

JAMES FRANCK FONSECA BASTOS

**A FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E A
CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS
PROFISSIONAIS DE GESTÃO: UMA ANÁLISE NO
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DA
CIDADE DE MANAUS**

Orientadora: Ana Lúcia Felix dos Santos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

JAMES FRANCK FONSECA BASTOS

**A FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E A
CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS
PROFISSIONAIS DE GESTÃO: UMA ANÁLISE NO
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DA
CIDADE DE MANAUS**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Lúcia Felix dos Santos
Coorientador: Prof. Doutor António João Francisco Baixinho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

O futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. [...] perante isso só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais.

(Boaventura de Sousa Santos, 1997, p 322).

Dedico a vocês que, depois de Deus, são meu maior e precioso bem: Priscila (esposa),
Amanda e Vitória (filhas).
Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

“Nenhuma descoberta científica é obra de uma única pessoa.”

(Louis Pasteur, 1822-1895)

Embora uma dissertação seja, pela sua finalidade acadêmica, um trabalho individual, há contribuições que não podem deixar de ser, verdadeiramente, realçadas. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos aos Educadores que em muito contribuíram para o meu crescimento intelectual e humano: Prof. Doutor **ALCIVAM PAULO DE OLIVEIRA**, Prof. Doutor **ANTÔNIO JOÃO FRANCISCO BAIXINHO**, Prof. Doutor **ANTÔNIO NEVES DUARTE TEODORO**, Prof.^a Doutora **ÁUREA DO CARMO DA CONCEIÇÃO ADÃO**, Prof. Doutor **EMMANUEL MARIA CARLOS BORREGO SABINO**, Prof. Doutor **GUSTAVO FORTES SAID**, Prof. Doutor **ÓSCAR CONCEIÇÃO DE SOUSA**, Prof.^a Doutora **RITA FILOMENA ANDRADE JANUÁRIO BETTINI**, Prof. Doutor **ROBINSON MOREIRA TENÓRIO**, Prof. Doutor **ZORAN ROCA**, e, Prof.^a Doutora **ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS** – orientadora científica, que imbuída pelo clima solidário logo me conduziu, com muita propriedade, ao desenvolvimento e conclusão do trabalho de pesquisa aqui apresentado. Minha admiração e gratidão pela disponibilidade sempre revelada.

À Diretoria Administrativa e Financeira do (FORUM) Centro de Formação, Estudos e Pesquisas, aqui representadas pelas Professoras **SUELY MÁRCIA MOREIRA DE SOUSA SABINO**, **EMÍLIA ELISA MOREIRA DE SOUSA**, **SAMIRES ALMEIDA** e **DÉBORA VERAS**. Meu muito obrigado pela disponibilidade constante.

À Prof.^a Doutora **MÁRCIA PERALES MENDES SILVA**, Reitora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que movida de altruísmo concedeu-me

usufruto da biblioteca do (ICHL) Instituto de Ciências Humanas e Letras. Meu cordial agradecimento.

Ao Prof. Doutor **MAURO GIOVANNI LIPPI FILHO**, Secretário Municipal de Educação, pelos valiosos esclarecimentos a cerca da (SEMED) Secretaria Municipal de Educação. Meu sincero agradecimento.

A **TODOS**, que transformaram as minhas esperas em momentos de muita realização, reflexão crítica e aprendizado. Vocês são pessoas assaz especiais!

Bastos, James Franck Fonseca. (2013). A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus. Dissertação apresentada ao *Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias* para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada por Ana Lúcia Felix dos Santos, coorientada por António João Francisco Baixinho, Lisboa.

RESUMO

Esse estudo se insere entre os que debatem a gestão escolar democrática, especialmente no que se refere à atuação do gestor escolar. Sua preocupação central consistiu em avaliar em que medida a formação acadêmica do gestor escolar afeta a qualidade de suas competências postas em ação no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus, Amazonas, Brasil. Tomou a gestão democrática como uma prática prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigindo na sua materialização relações de participação, corresponsabilidade e compromisso social com a educação. No caso brasileiro, as políticas educacionais em ação vêm auferindo aos gestores escolares um papel cada vez mais importante nos sistemas de ensino, o que coloca as competências profissionais de gestão em evidência nesse cenário. Nesse estudo o conceito de competência está ligado à ideia de construção de uma gestão democrática de escola, mas também se ancora em três dimensões interdependentes: conhecimentos, habilidades e atitudes (Durand, 1998; Tejada, 1999; Daólio, 2007). A pesquisa foi conduzida com 90 gestores vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Procedeu-se à aplicação de um questionário validado e adaptado aos gestores da rede pública de ensino. No que se refere à análise dos dados optou-se pelo método científico quantitativo, mas sem desconsiderar as contribuições dos métodos qualitativos. Os resultados demonstraram que dentro da esfera municipal governamental, convivem duas concepções antagônicas de gestão educacional provenientes de diferentes matrizes teóricas: uma de caráter gerencial e outra que sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade, pautada por princípios democráticos de gestão. Tal fato inviabiliza afirmar a existência de um modelo único de gestão. Assim, sugere-se um espaço para a discussão da intenção curricular esboçado pelas agências formadoras, bem como a ampliação de programas de formação e capacitação, para uma possível implantação de um processo democrática de gestão escolar, conforme prevê nossa legislação nacional.

Palavras-chave:

Competências gerenciais; gestão escolar; política educacional.

Bastos, James Franck Fonseca. (2013). The role of the school management and the process of building management skills: an analysis within the municipal education of Manaus city. Dissertation submitted to the *Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias* for obtaining the Degree of Master of Science in Education, directed by Ana Lúcia Felix dos Santos and Codirected by António João Francisco Baixinho, Lisboa.

ABSTRACT

This study is part of the debate about the democratic school management, especially in regard to the performance of the school manager. Our main concern was to assess the extent to which the academic background of the school manager affects the quality of his skills to act as an educational manager in Manaus, Amazonas, Brazil. We took the democratic management as a practice referred to in the Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education, demanding in its materialization relationship of participation, responsibility and social commitment to education. In Brazil, education policies in action have given school managers an increasingly important role in the education system, which puts management skills in evidence in this scenario. In this study the concept of competence is linked to the idea of building a democratic school management, but it is based on three interdependent dimensions: knowledge, skills and attitudes (Durand, 1998; Tejada, 1999; Daólio, 2007). The research was conducted with 90 managers of the Municipal Board of Education (SEMED). The examination consisted of a questionnaire validated and adapted to the management of public schools. Regarding to data analysis, it was done by the scientific quantitative method, but without ignoring the contributions of qualitative methods. The results showed that within the municipal government, there are two antagonist concepts of educational administration, from different theoretical frameworks: a managerial character and one that shows the educational community aspiration for a more autonomous and high quality school, based on democratic principles management. This fact makes impossible to affirm the existence of a single management model. Thus, it is suggested a forum for discussion of the intent curriculum outlined by the forming agencies, and the expansion of training and capacity programs for possible deployment of a process of democratic school management, as established by our national legislation.

Keywords:

Managerial skills, school management, educational policy.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	- Constituição Federal
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFAM	- Instituto Federal do Amazonas
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NPQH	- National Professional Qualification for Headship
OCDE	- Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEFD-RP	- Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública
PIB	- Produto Interno Bruto
PIM	- Parque Industrial de Manaus
PLANFOR	- Plano Nacional de Educação Profissional

PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEGEB	- Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROFORMAR	- Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental
PROING	- Programa de Interiorização da Graduação
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SUFRAMA	- Superintendência da Zona Franca de Manaus
TGA	- Teoria Geral da Administração
UEA	- Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UNDIME	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
ZFM	- Zona Franca de Manaus

ÍNDICE GERAL

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – A FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO CENÁRIO ATUAL E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	27
1.1. Perspectivas da gestão escolar e suas implicações quanto à formação de gestores.....	29
1.2. Dimensionamento da Gestão Educacional.....	35
1.3. O Curso de Pedagogia e a formação do Gestor Escolar.....	38
1.3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a questão da formação do gestor.....	45
1.3.2. Articulação entre cultura e a formação do gestor.....	52
1.4. A formação do gestor.....	56
1.5. Competências profissionais.....	66
1.5.1. Composição e mobilização de competências.....	77
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E O MUNICÍPIO DE MANAUS.....	80
2.1. Formulação e Avaliação de Políticas Públicas e Educacionais.....	81
2.1.1. A política educacional no governo Lula da Silva.....	89
2.2. Aspectos socioeconômicos da cidade de Manaus.....	95
2.3. Atendimento educacional na cidade de Manaus e o Sistema de formação.....	103
2.4. Ações políticas voltadas para funções de gestor escolar.....	108
2.5. Mecanismos de escolha de diretores.....	112
2.6. Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.....	114
CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS...	118
3.1. Definição do método científico.....	120
3.2. Esquema geral de pesquisa.....	121
3.3. Delimitação do estudo.....	122
3.3.1. População e amostra.....	123
3.4. Construção do instrumento de coleta de dados.....	124
3.4.1. Coleta de dados.....	127
3.5. Tratamento dos dados.....	127

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	129
4.1. Perfil dos entrevistados e sua relação com a construção de competências para a gestão.....	130
4.2. Competências necessárias à gestão escolar.....	139
4.3. Competências e funções de gestão: analisando essa relação.....	148
4.4. Concepções de gestão e sua articulação com as competências analisadas.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166
GLOSSÁRIO.....	184
ÍNDICE REMISSIVO ONOMÁSTICO.....	188
APÊNDICES.....	I
ANEXOS.....	X

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Curso de Pedagogia: Ementa da disciplina Gestão Educacional.....	40
Quadro 2 - Dimensões e Pressupostos na Formação do Gestor Educacional.....	63
Quadro 3 - Tendências e Pressupostos na Formação do Gestor Educacional.....	64
Quadro 4 - Competências exigidas e competências mobilizadas pelos diretores escolares.....	79
Quadro 5 - Processo de Identificação de Organizações na Elaboração de Políticas Públicas.....	86
Quadro 6 - Indicadores Educacionais: Município de Manaus.....	103
Quadro 7 - Cadastro da Educação Superior: Formação Profissional.....	106
Quadro 8 - Determinantes do processo de reordenação.....	110
Quadro 9 - Modelo de organização, direção e gestão das escolas profissionais....	112
Quadro 10 - Mecanismos de Provimento de Direção Escolar nos Sistemas de Ensino da Região Norte.....	114
Quadro 11 - Esquema geral de pesquisa.....	122
Quadro 12 - Escolas municipais, distribuídas em divisões setoriais.....	123
Quadro 13 - Competências gerenciais na função de gestor escolar.....	125

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 - Matrícula de Educação Básica por Dependência Administrativa, Brasil 2010.....	90
Gráfico 2 - Variação do número de matrículas de Ensino Fundamental, Brasil: 2007-2010.....	91
Gráfico 3 - Matrícula de Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa, Brasil 2010.....	92
Gráfico 4 - Matrícula de Anos Finais do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa, Brasil 2010.....	92
Gráfico 5 - Número de matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa, Brasil 2007-2010.....	93
Gráfico 6 - IDEB Manaus.....	94
Gráfico 7 - Tempo de atuação no cargo de diretor/gestor escolar.....	137
Gráfico 8 - Tempo de atuação no serviço público.....	138
Gráfico 9 - Competências por ordem decrescente da média do grau de importância.....	142
Gráfico 10 - Média geral do nível de influência das competências no desenvolvimento das funções do gestor.....	152

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 - As três dimensões da competência.....	67
Figura 2 - Noções de qualificação, competências e respectivos contextos.....	71
Figura 3 - A mobilização profissional.....	76
Figura 4 - Ciclo das Políticas Públicas.....	83
Figura 5 - Localização de Manaus.....	96
Figura 6 - Gasoduto Urucu-Coari-Manaus.....	99
Figura 7 - Região Metropolitana de Manaus.....	101

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

	Pág.
Foto 1 - Cidade da Barra do Rio Negro. Igreja da Matriz, 1695 (fundo).....	95
Foto 2 - Centro de Manaus (Belle Époque).....	97

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 - Número de Matrícula de Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Dependência Administrativa, Brasil 2010.....	90
Tabela 2 - Atendimento Escolar 2010.....	104
Tabela 3 - Distribuição de gestores por faixa etária.....	131
Tabela 4 - Distribuição de gestores por formação acadêmica.....	131
Tabela 5 - Distribuição de gestores por titulação.....	132
Tabela 6 - Distribuição de gestores por grau de importância atribuído às competências.....	140

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, as organizações sociais, dentre elas a escola, apontam para um contexto difuso, múltiplo, mutante, complexo. Gadotti (2000), por exemplo, chama a atenção para o fato de que muitos educadores estão perplexos diante das rápidas mudanças na sociedade, na tecnologia, na economia.

