação, cultura e direito**: coletânea em homenagem a Edivaldo M. Boaventura. Salvador: EDUFBA, 2005.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [Portal]. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2012.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Referência. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2009. Brasília. **Anais...** 2009.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrículas na educação básica**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2012.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Educação na Bahia: tecendo memória. **Cadernos IAT**. Salvador, v.1, p. 49-68, dez. 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

MORGAN, G. **Imagens da organização**: São Paulo: Atlas, 1996.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NICOLINI, D. ; MEZNAR, M. B. The social construction of organisational learning: conceptual and practical issues. **Human Relations**, v.48, n.7, 1995.

NOBREGA, C. O negócio escola. **Revista Profissão Mestre**, n.50, p. 8-9, nov. 2003. Disponível em: <www.profissaomestre.com.br>. Acesso em: 24 jan. 2012.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NUNES, A. de A. Educação na Bahia no século XIX: algumas considerações. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, n. 93, p. 165-203, jan./dez. 1997.

NUNES, A. de A. **Fundamentos e políticas educacionais**: história, memória e trajetória da educação na Bahia. 2008. Disponível em: <www.uepg.br/prosp/publication/hum/2008-2/Art.2.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2012.

PARO, V. H. Política educacional e prática da gestão escolar. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 2. , FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2008, Torres, RS. **ANAIS...** Torres, RS : ULBRA, 2008. v. 1. p. 1-7.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PILETTI, C. ; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PORTER, M. E. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

REIS, M. **Articulação entre o conhecimento tácito e científico na operação de sistemas digitais em plantas de refino: um estudo de caso**. 2005. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, Cl. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 6, n.1, 2004.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007.

SANTOS, C. R. dos. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

SANTOS, Maria Elizabete Fernandez dos. Função do gestor na escola pública. **Revista de Divulgação Técnica – Científica do ICPG**, v.3, n.9, jul.-dez. 2006.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 26. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

SENGE, P. **A quinta disciplina: caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

SENGE, P. **Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMELKES, S. **Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

SCHULTZ, T.W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SEMERENE, B. **Como a abertura da economia chegou ao Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/china_bem_educado.htm>. Acesso em: 15 ago. 2011.

SOUZA, Â. R. de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.1, p.51-60, jan./abr. 2008.

SUPIR - SUPERINTENDÊNCIA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL [Documentos internos]. Lauro de Freitas-Ba, [2000]. No prelo.

SWIERINGA, J. ; WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Buenos Aires: [s.n.], 1995.

TELES, J. F. de S. **Subsídio à história da Pedagogia e da Educação na Bahia: recordações de um mestre-escola**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1989.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável (2005/2014)**. Brasília: Unesco, 2005.

VASCONCELOS, I. F. G.de; MASCARENHAS A. O. **Organizações em administração**. São Paulo: Thomson, 2007.

VIEIRA, J. G. S.. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Fael, 2010.

WITTMANN, L. C. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2004.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

Data: ___ de _____ de 2012

Instituição de Ensino: _____

Quantidade de alunos: _____ Quantidade de professores: _____

I. Características Sócio-Demográficos.

1) Nome: _____ Idade: _____

2) Sexo: () feminino () masculino

3) Cargo: _____ Turno: _____

4) Tempo no cargo: _____ Nível de escolaridade: _____

II. Pesquisa.

1) Presta assistência aos pais e alunos da escola?

Com que frequência:

() Uma vez por semana

() Uma vez por mês

() Uma vez por semestre

() Uma vez por ano

2) O senhor (a) se considera um líder?

Defina em uma palavra o seu tipo de liderança:

3) Como o senhor (a) promove o sistema de integração entre os seus professores?

Que tipo de ações desenvolve?

4) Como o senhor (a) promove a comunicação entre os membros da comunidade escolar?

5) Que ações o senhor (a) estimula em seus subordinados que visa à melhoria do processo educacional?

6) O senhor (a) controla os aspectos materiais e financeiros da escola?

7) O senhor (a) controla os recursos humanos? De que forma?

8) O senhor (a) procura articular sua administração às normas e recomendações do Mec?

9) Já criou normas, regulamentos ou adoção de medidas condizentes com os objetivos da instituição? Quando? Com que freqüência?

10) Presta assistência aos professores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários da escola?

Com que frequência:

Uma vez por semana

Uma vez por mês

Uma vez por semestre

Uma vez por ano

11) Como senhor (a) motiva e promove ações junto a sua equipe para o desenvolvimento do trabalho educacional?

12) Promove o diálogo e a comunicação entre os professores?

Com que frequência:

Uma vez por semana

Uma vez por mês

Uma vez por semestre

Uma vez por ano

13) Na sua gestão o que é mais importante (classifique de 1 a 10):

Gestão educacional

Gestão Administrativa

Gestão de Recursos Humanos

Desenvolvimento do aspecto humano

Desenvolvimento do aspecto técnico

Desenvolvimento do aspecto educacional

14) Promove cursos de capacitação e aperfeiçoamento para professores?

15) Como desenvolve o trabalho em equipe?

16) Promove avaliações periódicas? E auto-avaliação de desempenho?