Ocorre que essa realidade fez emergir diferentes mudanças no setor educativo, inclusive incidiu sobre mudanças administrativas na educação no município de Manaus, sobretudo, na área de gestão escolar. Inseridas neste contexto, observamos que a estrutura e organização da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, traduzem muitas das peculiaridades e características desse reordenamento global,¹ decerto suas inúmeras transformações.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010b) Manaus, com seu diversificado parque industrial, possui o sexto maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, totalizando R\$ 47,5 bilhões. Nesse entorno, a educação surge como um fator importante e determinante na qualificação dos recursos humanos local, requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são atributos essenciais para a competitividade internacional.

No interior desta teia de mudanças, desde 1996, a educação municipal convive com novos dispositivos legais, cuja origem consolida as alterações do capítulo da educação na Constituição Federal, através da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, à qual se seguiu a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Castiglioni, 2000). Nessas circunstâncias, a educação passa definitivamente a ocupar, juntamente com a política de ciência e tecnologia do Estado do Amazonas, lugar central e articulado na pauta das micropolíticas do Estado como, por exemplo, a retomada do crescimento econômico, inclusão social e conservação da natureza.

Vinculando-se ao processo de redemocratização do País, a legislação educacional determina a gestão democrática da escola pública, o que vai ampliar e ressaltar a atuação do gestor escolar no exercício de suas funções.

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

¹ Para melhor aprofundamento dessa questão, consultar investigação desenvolvida por A. Teodoro, 2003.

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

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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

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

É nesse âmbito que se localiza a preocupação dessa investigação que se pauta por meio de um conjugado de intercessões objetivando avaliar a preparação do pedagogo para o exercício de Funções de Gestor Escolar, contextualizada nas competências de demanda no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus. Em outras palavras, redefinindo a identidade política profissional, ao mesmo tempo definindo sua especificidade profissional e delineando seus atributos técnico-operacionais (Pereira & Andrade, 2005).

O discurso de Lück (1998a; p. 17) reforça esse juízo quando torna visível a questão da dimensão participativa da gestão escolar onde, segundo a educadora, “um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação [...] cujo tempo chegou à vista de que se trata de um movimento consistente e sem retorno”. Nesse contexto de mudança do ‘*status quo*’, Libâneo (2001) chama a atenção para o fato de que a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos de modo que sejam executados da melhor maneira possível.

Assim sendo, para Madeira (1998) o exercício da administração participativa apresenta vantagens significativas em termos de processos e resultados, pois com o foco no indivíduo, a gestão participativa na escola pode elevar a qualidade educacional, tornando-a compatível com as necessidades dos indivíduos e do contexto local.

Por conta da análise documental, realizada nos currículos das Instituições de Ensino Superior – IES, no Estado do Amazonas, averiguou-se o perfil de formação acadêmica do gestor escolar. A partir dos dados coletados estabeleceu-se, uma conexão da formação acadêmica com a identidade do gestor, seja em termos profissionais, seja em termos de práticas administrativas congruentes com o conteúdo acadêmico de sua formação (Etges, 1993).

Nesse sentido, faz-se menção a uma reconceitualização do papel do gestor escolar por meio das “relações entre a competência técnica e o compromisso político” (Caberlon, 1994; p. 73). Sobre isso, ainda no âmbito da redefinição do papel/função pedagógica do gestor escolar, fez-se necessário “criar canais para a participação [...] ao lado, portanto, do papel técnico de ensinar e ler, escrever e pesquisar” (Gadotti, 1983; p. 45), já que o gestor tem um papel político, que é o de mobilizar, organizar para a participação.

Deve-se ressaltar que, apesar dos esforços, identificados mediante a construção de políticas de formação e avaliação de gestores, investigações anteriores como: “planejamento participativo e gestão da administração autogerida” (Wittmann, 1983; p. 22), mostram que ainda há lacunas sobre qual “padrão de gestor escolar” devemos seguir.

Sabemos que o eixo central da organização educacional reside na interação do processo ensino-aprendizagem. Funções de outra natureza podem ser assumidas pela instituição escolar, por imposição de contingências históricas e sociais, mas elas devem estar subordinadas à sua tarefa fundamental que é a gestão da relação pedagógica pela qual o ensino e a aprendizagem se efetuam. Numa perspectiva democrática, essa atividade-síntese da gestão escolar deve envolver a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Castro & Davanzo, 1999).

É possível identificar experiências inovadoras advindas da Europa no sentido de favorecer releituras das formas habituais de padrões de gestão escolar, considerando os princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por outro lado, em sintonia com as novas tendências de gestão, verificou-se que aqui no nosso País:

“[...] a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e, da oferta de educação escolar pelos setores público e privado.” (Vieira, 1999, p 12).

Os vinte e oito anos dedicados à educação (pública e privada), serviu-nos de abertura e experiência acadêmica perante nossas ações educacionais, de tal modo que em nossa proposta de investigação, afirmamos que as políticas públicas para a área de educação, nascem do conhecimento da realidade local e de suas necessidades. Para tanto, urgem ações de requalificação e valorização dos profissionais de gestão, colocando em evidência os processos de formação e qualificação desses profissionais.

Em Candau (1987), esta ideia é em parte definida pela defesa da dimensão política (implícita ou explícita) na prática pedagógica que, em articulação com as dimensões técnica e humana, possibilita, a partir da análise da prática pedagógica e de seus determinantes, a reflexão contínua sobre a relação teoria-prática.

No Brasil, assim como na cidade de Manaus, essa percepção de educação necessita ser compreendida como um instrumento poderoso de investimento eficaz e transformador do cenário local. Igualmente, não se pode negar que, essa percepção de educação, no seu interior, tem revelado pesquisas que tem contribuído para o desenvolvimento social do município.

As políticas educacionais vêm ocupando lugar cada vez mais central nos debates, direcionando os novos caminhos para a modernização da educação. Paralelamente às iniciativas experimentais, observamos que a partir de 1996, o governo federal tornou público a sua intenção de implementar políticas efetivas de ação afirmativa através de programas de inclusão social proporcionando acesso ao mercado de trabalho e às condições de dignidade humana e laboral advindas dessa relação. Somado a isso, o Ministério da Educação vem nos últimos anos estabelecendo programas e projetos de formação continuada para a qualificação de gestores escolares, como é o caso do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEB) que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A exploração das fontes documentais revelam que o PNEGEB surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância com parcerias da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED.

Em outras palavras, o PNEGEB tem como objetivos gerais: (1) Formar, em nível de especialização (*lato sensu*), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional; (2) Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (MEC, 2012, site).

Como se pode depreender, o gestor deverá ampliar suas capacidades no sentido de ser capaz de:

“[...] Atuar na gestão da educação e da escola visando com efetivação o direito à educação básica com qualidade social, por meio de práticas caracterizadas pela transparência, pelo trabalho coletivo, pela participação da comunidade nas decisões e pela postura ética, crítica e criativa, pelo compromisso com a elevação do IDEB de sua escola e da educação escolar; [...] Dominar e implementar mecanismos e estratégias que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico (e a escolha do dirigente escolar com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo); [...] Atuar de forma consciente com vistas ao fortalecimento dos processos de descentralização na educação e na escola, da autonomia da escola e do financiamento público da educação; [...] Dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando essas ferramentas como importantes ferramentas para realização da gestão democrática da educação.” (MEC, 2009, site).

Sobre o mesmo ponto de vista, outro aspecto destacado na política de gestão escolar é identificar qual a melhor maneira de pensar a questão, indagando-se sobre que tipo de ação é mais eficaz em um dado contexto, na medida em que a mesma promova melhorias nas condições de acesso à cidadania, aos recursos econômicos, políticos, sociais e culturais. Ou seja, construindo categorias de análise que permitam apreender as dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, utilizando para isso o suporte das ciências humanas, sociais e econômicas (Kuenzer, 2000).

Considerando que os profissionais que atuam na gestão escolar são necessariamente graduados licenciados, e que a formação para essa função tem relevância nos curso de licenciatura em Pedagogia é que voltamos nossa análise para esse âmbito específico. Ou seja, nossas preocupações se voltam para a formação do gestor escolar. Especificamente nos chama a atenção a relação entre a formação do pedagogo e sua preparação para o exercício de funções de Gestor Escolar. Levantamos o seguinte questionamento: até que ponto a formação do pedagogo dá conta da formação do gestor? A formação do gestor tem garantido a construção de competências necessárias para sua atuação?

Para dar conta dessas questões, elaboramos o seguinte objetivo geral: Avaliar em que medida a formação acadêmica do gestor escolar afeta a qualidade de suas competências exercidas no âmbito da educação municipal.

E os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar quais são as prioridades das políticas públicas e educacionais no campo da gestão escolar; (b) Descrever o nível de consistência teórico-metodológica existente no sistema de formação de gestores, tomando como foco a formação do pedagogo; (c) Examinar a importância das competências gerenciais e seus níveis de influência quanto ao planejamento, execução e controle.

A quebra de paradigmas que caracteriza o mundo atual trazendo propostas inovadoras em todos os ramos do conhecimento tem exercido influência no processo de tomada de decisões em todos os setores do conhecimento. Sendo assim, preparar educadores para o exercício de gestão exige que se reflita sobre que tipo de educador/gestor e sobre que concepção de formação pretende-se prepará-los – diante das transformações econômicas, sociais e tecnológicas atuais.

Como é possível verificar, para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP,

“a eficiência e eficácia da gestão exigem, portanto, uma política específica dirigida em termos das seguintes diretrizes: formação de quadros técnicos qualificados e permanentes no Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais e especialmente no que diz respeito aos sistemas de informação, avaliação e planejamento, a desburocratização e a descentralização da gestão, especialmente através de uma maior autonomia das escolas, às quais devem ser repassados, automaticamente, os recursos necessários à manutenção do cotidiano escolar, uma gestão democrática e participativa especialmente no nível das escolas, mas também através dos conselhos Estaduais e Municipais, que assegure a fiscalização do uso e destinação adequada dos recursos disponíveis.” (INEP, 1998, p 78).

Como prática aceita, estas observações, tendo em vista a importância adquirida pela Gestão Democrática e sua crescente supervalorização como instância de atuação e busca pela qualidade educativa, emergem em estudos que esquadrinhe o redimensionamento da gestão escolar, levando-se em conta sua significação simbólica profundamente enraizada no cotidiano escolar, cenário de representações afetivas, sociais e ideológicas, cultural e historicamente situados, na construção da realidade gerencial escolar.

Sendo assim, ao propor uma análise da formação do gestor escolar, a importância desse estudo mensura-se pela possibilidade de orientação e elaboração de futuros currículos de formação profissional (acadêmico), bem como programas de formação de gestor escolar.

Além disso, dentro destes limites, nossa investigação científica motivou-se pelo fato de que, no âmbito da gestão escolar, as competências demandada/existente, ainda encontram-

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

se dissociadas das inovações tecnológicas e administrativas modernas indispensáveis para o enfrentamento do mundo globalizado.

Os aportes metodológicos utilizados no desenvolvimento da investigação contribuíram para uma aproximação do real. A trilha metodológica seguida despontou em um estudo descritivo (quanti-qualitativo), cujas razões levaram-nos a adotar a aplicação de questionário como técnica de recolha de dados e à interpretação dos mesmos.

Quanto à organização, esta dissertação está formatada em quatro capítulos e as considerações finais. A norma de referência bibliográfica utilizada foi a APA (American Psychological Association).

No *primeiro capítulo* ressalta-se a função do Gestor Escolar no cenário atual e seu processo de formação; descrevem-se as perspectivas da gestão escolar e suas implicações quanto à formação de gestores; aborda-se sobre o dimensionamento da gestão educacional; descreve-se o Curso de Pedagogia e a Formação do Gestor Escolar, levando-se em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); traça-se um paralelo entre cultura e formação do gestor; argumenta-se sobre a composição e mobilização das competências profissionais.

No *segundo capítulo* descrevem-se as políticas públicas para educação e o município de Manaus; ressaltam-se as formulações e as avaliações das políticas públicas e educacionais; aborda-se sobre a política educacional no governo Lula da Silva; salientam-se os aspectos socioeconômicos da cidade de Manaus; aborda-se sobre o atendimento educacional na cidade de Manaus e o sistema de formação; identificam-se as ações políticas voltadas para funções de gestor escolar; analisam-se os mecanismos de escolha de diretores; apresenta-se a estrutura administrativa da SEMED.

No *terceiro capítulo* salientam-se os aspectos metodológicos, levando-se em conta: definição do método científico, esquema geral de pesquisa, delineamento do estudo, população e amostra, construção do instrumento de coleta de dados, coleta de dados e tratamento dos dados.

No *quarto capítulo* procede-se a análise e discussão dos resultados mediante os dados coletados; revelam-se os perfil dos entrevistados e sua relação com a construção de competências para a gestão; as competências necessárias à gestão escolar; as competências e

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

funções de gestão: analisando essa relação; e, as concepções de gestão e sua articulação com as competências analisadas.

Por último apresentam-se as considerações finais acerca do trabalho de pesquisa, bem como as sugestões para a realização de trabalhos futuros.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

CAPÍTULO 1

A FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO CENÁRIO ATUAL E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

A preparação do pedagogo para o exercício de Funções de Gestor Escolar envolve ações de mobilização, de motivação e de coordenação, assim como um bom processo de formação profissional. Isso porque, dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) de forma integrada e articulada (Borges, 2008).

A compreensão do conceito e da atuação da Gestão Escolar é de extrema importância para que se desenvolva uma educação de qualidade e que atenda às exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Ou seja, cabe ao Gestor Escolar, enquanto dirigente, ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais (Libâneo, 2005; Dos Santos, 2006).

Portanto, o que proponho, reconhecendo a complexidade dessa questão, é analisar, enquanto formação profissional, as competências de demanda (do Gestor Escolar) no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus. Para tanto, torna-se necessário compreender as transformações oriundas dessa atividade nas últimas décadas, onde as teorias que norteavam a administração passaram a se caracterizar por notória preocupação com a motivação, a cooperação e a integração. Tais mudanças, fruto da nova organização político-administrativa brasileira (após a CF/88), geraram diversificação dos mecanismos de controle e de participação da comunidade, tornando-se cada vez mais interativo, surgindo, aí, o incentivo à participação e à autonomia.

Assim, a autonomia passa a ser fundamental à medida que as realidades educacionais se tornam cada vez mais complexas, e a burocracia, incapaz de dar respostas a esta realidade tão diversificada e em constante mudança. Faz-se necessária uma maior participação dos agentes envolvidos no processo educacional, pois sua responsabilidade aumenta na proporção em que se descentraliza o poder.

No que diz respeito à importância dos conceitos de autonomia e cidadania, há uma demanda por reflexão sobre o processo de formação de gestores. A LDB regulamentou esta proposta inovadora, as quais foram anteriormente estabelecidas pela Constituição de 1988.

Imbuídos de indagações suscitadas pelo tema, elegemos como principais elementos para este estudo, as implicações quanto à qualificação do gestor escolar: sólida formação, compreendendo o domínio das ciências que lhe da fundamentação; qualificação científica e

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

técnica em gestão de instituições e formação continuada, visando a associar conhecimentos e experiências, e aprimorar o desempenho pessoal e institucional.

1.1. Perspectivas da gestão escolar e suas implicações quanto à formação de gestores

O Brasil, neste início de século, clama por solucionar os desmandos oriundos da área educacional. O desafio que se aproxima, proporcionado pela nova década (2011-2020), traduz-se em modificações que prenunciam uma nova era centrada em um mundo menor, mais interligado,² mais pragmático e mais consciente. Todavia, o exercício da democracia (aplicada também às microesferas de organização social, como é o caso da escola) confere papéis cada vez mais complexos ao gestor escolar, o qual deve responsabilizar-se não apenas pelo funcionamento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino.

Isso ocorre porque o exercício da “aprendizagem democrática” tem como característica principal o despertar da consciência para a verdadeira participação. Ou seja, aquela que possibilita gerar uma organização dos sujeitos, na qual tomem decisões, e que realmente suscite uma redistribuição de poder. Para Freire, essa manifestação da consciência torna-se permanente através da educação:

“A educação é permanente não por que 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 finitude. Mas 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, 2003, p 20).

A partir desse princípio, Coutinho (2000) acredita que o que melhor expressa essa denominação de democracia é a ideia de cidadania. Em outras palavras, cidadania é a capacidade dos indivíduos, ou do conjunto deles, de se apropriarem dos bens coletivos, que foram criados historicamente pelo conjunto da sociedade.

Nesse contexto, a Constituição Brasileira de 1988, em seu capítulo dedicado à educação, estabelece como um dos princípios orientadores a gestão democrática³ do ensino

² Como exemplo de sociedade em rede, consultar M. Castells, 1999, pp. 189-192.

³ Para maior desenvolvimento, cf. A. Santos, 2010 – Gestão Democrática da Escola.

público, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade. Somando-se a isto, a LDB regulamenta a gestão democrática da escola, estabelecendo orientações para a organização do espaço físico, o trabalho pedagógico e a participação dos atores escolares na integração entre escola e comunidade.

A partir dessas orientações, nota-se que a reforma educacional brasileira, preconizada pela LDB, tem-nos dado alguns exemplos de incitações teóricas a uma participação meramente formal, legitimadora de um mando burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas. De certo, as políticas públicas⁴ constroem e guiam algumas condições de inovação. Benavente (1992; p. 28), por exemplo, afirma que "[...] as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção".

Nessas circunstâncias, a formação de gestores escolares aponta para duas posições diferenciadas. De um lado uma formação "técnica" específica, sobreposta com apelo "gerencial" e privilegiando as formas de controle do trabalho em favor de um objetivo exterior aos grupos comandados. Por outro lado, a afirmação do caráter democrático e emancipador da educação, caminhando na direção de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática.

Por sua vez, as administrações municipais democráticas, que tem nos movimentos populares a sua base de apoio, começam a reconhecer e a incentivar a participação da sociedade no processo de interlocução nos espaços de decisões das políticas municipais, legitimando e valorizando a cidadania como molde democrático à gestão pública.

A partir do surgimento da cidadania ativa, segundo Benevides, estabelece-se uma relação entre a participação e valores como liberdade, igualdade e solidariedade. Portanto, essa íntima união entre a

"liberdade e a igualdade estão, como se vê, estreitamente ligadas à tolerância. Mas esta é uma virtude passiva, ou seja, é a aceitação da alteridade e das diferenças. Enquanto que a solidariedade é, em si mesma, uma virtude ativa - por isso muito mais difícil de ser cultivada -, pois exige uma ação positiva para o enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos. A educação para esses três valores deve ser diferenciada. Não basta educar para a tolerância e para a liberdade, sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade. Esta implicará no despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta

⁴ Como exemplo de "Estado e políticas públicas", consultar E. Höfling, 2001, p. 31.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais.” (Benevides, 1996, p 234).

Atualmente em Manaus, especificamente na SEMED, as ações que envolvem tomadas de decisão sugerem um novo modelo de gestão, as chamadas “gerências democráticas”, “administração gerencial” ou “gerencialismo”.

Como prática aceita, esse modelo de gestão tomou maiores proporções a partir da década de 80, principalmente na Inglaterra, sob o governo de Margareth Thatcher e nos Estados Unidos, na era Ronald Reagan. No caso brasileiro, a tentativa de imprimir à ação estatal os princípios da administração pública gerencial, ou ‘*new public management*’, teve início nos anos 90, no governo de Collor de Melo.

Esse ‘*new public management*’, proporcionou a introdução de técnicas e práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia (Baixinho, 2010).

Na visão de Ckagnazaroff (1997), as razões que estariam levando gestores públicos a copiar o setor empresarial estão relacionadas à necessidade de a administração pública oferecer respostas “eficientes” ao discurso gerencialista. Ficando evidente, enquanto estratégia de mudança, na adoção do ‘Programa de Qualidade Total’⁵ por instituições públicas.

Bresser Pereira cita algumas características desse modelo de administração, a saber:

“Organizações com poucos níveis hierárquicos em vez de piramidal; Organizações flexíveis no lugar de unitárias e monolíticas, nas quais as ideias de multiplicidade, de competição administrativa e de conflito tenham lugar; Definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho sempre que possível quantitativos [...]; Controle por resultados, a posteriori, em vez do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; Administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referido.” (Bresser Pereira, 1996, p 272).

Nesse ínterim, compreendemos a gestão escolar naquilo que há de mais geral e abstrato num conceito rigoroso de administração, ou seja, o seu caráter mediador para realização de objetivos, na qual o conceito de administração como síntese, pode ser expresso como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2006;

⁵ Os princípios da Qualidade Total estão fundamentados na Administração Científica de Frederick Taylor (1856-1915), no Controle Estatístico de Processos de Walter A. Shewhart (1891-1967) e na Administração por Objetivos de Peter Drucker (1909-2005).

p. 18). Inserida neste contexto, a gestão escolar é vista dentro desses princípios de gerência como um novo paradigma a ser consolidado.

Nota-se, todavia, que a prática da gestão escolar ocorre sistematicamente no parâmetro da natureza empírico-racional ou político-administrativa, onde a lógica e a racionalidade de uma inovação justificam sua difusão e aceitação no sistema (Huberman, 1973; Canário, 1987).

Vale a pena ressaltar que a busca por uma maior racionalidade deve se dar mediante uma prática de gestão escolar crítica que encontre na própria natureza do fazer educativos os objetivos, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade (Sander, 1982; Paro, 2006).

Além disso, ainda segundo Paro, pode-se encontrar, em relação aos objetivos, a raiz da atividade administrativa:

“Se atentarmos para o desenvolvimento histórico da atividade administrativa no interior das empresas, perceberemos que o crescimento de sua racionalidade se deu através do desenvolvimento de técnicas e métodos adequados a sua especificidade e ao alcance de seus objetivos. Se existe algo, neste processo, de que a administração escolar pode tirar proveito, não é certamente a absorção acrítica dos procedimentos aí desenvolvidos, mas precisamente a constatação de que a atividade administrativa, enquanto processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento na busca da racionalidade, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionado com a natureza e os propósitos da coisa administrada.” (Paro, 2001, p 28).

Tomando um pouco a história, vemos que na década de noventa as reformas educacionais se inserem num movimento mais amplo de mudança no padrão de gestão do Estado (Adrião, 2001), cujas reformulações implicaram mudanças na relação entre a esfera pública e a esfera privada, que passam a operar instrumentos semelhantes (Afonso, 2000). Ou seja, o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do “progresso” social. Desse modo, houve notória necessidade de fortalecimento da autonomia da gestão escolar.

Deve-se ressaltar que na história das teorias administrativas e organizacionais, o modelo clássico de gestão, se desenvolve a partir do início do século XX, com Taylor (1980) e Fayol (1981), onde não se admitia em hipótese alguma a possibilidade de conflito de interesses entre os indivíduos e as organizações no local de trabalho.

Taylor (1980) em seu estudo denominado “Princípios da administração científica”, propôs uma intensificação da divisão do trabalho, fundamentado em um aparato de controles, normas e regulamentos que expressava e, ao mesmo tempo, garantia a rígida divisão do trabalho, sobretudo entre o planejamento e a execução das tarefas. Com o esgotamento deste modelo de gestão, buscou-se sua substituição por outro modelo⁶ que levasse em consideração as relações humanas e informais no local do trabalho, mas que, tinha também por objetivo evitar a ocorrência de conflitos e aumentar a produtividade no trabalho.

A aceitação dessas concepções revela que na sociedade globalizada, as organizações de ensino, oferecem serviços à sociedade, “operam dentro de uma racionalidade que é a racionalidade instrumental, na qual a estrutura predomina sobre os indivíduos que integram a organização que deles espera eficiência e resultados” (Gentilini, 2001; p. 43).

Nesse processo o gestor escolar, no transcorrer de sua formação profissional, vive uma situação em que o cargo ou função de diretor paira sobre as demais funções docentes e não docentes da escola, com uma autoridade que coloca o dirigente escolar acima dos demais. Em consequência, suas aptidões administrativas – tanto técnicas (capacidade para planejar e organizar as ações, e utilizar racionalmente os recursos disponíveis) quanto políticas (liderar o grupo e coordenar o esforço humano coletivo) – são consideradas bastante específicas e diferenciadas dos demais integrantes da unidade escolar.

Arruda (2000) corrobora tal análise afirmando que o novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização, como também o modelo comportamental requerido ao gestor escolar. Da mesma forma, o silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade.

Esse conflito é sinalizado por Oliveira (2001) quando revela que o caráter fragmentado e dualista na formação educacional, distancia a formação profissional da educação geral, fortalecendo a dicotomia entre o pensar e o fazer. Em outras palavras, esta forma de pensar a formação de gestores faz com que o pedagógico não se torne objeto de estudo da administração ou do pensamento administrativo escolar.

⁶ Denominado: Teoria das Relações Humanas (G. E. Mayo, 1880-1949), in E. Kwasnicka, 1991.

Nesse sentido, urge definir um novo patamar de qualificação, vinculado ao *'know-how'* da gestão escolar, ou seja, ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação, etc. e à emergência do modelo da competência, que privilegia a atuação individual e a vivência socioeconômica e cultural do indivíduo (Dugué, 1994).

Essa, de maneira geral, é a leitura que tem sido feita acerca da gestão escolar. Esse novo modelo a ser investigado, exige outra concepção de formação inicial para os dirigentes escolares, alargando enormemente o número daqueles que precisam de uma formação mais consentânea com a função administrativa.

Como se depreende, cresce o número de potenciais dirigentes, pois, agora todos os educadores escolares são virtuais candidatos à função diretiva, desde que cada um deles pode ser um eventual candidato ao posto de gestor. A consequência é que para fazer jus ao cargo todos deveriam ter formação administrativa, o que deixa de ser uma necessidade individual para ser uma demanda coletiva.

Para Castro (2007; p. 218), esta formação que capacita o professor a participar das atividades administrativas da escola “[...] condiz com a nova configuração do mercado de trabalho do gestor, que vem praticando uma gestão colegiada, sendo as atividades de todos os profissionais da escola previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados coletivamente”.

Já Brzezinsky (2004; p. 243) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia traçam uma nova identidade para o curso e um novo perfil para o pedagogo, visto que “[...] a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares”.

Dessa forma, apesar de todas as discussões e atuais reformas, Lück (2000a) destaca que a oferta de oportunidades para a formação inicial dos profissionais é insuficiente, fato que reforça a responsabilidade dos sistemas de ensino na promoção e realização de cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

Essa realidade guia-nos a um caminho onde “a administração escolar até hoje parece não ter encontrado sua identidade, seja em termos profissionais, seja em termos de práticas administrativas congruentes com seu conteúdo fundamental” (Etges, 1993; p. 28).

Assim sendo, Madeira reconhece que:

“[...] qualquer ação educativa precisa considerar o indivíduo como eixo central, ou abre-se um imenso espaço ao fracasso. O exercício da administração participativa, aberta ao diálogo, apresenta vantagens em termos de processos e resultados, pois as pessoas são valorizadas e percebidas como agentes. É a partir delas que as coisas acontecem na escola e políticas são implementadas ou guardadas em gavetas e arquivos. Com o foco no indivíduo, a gestão participativa na escola pode trazer benefícios à Nação. O respeito ao trabalho do professor, ao do gestor escolar e ao da comunidade escolar poderá elevar a qualidade educacional, tornando-a compatível com as necessidades dos indivíduos e do contexto.” (Madeira, 1998, p 46).

Estudos precedentes, como “planejamento participativo e gestão da administração autogerida” (Wittmann, 1983; p. 22), deixaram em aberto qual é o padrão de gestor escolar vigente, pois o que se observa são ações convergentes para as novas tendências da educação, de onde parte-se do pressuposto de que a diversidade nacional comporta uma organização descentralizada, em que compete ao governo federal definir e assegurar as grandes linhas do projeto educacional do Brasil.

Hoje, observa-se que para garantir o padrão de qualidade de realização de políticas educacionais, torna-se necessário a aplicação de ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de gestão e aplicação dos recursos financeiros disponíveis. Do mesmo modo, verifica-se, frente à nova ordem mundial, que essas ações desempenham papel preponderante na formação acadêmico-profissional do educador através de atuações de curto prazo.

1.2. Dimensionamento da Gestão Educacional

As novas realidades educacionais discorrem sobre mecanismos de inclusão e exclusão, através de três grandes dimensões: a cultura, as políticas e as práticas de educação inclusiva. Entretanto, sempre que o pedagogo desempenhar a função de gestor escolar, em especial, faz convergir duas dimensões importantes para a manutenção da estrutura social vigente: o saber educacional, disciplinar, intelectual e o saber político, sectário, dogmático.

Então, o juízo metódico sobre essas relações - educação e política, nos remete às práticas pedagógicas (métodos e técnicas de ensino), às instituições de educação e às semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos (conjunto de meios). Em outras

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

palavras, a pedagogia apresenta-se como uma teoria prática que reflete os sistemas de ensino,⁷ fornecendo, portanto ao gestor escolar uma teoria que o dirija, um suporte.

Nesse contexto, Garcia (1987; p. 16) refere-se à gestão escolar como um “conjunto de medidas adotadas pelo sistema educacional no sentido de cumprir o que lhe é próprio, ou seja, administrar os planos e programas de trabalho estabelecidos para o conjunto das instituições que executam a educação”. Logo, gerir é aplicar decisões, é organizar planos e políticas públicas, é monitorar os resultados alcançados. Ou seja, no campo educacional é decidir a direção que a educação deve seguir. Como afirma Ferreira:

“A gestão da educação, como tomada de decisões, utilização racional de recursos para a realização de determinados fins (Paro, 2000; Ferreira, 1999, 2004), necessita ser repensada e resignificada ante a “cultura globalizada”, a partir dessas determinações e à luz dos compromissos com a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a construção humana do mundo.” (Ferreira, 2004, p 1231).

A partir da CF de 1988, segundo Oliveira (1997), instala-se de maneira mais clara a discussão dos modelos de gestão escolar que tentam consolidar, notadamente, a participação democrática como base da prática administrativa. Esse movimento, que traz para o centro da questão a gestão da escola, reflete uma tendência à descentralização administrativa que vinha sendo esboçada desde final da década de 60, mais especificamente, a partir do Decreto-Lei nº 200/67, que dispõe sobre a organização federal e as diretrizes para sua reforma.

Nessa perspectiva, a década de 90 foi construtiva para o Brasil, desencadeando um acelerado processo de redefinição de políticas educacionais, bem como melhorias na modernização do Estado (introduzindo a racionalidade na gestão). Em Draibe (1999), esta ideia é em parte definida por meio dos processos de desconcentração do poder decisório de suas estruturas organizacionais e de descentralização federativa de sua administração, em contraposição ao sistema autoritário da política de décadas anteriores.

Dentre os investigadores que abordam a problemática da gestão educacional, há, no pensamento pedagógico atual, uma divergência quanto à natureza epistemológica que fundamenta suas análises. Inegavelmente, para alguns, que se dedicam ao estudo da Administração Educacional, esta não se apresenta como uma forma derivada da

⁷ Ver D. Saviani, 1996, p. 80.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Administração Geral, não tendo, portanto, nem objetivos ou estratégias, nem princípios ou métodos comuns de aplicação.

Para Francisco Filho (2006), o argumento em que se baseiam os defensores dessa tese é o de que a Administração Geral produz teorias sobre a organização do trabalho nas empresas, estando, pois, a serviço da construção do capital. Nesse caso, em seus preceitos não se encontrariam elementos constitutivos que visam à transformação social, com vistas à superação do sistema produtivo.

Soma-se a isto, a ideia de que existe uma nítida distinção entre o foco de análise da Teoria Geral da Administração (TGA) e as preocupações que movem a administração escolar. Quer dizer, sua posição deriva da avaliação de que a escola não coloca nenhum produto no mercado, nem possui, por exemplo, setores de compra e venda ou distribuição. Por esse motivo, não sendo organizada como uma empresa, seu funcionamento não pode ser gerido pelos princípios que regem a administração geral.

Por outro lado, Ribeiro (1993) sustenta a ideia de que há, na Administração Educacional, elementos pertinentes que se encontram ancorados nos princípios e preceitos da Administração Geral. Todavia, essa base de sustentação, reside na ideia de que, mesmo que os objetivos da Administração Educacional sejam particulares e específicos, há uma vinculação inevitável à questão maior, que remete aos fundamentos da Administração Geral.

É preciso que se diga que essa “questão maior”, na visão de Lück (2000c), faz com que além das atividades de administrador escolar, o diretor exerça funções de gestor escolar. Isso ocorre porque a administração é uma das formas da gestão, pois compreende atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle.

Geralmente, questões como gestão democrática, planejamento participativo, financiamento, educação como política pública, autonomia, descentralização, avaliação institucional, dentre outras, ocupam cotidianamente espaço nos debates promovidos pelas diversas IES do país que oferecem em suas graduações o curso de Pedagogia.

Dessa forma, Bruno ao tratar a praticidade das “teorias administrativas” avalia que, somente através de uma reforma curricular profunda haverá exímia superação na formação profissional (qualitativa) de gestores, visto que é necessário

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

“se criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício de poder, mas que se constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautada não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais.” (Bruno, 1997, p 44).

O que para Teodoro (2003; p. 154) “implicará também, possivelmente, a progressiva construção de outra gramática da escola, capaz de materializar esse simples desígnio no qual assenta toda a capacidade de viver juntos”. Afinal, a gestão educacional no Brasil necessita a médio-longo prazo, de reordenação,⁸ pois somente com discussões aprofundadas neste campo podem-se confirmar melhorias efetivas no setor, enaltecendo proposições teóricas em bases científicas. Como explica Dourado:

“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).

Em suma, esse esforço, proposto pelos investigadores da gestão escolar, está associado ao fato de se atribuir à racionalidade técnica aquele grau de neutralidade inerente às concepções positivistas de ciência. Então, torna-se necessário avaliar as posições teóricas da Administração Geral e o aperfeiçoamento da mesma nas instituições de ensino do país incluindo-se, portanto, a prática da gestão escolar. Ou seja, é preciso idealizar os caminhos que se pretende seguir através de resultados e conquistas esperadas. Se os sonhos não devem ser deixados de lado, acreditar sempre na força do gestor escolar é preciso.

1.3. O Curso de Pedagogia e a formação do Gestor Escolar

A história da formação do gestor escolar no Estado do Amazonas tem sido permeada por inúmeros reveses, apresentando um quadro heterogêneo em relação aos distintos níveis de qualificação acadêmica (gestão). Consequentemente, a superação desses entraves dar-se-á na medida em que a formação do gestor escolar se constituir em um alicerce na construção de um projeto de educação eficaz, comprometido com a inclusão social das crianças e jovens.

⁸ A esse respeito, ver D. Freitas, 1998, p. 42.

A partir desses pressupostos, identificamos que o curso de Pedagogia oferecido na cidade de Manaus propõe-se a ampliar o espaço acadêmico para a formação de novos docentes-gestores contribuindo, assim, para o desenvolvimento da região metropolitana, bem como o enriquecimento da prática educativa e estabelecimento de políticas públicas condizentes com a realidade local.

A Pedagogia, enquanto área de conhecimento aplicado, tem por objeto a compreensão e a intervenção construtiva nos processos educativos, o que a torna eminentemente multidisciplinar. O seu campo específico de ação se constitui, portanto, de teorias e práticas que se articulam cada vez mais com outras áreas do conhecimento permitindo, assim, o desenvolvimento de lastros cognoscitivos, competências e habilidades requeridas no exercício da profissão. No caso específico do Gestor Escolar, sua ação agrupa-se nos conteúdos relacionados com a organização do trabalho pedagógico (Candau, 1989).

Por outro lado, o curso de Pedagogia sugere como “componentes curriculares” a ação educativa pela Práxis, sinalizando uma plêiade de estudos em quatro eixos de conhecimento relacionados aos núcleos propostos pela Diretrizes Curriculares do Curso (DCN):⁹

- (1) Educação, Conhecimento e Sociedade;
- (2) Conhecimento, Currículo e Gestão;
- (3) Conhecimento, Ensino e Procedimentos Metodológicos; e
- (4) Conhecimento, Projetos e Prática Pedagógicas.

Em vista disso, as DCN nos dão a certeza dos papéis a serem desempenhados tendo em vista garantir o fortalecimento dos processos de gestão institucional e pedagógica. O conceito atual de ciclos de formação, no discurso acadêmico, tem sido objeto de grande concordância. A ênfase na formação de gestor escolar deve possibilitar a visão ampla e global dos sistemas educacional e suas responsabilidades pela gestão, planejamento, supervisão e orientação das atividades educativas.

No que se refere à “matriz curricular” o ciclo de formação do pedagogo-gestor, coaduna-se, simplesmente, com decurso e aprovação na disciplina “Gestão Educacional”, aqui

⁹ Para maior estudo, cf. Frauches, 2008, pp. 463-488.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

relacionada ao eixo dois – Conhecimento, Currículo e Gestão, conforme exemplificamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Curso de Pedagogia: Ementa da disciplina Gestão Educacional.

Disciplina: GESTÃO EDUCACIONAL	Carga horária: 80 h
Ementa: A gestão educacional e escolar e os diferentes níveis de planejamento. Implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação da gestão pública de ensino. O projeto Político Pedagógico. As instâncias Colegiadas e a Gestão da Educação.	
Bibliografia básica: Freire, P. (2001). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.; Gadotti, M. (1992). Escola cidadã: uma aula sobre autonomia da escola. São Paulo: Cortez.; Paro, V. H. (1997). Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática.; Cortella, M. S. (2002). A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez.; Haddad, S. Organizador. (1996). O banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez.	
Bibliografia complementar: Marques, M. O. (1992). A reconstrução da educação com qualidade. Ijuí: UNIJUÍ.; MEC. (1997). Roteiro para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP.; Padilha, P. R. (2001). Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez.; Passos, I. (1988). Uma experiência de gestão colegiada. In <i>Cadernos de Pesquisa</i> (nº 66, ago., pp. 81-94). São Paulo.	

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) – IES, locais (2011).

Nesse contexto, as IES tem importante parcela de responsabilidade na formação acadêmica dos futuros profissionais de gestão. Lipman corrobora tal afirmação, informando que é necessário:

“[...] confrontarmos a relação cíclica que predomina entre estes níveis educacionais. Os professores e administradores das escolas são formados pelas universidades, e os formados pelas escolas compõem o corpo dos alunos da universidade, a equipe de professores e o corpo administrativo. Isto significa que os valores da universidade formam e modelam as mentes daqueles que administram as escolas, que formam e modelam as mentes das crianças, e estas crianças, quando adultas, seguem (se forem capazes) às universidades para uma última exposição aos valores da universidade - como se fosse para uma última regulação antes de assumirem as responsabilidades da cidadania.” (Lipman, 1995, p 382).

Para Libâneo, Oliveira & Toschi (2007; p. 362) o “currículo é a concretização, a viabilização das intenções expressas no projeto pedagógico” sendo, este, influenciado pelos propósitos da sociedade.

É importante assinalar, que as opiniões sobre as perspectivas do Curso de Pedagogia no Brasil, nas últimas décadas, concentram-se basicamente no exame de uma tendência

global, a saber, a substituição da lógica do controle institucional-formal, predominante no país até hoje, por mecanismos de controle semelhantes aos de mercado.

Isso ocorre porque, a Graduação de Pedagogia (na sua origem), teve seu objeto de estudo e finalidade determinado a partir de processos educativos¹⁰ desenvolvidos nas escolas. Isto é, sobretudo no que se refere à escolarização nos anos iniciais de estudo, bem como a execução de práticas administrativas rotineiras. Daí porque, conseqüentemente, às primeiras propostas de criação do curso de Pedagogia, a ele foi atribuído, predominantemente, o “estudo da forma de ensinar”.

Nessas circunstâncias, foi criado em 1901, na cidade de São Paulo, pela Ordem Religiosa dos Beneditinos, o Instituto Superior de Educação,¹¹ cuja finalidade traduzia-se em formar “profissionais da educação”. Essa iniciativa de cunho eminentemente liberal, trouxe ao Brasil um grupo preclaro de professores estrangeiros, mas que em decorrência da Primeira Grande Guerra logo se dispersou. Deve-se ressaltar que, nesse momento, “a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas. A utopia ainda permaneceu como projeto simbólico do vir-a-ser” (Brzezinsky, 2004; p. 23).

Para a compreensão mais ampla, esse Instituto Superior de Educação representou o começo da formação de professores no Brasil, vindo a se tornar, paulatinamente, referência para as Escolas Normais em todo o país e para os cursos acadêmicos de Pedagogia que surgiriam mais tarde.

Nesse ínterim, é preciso lembrar que, o Brasil em meio à crise do pós-guerra, passou por transformações significativas de ordem econômica, política e social que culminaram com o surgimento de novas perspectivas no cenário nacional, principalmente, ao que se refere como reordenamento do sistema produtivo. Ainda que, em meio às desigualdades e instabilidade social.

Contudo, no final da década de trinta, do século passado, especialmente a partir da constituição do curso de “formação dos profissionais da educação”, a discussão gerada em torno do “estatuto científico da pedagogia” se concretiza, o que na visão de Nagle (2001),

¹⁰ Cf. T. Mazzotti, 1996.

¹¹ Cf. A. Arosa, 2007.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

caracterizou-se através do “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Assim, o Curso de Pedagogia foi idealizado.

De acordo com Silva (2003) a Pedagogia, como curso superior instituído, passou a ser formalmente concebido a partir de 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190/39, considerado como ‘lócus’ de formação inicial daqueles que seriam os “técnicos em educação”. À época, estes técnicos, eram professores experientes que, após concluírem o curso, passariam a exercer funções administrativas de planejamento e inspeção escolar, em órgãos oficiais dos Governos Municipais, Estaduais e Federal (Ministério da Educação).

Todavia, o pensamento da época (1939) acerca da formação dos docentes, se revestia de um caráter eminentemente bacharelesco. Ou seja, segundo Chaves (1981), tanto o curso de Pedagogia, quanto os outros em que se formariam professores, foi estruturado em três anos de estudos, formando-se, portanto, apenas bacharéis. Pouco depois, com mais um ano de estudos, formar-se-iam os Licenciados, estes, aptos a exercerem o magistério. Em outras palavras, em um esquema funcional denominado “3+1”, formavam-se Bacharéis em diversas áreas: Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química. Só então, “após um ano de estudos de Didática e de Prática de Ensino, obteriam o título de Licenciado em tais disciplinas” (Arosa, 2007; p. 31).

Cabe ressaltar que, o mesmo esquema funcional “3+1”, para ampliar a formação do professor, atraiu a Pedagogia que passou a formar Bacharel como também Licenciado, sendo este último apto a exercer o magistério no Curso Normal (nível secundário), bem como as disciplinas do primeiro ciclo do ensino secundário (Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais).

Dessa maneira, este confuso cenário permaneceu inalterado, inclusive, com a promulgação da Lei nº 4.024/61, regulamentada pelo Parecer CFE nº 251/62, cuja proposta tinha intenção de estabelecer uma unidade de conteúdo para o curso em todo o país. Foi instituído um currículo mínimo para o bacharelado através de sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação – CFE, e, mais duas outras, escolhidas pela instituição de ensino formadora. Apesar das justificativas, esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia visando manter uma unidade de conteúdo aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

A partir desse princípio, a licenciatura foi regulamentada pelo Parecer CFE 292/62 que previa a realização de estudos de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última desenvolvida em forma de Estágio Supervisionado. Quer dizer, mantinha-se a dualidade, bacharelado e licenciatura, o que nos termos do Parecer CFE 292/62, não haveria a ruptura entre conteúdos e métodos na estrutura curricular, como foi anteriormente explicado no “esquema 3+1”. Somente a partir da Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, se possibilitou ao curso de Pedagogia a intenção de habilitação para o exercício de orientação, administração, supervisão e inspeção.

Pouco depois, em 1969, o Parecer CFE nº 252, bem como a Resolução CFE nº 02/69, dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, propondo uma formação profissional. Ou seja, parecer e resolução, garantiam a possibilidade de se conferir o título de especialista ao egresso, na medida em que efetuasse complementação de estudos, como explicitado por Arosa:

“A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização.” (Arosa, 2007, p 31).

Ao que Brito (2010; p. 2) corrobora, afirmando que “já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental”, além de “gerir escolas”.

Entretanto, a situação de indefinição acerca do caráter científico e da base docente permanece. Além disso, com a aprovação recente das DCN, ainda perpassam diferenças acerca do futuro do curso de Pedagogia no Brasil. Pois, com a homologação da Resolução, pelo Ministério da Educação – MEC encerra-se uma etapa, mas, as discussões e os debates permanecem sem fecho. Afinal, o surgimento de novas diretrizes certamente suscitará novas ações advindas por parte do MEC e das IES formadoras, visto que alguns de seus dispositivos ainda causam controvérsia, necessitando, assim, uma solução para o problema.

Isso ocorre porque a complexidade das práticas educativas, no âmbito da escola e da sociedade civil organizada como um todo, fez com que se ampliasse a ação profissional do pedagogo-gestor. Por outro lado, esse processo de ampliação, traz também a necessidade de se reintroduzir no debate setorial a questão do “estatuto epistemológico da pedagogia”¹². Nesse meio tempo, desde a criação do curso (1939) até hoje, concretizou-se um antagonismo presente entre a docência e a ação gestora do pedagogo, refletindo sobremaneira na determinação mais viva dos objetivos dessa área do conhecimento que, para alguns especialistas, seria, por excelência, a ciência da educação.

Num passado recente, tal situação, segundo Brito (2010; p. 3), levou os cursos de Pedagogia em todo o país a “enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática”.

Percebe-se, no entanto que o cerne dessa questão/discussão está alojado na concepção de ciência, de forte influência positivista, que ampara a estrutura das graduações de pedagogia no Brasil, apartando-se das condições materiais em que se dão as práticas educativas. Todavia, há uma corrente de educadores que se contrapõem a essa concepção. Firmam como objetivo da ciência da educação o estudo da ‘*rática*’ educativa. Isto é, pautam as ações investigativas a partir da práxis, entendida como a relação dialética entre teoria e prática, numa perspectiva transformadora.¹³

Nos dias atuais a Pedagogia vem se configurando num campo do conhecimento especializado, cuja ocupação traduz-se em estudos sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos elementos básicos da configuração da atividade humana. A aceitação dessa concepção, segundo Libâneo (2000; p. 30), é determinante, pois o “objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” o ato de educar. Assim, a pedagogia garante uma unidade e perpetua o sentido construtivo herdado das contribuições das outras ciências, diferenciando-a das demais.

¹² Comentário disponível em <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-dossie-savianiid.pdf>>. Acesso em: 02 fevereiro 2012, 21h.

¹³ Cf. P. Freire, 1983, p. 40.

Arosa, por exemplo, chama a atenção para essa dificuldade de se firmar a Pedagogia no Brasil:

“É um processo difuso, repleto de descontinuidade, mas que também reflete o estado da luta dos educadores para firmar, no Brasil, a Pedagogia como um campo específico de reflexão teóricoprática acerca do fazer educativo intencional. É certo que a Pedagogia não se constitui ainda como tal e é possível perceber, em alguns traços, o ideário do movimento escolanovista, principalmente das concepções científicas, e, até certo ponto, de caráter positivista, expressas no Manifesto dos Pioneiros. A racionalidade técnica, a concepção fragmentária da divisão do trabalho e a busca por uma unidade curricular são traços presentes nesse percurso.” (Arosa, 2007, p 33).

Apesar das justificativas, sabe-se que na história dessa graduação, o movimento reformador foi alvo da crítica intensa da Igreja Católica, que naquela circunstância era forte concorrente do Estado (educação). No entanto, essa percepção norteou a ação do grupo de Anísio Teixeira que se posicionou em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Tal atitude os fazia mais avançados para uma época cuja sociedade era extremamente conservadora.

Hoje, grande parte dos cursos de Pedagogia, tem como objetivo central formar profissionais capazes de: planejar, gerir, avaliar e exercer a prática docente no sistema de ensino, como também, conduzir “programas” pertinentes à área de recursos humanos. Realmente, é nesse cenário que se aflora as novas DCN para o curso de Pedagogia.

1.3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a questão da formação do gestor

Para a compreensão mais ampla, as diretrizes curriculares constituem orientações que devem ser seguidas por todas as IES do país, assegurando a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida, a qual é necessária para que o graduado possa superar os desafios decorrentes do exercício profissional.

Nesse processo de legitimação, segundo Frauches & Fagundes (2007), deve-se notar, todavia, que o Conselho Nacional de Educação – CNE, através do Parecer CNE/CP nº 5/2005, homologado pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, de pronto definiu os procedimentos a serem observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas IES do país.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Em função disso, estas diretrizes, foram ancoradas nas demandas de democratização, bem como nas exigências aferidas pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira, oferecendo em sua finalidade:

“Formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.” (Frauches, 2008, p 477).

Princípios Norteadores

Essa percepção, na qual o graduando se inserirá no trabalho, por envolver um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos tanto teóricos como práticos, será consolidado na medida em que fundamentar-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Para tanto, torna-se fundamental: o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Objetivos

Segundo o Parecer CNE/CP nº 5 (2005), o curso de Pedagogia, numa perspectiva de formar professores para exercer funções de magistério e gestão educacional, presta na atividade docente o alicerce para formar pedagogos. Ou seja, seus egressos recebem o grau de Licenciados, com o qual fazem jus a atuar como docentes: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nos cursos de nível médio, em disciplinas pedagógicas, na modalidade normal e de educação profissional; na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas; *no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares.*

Neste sentido, constata-se que os itens I e II, que compõem o parágrafo 2º, da Resolução CNE/CP nº 1/2006, tratam de conteúdos da gestão da educação, embora não esteja explícito este termo em todos os itens.

Portanto, se o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas são concebidos como compromissos do profissional da educação que se forma no curso de pedagogia, a estes ainda é atribuída a gestão da educação, a qual é entendida como “tomada de decisões, organização e direção” (Ferreira, 2006a; p. 306).

Vale lembrar Sander (1982; p. 34), para quem há quatro critérios segundo os quais a gestão da educação se orienta e que estão relacionados com essas dimensões: “relevância (dimensão humana), efetividade (dimensão sociopolítica), eficácia (dimensão pedagógica) e eficiência (dimensão econômica)”. Esses critérios e dimensões se expressam na função do gestor da educação, cujas competências podem assim ser vislumbradas:

“A competência humana do administrador da educação revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a ótica da relevância para a plena realização dos participantes da comunidade educacional. A competência sociopolítica define o talento do administrador da educação para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e seus participantes, e a habilidade de adotar uma estratégia de ação para a efetiva satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas do sistema educacional. A competência pedagógica do administrador da educação reflete sua capacidade para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos eficazes para a sua consecução. Finalmente, a competência econômica do administrador da educação refere-se à sua eficiência para otimizar a captação e utilização dos recursos e elementos técnicos e racionais a serviço dos objetivos do sistema educacional.” (Sander, 1982, pp 51-52).

Perfil do Licenciado

Brito (2010) em alusão às DCN, salienta que o graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, articulados no curso ao longo de sua formação. Por conseguinte, deverá estar apto: a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; a compreender, cuidar e educar crianças oriundas do ensino fundamental, de forma a contribuir para o desenvolvimento, nas dimensões física, psicológica, intelectual, social e política, demonstrando consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, entre outras; a reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas, promovendo e facilitando as relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; a aplicar modos de ensinar diferentes linguagens de forma

interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, desenvolvendo trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; a relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; *a participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico*,¹⁴ a estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes; a promover, no caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária, atuando como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

Organização do Curso

A plenitude do Parecer CNE/CP nº 5 (2005), fica especificada quando o projeto pedagógico de cada instituição circunscreve, além dos princípios constitucionais legais, a diversidade social, étnico-racial e regional do país.

Hoje, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas oriundas do conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, observados nos Arts. 12 e 13 da LDB motivam as escolas a adotarem o princípio da gestão democrática e da autonomia.

Todavia, de maneira geral, a leitura que tem sido feita através do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, quanto à formação de professores, contempla, sobretudo, a educação dos cidadãos. Tendo em vista a prática de ações norteadas pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da

¹⁴ Note-se, aqui, que o mesmo ocorre nos artigos 3º, 4º, 5º e 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2006. O parágrafo único do artigo 3º trata da centralidade da formação e, assim, reza: “I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e no funcionamento de sistemas e instituições de ensino”. Planejamento, execução e avaliação são componentes da gestão da educação, que abarca a política, o planejamento e a avaliação. In N. Ferreira, 2006b; p. 1346.

diversidade e valorização das diferentes culturas. Proporcionando, assim, às escolas, especial atenção às relações de gênero, étnico-raciais, educação sexual, preservação do meio ambiente articulado à saúde e a vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

No que se refere à organização curricular, verifica-se à luz do Parecer CNE/CP nº 5 (2005), o desenvolvimento de três núcleos de estudos: (1) *Núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará: aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência no campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; (2) *Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, dentre outras possibilidades: *investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras*;¹⁵ e (3) *Núcleo de estudos integradores*, o qual proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá: participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da IES.

Deve-se ressaltar que os núcleos de estudos deverão:

“Proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.” (Parecer CNE/CP nº 5, 2005, p 10).

Da mesma forma, é preciso que se diga que tais mudanças se deram em função da dinamicidade do projeto pedagógico do curso, avalizado por meio da organização de

¹⁵ Note-se que B. Gatti, 2003, ao analisar a contribuição das pesquisas sobre a formação de profissionais da educação, indica que há problemas de gestão, implicados nos processos formativos e no exercício da profissão. E. Machado et al., 2006, também reconhece que os cursos de Pedagogia precisam ocupar os espaços que estão emergindo e que requerem uma ação pedagógica, incluindo estudos da Pedagogia Social, da educação popular, da educação de adultos, da educação para a cidadania, da pedagogia empresarial, da educação especializada (saúde, comunicação, ambiental, paz), da educação para os direitos (humanos, sociais, políticos, culturais), do terceiro setor, educação para a democracia, mas não se desvinculando da educação formal, pois ambas tem objetivos comuns na formação do cidadão pleno.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

Outro conjunto de questões diz respeito ao estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais e culturais, proporcionando aos estudantes, conhecer a pluralidade do pensamento educacional. Pois,

“este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares.” (Parecer CNE/CP nº 5, 2005, p 10).

No que diz respeito ao estudo das metodologias do processo educativo, se torna necessário compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina como quem aprende, sempre ensinam e aprendem conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender.

Desse modo, segundo Brito (2010; p. 9), deduz-se que os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar “a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática”.

Duração dos estudos

Cabe destacar que a definição da carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, considera, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração. Isto é, se traduz na multi-referencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

As 3.200 horas serão distribuídas da seguinte forma: (1) Atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos = 2.800 horas; (2) Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição = 300 horas; e (3) Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria = 100 horas.

Outro conjunto de questões diz respeito ao desenvolvimento dos estudos, que acontece indubitavelmente mediante: (1) *Disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* - que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, dentre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; (2) *Práticas de docência e gestão educacional*¹⁶ - que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; (3) *Atividades complementares* - envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membros do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, dentre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; e (4) *Estágio curricular* o qual deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na

¹⁶ A esse respeito o Parecer CNE/CP nº 5/2005 determina: “A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”.

modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

1.3.2. Articulação entre cultura e a formação do gestor

Outro conjunto de questões diz respeito à articulação da cultura com a formação do gestor escolar. Geralmente, essas características e requisitos causam impacto direto na formação humana e profissional e, por extensão, na função social e pedagógica da Instituição Formadora, passando sobremaneira a demandar novas concepções de práticas educativas. Neste sentido, Colossi, Consentino & Queiroz (2001) lembram que apesar das mudanças globais, de transformações quanto à qualidade de ensino, há ainda, uma tendência à manutenção das características atuais de ensino, pois se observa claramente a predominância dos critérios de atendimento voltados para o mercado, prevalecendo os discernimentos econômicos.¹⁷

Nessa expectativa, segundo Lima (1994), alguns estudiosos da administração educacional ensaiam uma articulação entre a cultura e a formação, defendendo uma forma de articulação excepcionalmente funcional, baseada numa relação linear e unidirecional entre a segunda (formação) e a primeira (cultura). Em outras palavras, à formação profissional dos educadores é atribuído um papel central na difusão e reforço da cultura e da identidade organizacionais.

Essa íntima relação entre cultura e formação ocorre porque o "novo" perfil de trabalhador da educação exige do dispositivo de formação profissional (as universidades) um "novo perfil de qualificação", que procure atender às necessidades de "qualidade, produtividade, competitividade e flexibilidade", consideradas "palavras-chave na economia." Assim, "saber fazer" não é mais suficiente para um educador que almeja o sucesso. É

¹⁷ A esse respeito ver, também, J. Mezomo, 1997.

necessário "conhecer e, acima de tudo, saber aprender". O "novo" trabalhador da educação, formado pela "nova" educação profissional, deve ser preparado para a iniciativa, o imprevisto, a decisão e a responsabilidade.¹⁸ Em outras palavras, o “profissional ideal” almejado para exercer a gestão nessa racionalidade de governo “é aquele capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (Veiga Neto, 2000; pp. 199-200).

Numa outra direção, Cavalcante & Weigel destacam:

“[...] estas questões sociais e culturais colocam – tanto para os gestores, técnicos da educação e os professores, quanto para outros segmentos sociais comprometidos com a produção de uma vida melhor – dois grandes desafios: o primeiro diz respeito à extensão da escola para cada criança e jovem, extinguindo a exclusão educacional, e o segundo, à produção de uma educação competente, capaz de elaborar um discurso, uma ética e um conjunto de conhecimentos e atitudes, direcionados ao respeito ao multiculturalismo e à prática da conservação ambiental na nossa região.” (Cavalcante & Weigel, 2011, p 3).

Harvey (1992) lembra que as décadas de 70 e 80 foram palco da intensificação da competição global, evidenciadas por um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho frente às mudanças tecnológicas. Nesse contexto, emergiu uma nova percepção sobre as políticas públicas, especialmente com o intuito de promover a modernização do Estado e a racionalização dos gastos. Ao que Freitas (1998) corrobora, afirmando que as políticas educacionais ao longo dos anos 80 também estiveram marcadas com este viés, sendo um dos objetivos fundamentais o estabelecimento de um novo padrão de gestão educacional capaz de garantir tanto a estabilidade econômica (pela reordenação dos gastos), quanto a ordem social. Além disso, Fidalgo & Machado (2000), notam que apesar da expectativa de que a formação profissional do educador-gestor atrele-se a um saber relativo a um ofício, onde são articulados conhecimentos, habilidades e atitudes, a preparação dos mesmos (pedagogos-especialistas), se dá através de um conjunto constituído de políticas institucionais que visam assegurar as condições subjetivas do exercício profissional.

Numa outra direção, podemos encontrar diferentes concepções de profissões, que passam por distintas compreensões acerca do objeto profissional, de seus objetivos, bem

¹⁸ Sobre essa discussão, consultar: MEC, 1998, pp. 6 e 7 - Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR).

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

como sobre seu instrumental técnico operativo. Todavia, hoje, no caso dos pedagogos-gestores, segundo Saviani (1996; 2007b), o debate acumulado sobre a intervenção profissional tem sido marcado por formulações e práticas vinculadas a diferentes projetos profissionais, cada um deles atribuindo significações diferenciadas para os organismos e técnicas utilizadas, cuja constituição se distancia de um todo homogêneo e meramente técnico. Dessa forma, afasta-se qualquer possibilidade de autonomia do instrumental (consecução da prática), pois o mesmo apresenta-se como elemento fundamentalmente necessário à objetivação das ações profissionais. Assim, o instrumental é parte da direção teórico-política da prática profissional.

Ao que Cattani corrobora, afirmando que:

“A formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas.” (Cattani, 2000, p 128).

Além disso, Ferreira (1999; p. 2) destaca que os profissionais graduados costumam ter uma formação diferenciada das demandas da realidade. Portanto, encontram dificuldades para atuar no mercado de trabalho que “vive uma constante evolução (obrigatória, pela competitividade dos dias de hoje) que não foi acompanhada no decorrer da educação desse novo profissional.” De todo, essa formação diferenciada indica uma aproximação com os apontamentos de Nóvoa em relação à força e necessidade de formação:

“A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante [...]” (Nóvoa, 1995, p 28).

A partir desse princípio, com as mudanças no mundo do trabalho decorrentes do fenômeno da reestruturação produtiva,¹⁹ um novo projeto pedagógico foi adotado pelo Estado; um exemplo dessa adoção foi a reforma da educação superior a partir de 1995. Dentre os principais elementos que desencadearam essa reforma estão: (1) A Lei nº 9.131/95 que, ao criar o CNE, definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação; (2) A nova LDB que, no

¹⁹ Nessa perspectiva, C. Ferreira, 2000, p. 283, aponta três eixos de reestruturação produtiva: (1) As novas tecnologias advindas da 3ª Revolução Industrial; (2) As mudanças organizacionais; e (3) As inovações gerenciais e institucionais.

inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis; (3) A intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho; (4) O processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; (5) A definição de Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação, pela SESu; (6) O estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores; e (7) O posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação (MEC, 2001; Catani et. al., 2001).

Ao perceber, contudo, as habilidades sociais, Del Prette (1996), chama a atenção para o fato de que a formação profissional de terceiro grau deveria articular a competência técnica à social, levando-se em conta três classes gerais de capacitação: (1) capacidade analítica – conjunto de habilidades cognitivas e meta-cognitivas que implicam o raciocínio, o pensamento crítico, o domínio de conhecimentos teóricos específicos a um determinado campo e áreas afins, bem como habilidade de lidar com a automotivação para aprender, resolver problemas e tomar decisões, procurar e organizar informações; (2) capacidade instrumental – domínio das técnicas específicas que caracterizam o exercício da atividade profissional, incluindo as habilidades de produção de conhecimento; e (3) competência social – conjunto de desempenhos sociais que atende às diferentes demandas próprias dos vários contextos de trabalho.

Seguindo de perto as reflexões de Campos et al. (apud Monteiro, Cosentino & Merlin), verifica-se que esse novo desenho tende a ser desenvolvido a partir de três ambientes distintos, caracterizados pela conexão, colaboração e comunicação. Isto é:

“O ambiente conectivo possibilita conexões rápidas e flexíveis entre indivíduos, grupos e sociedades. Já o ambiente colaborativo permite a utilização das conexões para a resolução conjunta de problemas e a produção de novos conhecimentos. Já o ambiente comunicativo permite a construção de um significado mútuo para os novos conhecimentos.” (Campos et al., apud Monteiro, Cosentino & Merlin, 2000, p 55).

Dessa forma, nesse processo de formação, a educação superior torna-se uma instituição social, cujo papel básico é formar a elite intelectual e científica da sociedade a que serve. Afinal, uma instituição social caracteriza-se pela estabilidade e durabilidade de sua missão. De maneira idêntica, é estruturalmente ajustada em normas e valores emanados do grupo ou sociedade em que se insere. Assim, a educação superior é uma instituição social, estável e duradoura, concebida a partir de normas e valores da sociedade. É, acima de tudo, um ideal que se destina, enquanto integrador de um sistema, à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural (Colossi, Consentino & Queiroz, 2001; Franco, 2008).

1.4. A formação do gestor

Desde a última década do séc. XX, a intervenção profissional dos Pedagogos vem tornando-se uma questão importante, tanto no debate acadêmico, como na formação profissional. Argumentos sobre a importância do papel do gestor nas instituições de ensino são incontestáveis. Clara e evidente é também a relação de autoridade com que o cargo se impõe neste contexto. Do ponto de vista administrativo e estrutural, a gestão escolar é função de responsabilidade e vislumbra a necessidade de embasamentos teóricos, técnicos e operacionais, representados por conhecimentos pedagógicos e administrativos. Por outro lado, na esfera da ação profissional (social), normalmente cabe ao gestor a glória das conquistas, assim como a culpa pelas derrotas, pois a ele (gestor) é imputada a responsabilidade pelas tomadas de decisões finais.

Isso ocorre porque, foi no contexto das relações produtivas de inspiração sociopolítica e econômica que surgiu a figura do gerente. O agrupamento dos lidadores, rompendo com o caráter de treinamento nas artes tradicionais, fez emergir funções de concepção e coordenação que na indústria capitalista assumiram a forma de gerência (Braverman, 1981).

Melhor dizendo, uma vez compreendido que a atividade gerencial não se contrapõe às tomadas de decisões, Davel & Melo (2005) lembram que o trabalho gerencial é atravessado pelo exercício do poder, cabendo ao gerente mediar interesses organizacionais ou próprios na tripla tarefa de agente, aprendente e reproduzidor do sistema no qual se insere. Desse modo,

localizam-se no eixo de um sistema político e econômico participando dos jogos de poder internos à organização escolar.

Paradoxalmente, diante dessa plêiade de exigências, surgem inesgotáveis fontes de avaliações dos processos educacionais, mas que raramente enfocam o desempenho do gestor escolar ou sua formação acadêmica – possivelmente por desvincular-se de ação corretiva. De certo, ao se analisar o termo gestão, o elo associativo mental induz à ideia de controle sobre processos ou pessoas. Todavia, adjetivando-se a palavra gestão, acrescenta-se, ainda, outra vertente de análise, aqui denominada de competência. Atualmente, competência administrativa e pedagógica é representada pela forma como os gestores respondem às necessidades da sociedade e conseguem efetivamente exercer seu potencial em prol da educação (Catunda & Verhime, 2010).

Além disso, dentro desse quadro, o enfrentamento dessas questões se faz através da construção de novas competências, e, não pela perspectiva corporativa, isso sem ignorar as exigências do mercado. Torres (2005; p. 18), por exemplo, chama a atenção para o fato de que “os mercados respondem mais rapidamente às transformações tecnológicas e necessidades sociais do que o Estado”.

De acordo com Catunda & Verhime (2010), o surgimento da importância da abordagem da competência apresenta relação direta com as transformações produtivas ocorridas a partir dos anos 80. Quando ocorrem as principais transformações em relação a: (1) Estratégia de gerar vantagens competitivas em um mercado globalizado; (2) Estratégia de produtividade e dinâmica de inovação tecnológica, organização da produção e do trabalho; (3) Gestão de recursos humanos; e (4) As perspectivas dos atores sociais e do Estado.

Observa-se, entretanto, que é nesse território que se avista a ação dos gestores buscando compreender o conceito de competência e a influência que a educação formal e a experiência, seja profissional ou social, possam ter no desenvolvimento gerencial. Enfim,

“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.” (Ruas, Antonello & Boff, 2005, p 53).

Lück quando analisa a situação conjuntural da capacitação profissional de educadores no Brasil, afirma:

“[...] A situação conjuntural aponta para o fato de que a capacitação profissional de educadores é imprescindível para que as escolas superem suas clássicas limitações. Isso porque uma organização não pode ser melhor que seu pessoal: a criatividade, visão, segurança, capacidade de resolver problemas criticamente, depende de pessoal devidamente preparado para suas respectivas responsabilidades.” (Lück, 1998b, p 5).

Desse modo, o próprio horizonte da ideia de capacitação faz com que essas ações indicadas, formem um conjunto imprescindível para as escolas. Pois, nessa perspectiva, faz-se necessário instituir um elenco de padrões de competência,²⁰ que inclua o domínio dos recursos didáticos, pedagógicos e conhecimentos de métodos, técnicas e habilidades em administração geral (TGA). Conjugando-se a isso a implantação de um sistema adequado que englobe critérios de formação profissional, de seleção e avaliação educacional,²¹ de modo a garantir o compromisso dos padrões esperados de desempenho. Para isso, segundo relatório apresentado à Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI:

“É preciso, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.” (UNESCO, 2001, p 153).

Nesta narrativa, verifica-se que está presente – nas entrelinhas, a questão contextual em que a articulação e interação são aspectos fundamentais para o gestor, organização e sociedade. Em outras palavras, essa abordagem dinâmica privilegia a análise de competências a partir da definição de noção e seleção de atributos de competência, desenvolvimento e formação.

Todavia, precipuamente, segundo Antonello (2006), mais do que definir o que constitui competências torna-se necessário compreender como as mesmas são desenvolvidas, considerando os seguintes aspectos: (1) *A ligação existente entre a competência e a ação* – nesse aspecto a competência permite o agir e é ela que adapta este agir. Não existe por si,

²⁰ Para maior estudo, consultar P. Zarifian, 2001; R. Ruas, 2001.

²¹ Sobre esse assunto, consultar R. Ferreira & R. Tenório, 2010a, p. 143.

independentemente da atividade, do problema a resolver, ou do uso que dela é feito; (2) *A contextualidade* – está vinculada a uma dada situação profissional e corresponde conseqüentemente a um contexto; (3) *As categorias constitutivas da competência*²² – constituem-se pela mobilização dos recursos de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes; (4) *As competências que adicionam valor às atividades da organização, bem como valor social ao indivíduo* – desempenho na forma de auto-realização, sentimento ou experiência pessoal. Insere-se na ideia de autodesenvolvimento na medida em que o indivíduo também é responsável pelo seu desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de competências; (5) *A interação e rede do trabalho* – as competências se desenvolvem por interação entre pessoas no ambiente de trabalho, formal ou informalmente. A noção de construção de competência inclui, aqui, a interação do indivíduo com seu grupo profissional e grupos sociais do ambiente que vive. Considera-se, igualmente, o acesso aos bancos de dados livros, manuais, etc.; (6) *As práticas de trabalho* – podem ser compreendidas com base nas práticas organizacionais, direcionando sua análise para o enriquecimento de experiências e vivências. Neste sentido, o desenvolvimento de competências envolve mudança na estrutura e no significado das práticas de trabalho, como também à apropriação do saber em ações no trabalho (saber agir). Logo, o conhecimento é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestando-se por meio de ações e práticas no trabalho.

Nessas circunstâncias, percebe-se que o processo de construção de padrões de competência (pedagogo/gestor) se constitui e é constituído por uma articulação de padrões "para si", de padrões atribuídos pelo outro, de relações entre o trabalho docente e a formação, de relações pessoais-profissionais e de outras múltiplas dimensões. Contudo, nesse caso, não é suficiente dizer apenas que os padrões de desempenho são inacabados ou instáveis, mas que se produz nas relações sociais e que vincula profissão, profissional, formação e saberes. Isto é, produz "formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados são tão estruturantes como as posições de actor" (Dubar, 2003; p. 46).

²² A esse respeito G. Le Boterf, 1999, sugere uma classificação mais extensa para recursos de competências, como: (a) *conhecimentos*: gerais e teóricos, operacionais e do ambiente; (b) *habilidades*: operacional, experiencial e relacional cognitivo; (c) *atitudes*: atributos pessoais e relacionais; (d) *recursos fisiológicos*: energia e disposição; (e) *recursos do ambiente*: sistemas de informação e bancos de dados.

Assim sendo, a formação, de certo modo, passa a ser elemento chave na configuração identitária (Dubar, 2006), sobretudo, se considerarmos "a possibilidade de se pensar explicitamente a formação como espaço de intervenção dos colectivos de trabalho", pois, "o campo da formação ainda é tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas" (Correia, 2003; p. 33).

Com o decorrer do tempo, essas afirmações têm sido apoiadas por gestores de diferentes regiões do Brasil. Alguns enfatizam os impactos das transformações do mundo do trabalho na gestão pedagógica; outros discutem a intervenção profissional na sua vinculação com a questão social; e outros defendem a necessidade de uma discussão sobre o tema, não somente a partir de uma perspectiva externa, mas, também, interna à profissão (Wittmann & Gracindo, 2001; Paro, 2006).

É preciso que se diga que o ingresso de gestores nas instituições de ensino ocorre a partir de tendências: nas escolas públicas são efetuadas eleições, ao passo que nas privadas são feitas indicações pelos órgãos mantenedores. A realidade nas instituições privadas é similar à das instituições públicas, existindo como diferencial a indicação unilateral, sem participação dos docentes e da comunidade. É um indicador bastante significativo, pois nem sempre os mantenedores estão próximos das necessidades educacionais.

Em outras palavras, afigura-se até o presente, um mecanismo de ingresso à direção da instituição educacional caracterizado pela ausência de premissas ou padrões claros de gestão escolar e de escolha do gestor, e sem que se vislumbre o surgimento de alternativas que formalizem o processo. A escolha, em algumas instituições, fundamenta-se em perfis com características como habilidade de responder a necessidades inesperadas e capacidade de estabelecer contatos políticos, porém, em sua grande maioria, a seleção se baseia em condições que não são relevantes ao objetivo principal da educação. Assim, encontramos muitos gestores políticos, gestores centralizadores e poucos gestores líderes. Essa, de maneira ampla, é a leitura que tem sido feita sobre critérios ou escolha de gestores.

A situação torna-se confusa, pois, tanto nas instituições públicas como nas privadas, não é clara a configuração do cargo de gestor, ou seja, a descrição do cargo com as tarefas e atribuições necessárias e vitais para o bom desempenho da função são obscuras. Então, a partir dessas conjecturas, compreende-se como, porque e de que modo se constituem determinados processos educativos.

Como prática aceita a descrição de cargo pode parecer um procedimento óbvio, mas a realidade é que nos meios educacionais ainda não há conscientização sobre a urgência desta sistematização. Afinal, “todo edifício deve ser construído de acordo com princípios ‘racionais’ isto é, funcionais, na medida em que se têm determinadas premissas e se pretende atingir determinadas consequências” (Gramsci, 2000; p. 197).

Os próprios gestores seriam os maiores beneficiados – por não terem noção das suas atribuições, são alvos perfeitos para as pressões de autoridades e da comunidade, como também dos mantenedores e até mesmo do corpo docente da escola. Porém, tendo em vista a tendência de redução da atuação do Estado na área social, tem-se presenciado uma concreta evolução nas limitações das condições de qualificação e trabalho dos gestores da educação.

Nessa configuração, em Finger (1997), entende-se a formação do gestor escolar a partir de duas esferas de ação: (1) *Atividades fim (ligadas à criação de valores)* – notadamente, proporcionada pela análise crítica da realidade, bem como pela capacitação dos professores; (2) *Atividades meio* – ligadas à administração dos recursos econômicos, tecnológicos, habilidade de negociação, atividades de coordenação, supervisão e integração com órgãos externos.

Para Pimenta (1994; p. 94), isso ocorre porque assim como toda atividade humana transformadora, “na educação como prática social, a atividade teórica e prática são [igualmente] indissociáveis. Daí que a Pedagogia é ciência (teoria) prática da e para a práxis educacional”. Além disso, a prática profissional não dispensa a necessidade de uma formação continuada, ou seja, um permanente processo de aperfeiçoamento profissional que possibilite a superação da ruptura entre ciência e trabalho.

É justamente nessa concepção – educação continuada,²³ que o gestor tem a oportunidade de articular com as instâncias competentes um conjunto de propostas, programas e estratégias que visem desencadear, em âmbito nacional, um processo de reorientação do modelo de gestão escolar, hoje, vigente.

²³ Sobre essa questão, conferir estudo produzido por A. Luz & T. Jesus, 2006, pp. 13-120.

Tendências atuais na formação do Gestor Educacional

Segundo Pereira (2001), o modelo de gestão pode ser entendido como um conjunto de normas, princípios e conceitos que têm por finalidade orientar o processo administrativo de uma organização, para que esta cumpra a missão para a qual foi constituída.

Assim, como outras áreas da administração pública, a gestão escolar no Brasil é hoje elemento central de otimização de recursos, tempo, espaços e planejamentos diversos. Ou seja, visa estabelecer a eficiência e a eficácia dos resultados pretendidos, na medida em que procura mostrar para onde se direciona a formação nesta área, levando-se em consideração a visão organizacional, bem como sua base de conhecimentos.

Recorrendo-se a documentos, livros e textos publicados sobre gestão educacional a partir dos anos sessenta, há notadamente na literatura educacional um consenso entre os educadores no que diz respeito à formação do gestor, cuja competência técnica foi marcada por forte "pluralismo teórico, metodológico e disciplinar" (Barroso, 1995; p. 457), na busca da qualidade de ensino.

Na visão de Murphy (1998), esse período foi caracterizado por constante questionamento e experimento de múltiplas soluções. Todavia, para corresponder a estas novas exigências, dentro de uma visão de administração de ensino voltada para os valores da gestão empresarial, foram necessários delinear na formação do gestor práticas de desempenhos mensuráveis aportadas nos conhecimentos das ciências sociais e comportamentais, associadas ao movimento da "Nova Administração Pública".

Dentro desse contexto, com intuito de compreender esses aspectos da administração educacional, Murphy (1998) em seus estudos organizacionais definiu quatro dimensões básicas para a área de formação do gestor educacional, conforme ilustra o Quadro 2.

Conjugada a essa última perspectiva (dialética, Quadro 2), pode-se evidenciar que a existência das diferentes formas de entendimento permite reconhecer que, apesar de convivermos em um mesmo tipo geral de cultura, nas relações sociais a reprodução dessa

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

cultura se dá através de ‘habitus’,²⁴ atingindo de forma diferenciada cada um de nós. Por outro lado, as tendências aqui mencionadas,

“são de facto sensivelmente mais abrangentes e consistentes, estando ancoradas em visões particulares sobre o papel da Administração Educacional e da sua formação (*abordagens*, modelos de formação) e são, na sua maior parte, não criações novas, mas tendências quase permanentes com movimentos ressurgentes e de alternância.” (Silva, 2007, p 224).

Quadro 2 – Dimensões e Pressupostos na Formação do Gestor Educacional.

DIMENSÃO	ANO	PRESSUPOSTOS NORTEADORES
Ideológica	(1820-1899)	Fundamentos morais, filosóficos e pedagógicos.
Prescritiva	(1900-1946)	Orientações concretas, bons exemplos embasados pela experiência. Evidenciação da teoria de administração de empresas, seguindo o enfoque metodológico e tecnicista.
Científica	(1947-1985)	Construção de uma base de conhecimento próprio, com contribuição das Ciências Sociais e Humanas. Valorização da tendência americana “New Movement”.
Dialética	(1986-presente)	Questionamento e experimento de múltiplas soluções. Críticas aos “Programas de Formação” de cunho excessivamente teóricos.

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos de J. Murphy (1998).

Diante desse quadro, como no passado, os estudos e experiências no campo da gestão educacional se inserem no movimento geral das ciências sociais e políticas. Notadamente, do mesmo modo que no governo da sociedade, as experiências existentes destacam a importância das grandes tendências de gestão como estratégia administrativa.

Nessa configuração, Silva (2007) evidencia seis tendências existentes a nível internacional de gestão educacional, consecutivamente: (1) A valorização das práticas como fonte de conhecimento; (2) A formação baseada em *Standards* nacionais e o movimento privatizador; (3) O estabelecimento de programas nacionais de formação; (4) A revalorização da ética e deontologia nos conteúdos da formação; (5) A empresarialização dos conteúdos da formação, e as suas resistências; e (6) Outras inovações nas metodologias de ensino, conforme ilustra o Quadro 3.

²⁴ Como sendo um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas”. Para maior desenvolvimento, cf. P. Bourdieu, 1972, p. 178.

Quadro 3 – Tendências e Pressupostos na Formação do Gestor Educacional.

TENDÊNCIAS	PRESSUPOSTOS NORTEADORES
(1) Valorização das práticas como fonte de conhecimento	Abordagem: (1) <i>Mentoring</i> – Aprender trabalhando em colaboração, sob orientação de um mentor (sênior); formação tradicional acrescida de intencionalidade, planejamento, avaliação e burocratização; metodologias de avaliação específicas; valorização das práticas no processo de construção do conhecimento; predominância do conhecimento experimental. (2) <i>Estudo de casos (case-analysis)</i> – Aplicação de manuais nas sessões de formação do gestor; definição de problema e seleção de decisões. Difusor: Bush, Coleman, Crowther, Glasman, Hanson, Immegart, Limerick, Milstein, Musumeci, Pacheco, Pendezzini, Saint-Germain e Tadini. País propagante: África do Sul, Austrália, Canadá, Espanha, EUA, Holanda, Inglaterra, Israel, Itália e País de Gales. Característica: Fenomenológica pós-moderna; questiona o estatuto epistemológico da Ciência Administrativa; questiona a existência de um conhecimento de base na Administração Educacional; conhecimento gerado pela prática; movimento neo-empirista; acrítico e reprodutivo; estágio em direção/gestão escolar; formação de gestores/administradores escolares no interior das escolas.
(2) Formação baseada em Standards nacionais e o movimento privatizador	Abordagem: (1) <i>Movimento dos Standards</i> – Políticas educativas de pendor neoliberal; organizações governamentais estabelecem ‘standards’ para a formação em Administração Educacional. (2) <i>Movimento da Privatização</i> – Políticas educativas de pendor neoliberal; empresas de gestão escolar com fins lucrativo. Difusor: Frampton, Hirth, Murphy e Shipman. País propagante: EUA. Característica: Transformação gradual da gestão escolar numa atividade empresarial; uniformidade nos vários contextos de formação; desinvestimento teórico com passagem para modelos empiristas; valorização da experiência em detrimento dos conhecimentos teóricos; formação informal; carga de empirismo e rotineirismo; padrões de desempenho profissional.
(3) Estabelecimento de programas nacionais de formação	Abordagem: (1) <i>National Professional Qualification for Headship (NPQH)</i> ²⁵ – Envolvimento de organismos autônomos ou semi-autônomos do Estado, escolas, universidades e organizações científico-profissionais; sistema padronizado de avaliação burocrática. (2) <i>Programa Nacional de Formação Orientada (Membro dos órgãos de administração de escolas), França</i> – Formação em exercício de funções. (3) <i>Curso Nacional de Formação (corso/concorso selettivo di formazione), Itália</i> –

²⁵ No programa NPQH, a qualificação profissional baseia-se em cinco módulos obrigatórios correspondentes às cinco áreas-chave da liderança escolar, conseqüentemente: (1) Direção Estratégica e Desenvolvimento da Escola; (2) Ensino e Aprendizagem; (3) Liderança e Gestão de Pessoal; (4) Implantação eficiente e eficaz de Pessoal e Recursos Humanos; (5) Responsabilização. In Gunter (1999 apud G. Silva, 2007, p. 233).

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

	Curso/concurso para acesso ao estatuto de administrador escolar. Difusor: Evetts, Guido, Gunter, Lodge e Pelage. País propagante: França, Inglaterra e País de Gales. Característica: Centralização e controle estatal dos sistemas de formação.
(4) Revalorização da ética e deontologia nos conteúdos da formação	Abordagem: Revalorização da ética e da deontologia²⁶ profissional; gestão ética de organizações educativas. Difusor: Beck e Murphy. País propagante: EUA. Característica: Expansão dos conteúdos relacionados à ética.
(5) Empresarialização dos conteúdos da formação, e as suas resistências	Abordagem: (1) <i>Leadership Programme for Serving Headteachers, Inglaterra</i> – valorização da gestão financeira e contábil. (2) <i>Concurso seguido de Curso, França</i> – Direcionado ao mundo empresarial e de negócios; concepção de um sistema nacional de educação pública; formação de professores voltada para o serviço público; princípios de igualdade, neutralidade, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade escolar. Difusor: Brundrett, Drrand-Prinborgne, Evetts e Pelage. País propagante: Austrália, França e Inglaterra. Característica: Valorização dos componentes empresariais no perfil do administrador escolar.
(6) Outras inovações nas metodologias de ensino	Abordagem: Construção de metodologias de ensino baseada no teatro; biografia ou histórico de vida, individuais e de grupo; formação a distância (Internet). Difusor: Laurin, Law e Meyer. País propagante: Canadá e EUA. Característica: Transmissão do saber pelos mais experientes.

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos de G. Silva (2007).

Conjugada essa última tendência, verificou-se ainda que essa realidade tenha desencadeado uma maior aproximação, via Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre as universidades brasileiras e as europeias (Portugal, Espanha, França, Itália, Inglaterra e Alemanha) aprofundando, significativamente, os laços de cooperação e colaboração, no domínio de projetos de investigação e formação de professores/gestores educacionais. O que segundo Paro (2006) veio reforçar os contatos numa linha de resistência à empresarialização (modelo empresarial) da Administração Educacional.

²⁶ O termo foi introduzido em 1834, por Jeremy Bentham, para referir-se ao ramo da ética cujo objeto de estudo são os fundamentos do dever e as normas morais. É conhecida também sob o nome de "*Teoria do Dever*". É um dos dois ramos principais da Ética Normativa, juntamente com a axiologia. In Bermudes, 1996.

Todavia, vale lembrar Silva, para quem:

“foi possível traçar um conjunto de tendências que, tudo indica, se manterão actantes num futuro próximo. A força de uma parte destas tendências está no facto de estarem associadas a movimentos político-ideológicos, onde o "novo espírito do capitalismo" (...) gera, ao nível dos Serviços do Estado, a reforma inspirada na "nova administração pública". Este movimento combinado, de inspiração neoliberal, é marcadamente empresarialista e assume pontualmente uma orientação centralista.” (Silva, 2007, p 239).

Desse modo, percebe-se que os impactos promovidos à luz dessas tendências (internacionais) no campo da gestão, se aplicados na formação técnico-acadêmica do gestor educacional no estado do Amazonas, em particular na cidade de Manaus, acomodarão um vasto leque de investigação científica, como também elevada produção de conhecimento nessa área específica da educação.

Por sua vez, a participação efetiva e democrática de todos os envolvidos nesse processo é a maior garantia de que os rumos escolhidos estão corretos e devem, necessariamente, ser preservados. Por isso, o processo de “busca de competência” e “qualidade de ensino” deve ser contínuo e permanente.

1.5. Competências profissionais

Nos últimos anos, os gestores educacionais auferiram um papel importante nos sistemas de ensino do país. As competências tornam-se cada vez mais evidentes dentro deste universo gerando qualificação e capacitação no mercado de trabalho. “Seja sob uma perspectiva mais estratégica (competência organizacionais, competências essenciais), seja sob uma configuração mais específica de práticas associadas à gestão de pessoas (seleção, desenvolvimento, avaliação e remuneração por competências)” (Ruas et al., 2005; p. 4).

Vários autores têm tentado definir o conceito de competência. Os primeiros conceitos apareceram nos estudos de Prahalad e Hamel (1990 *apud* Fleury, 1999) que definiram competência essencial como um conjunto de habilidades e tecnologias necessárias e que agregam valor a uma organização.

Segundo Tejada, o termo competência :

“etimologicamente, vem do verbo latino *competere*, com o significado de aproximar-se, encontrar-se, que significa responder a, corresponder, que dá lugar

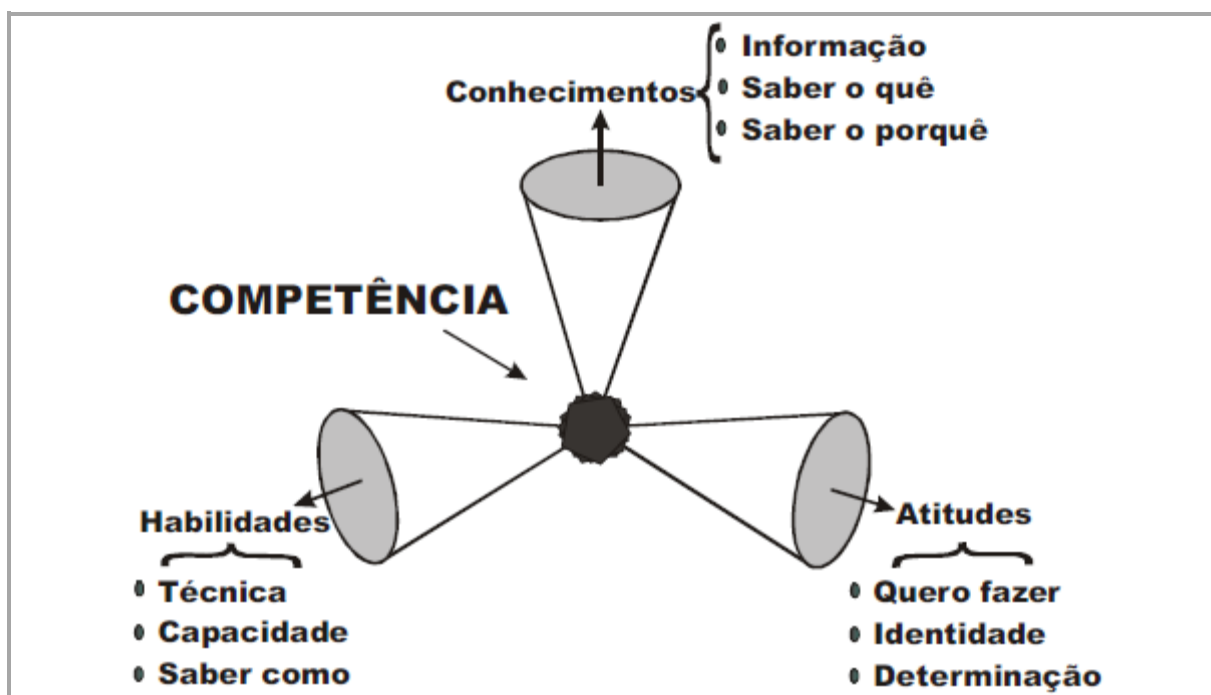
James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

ao adjetivo *competens-entris* como competente convincente e ao substantivo *competio-onis*, como sentido rival.” (Tejada, 1999, p 3).

Para Zarifian (1996; p. 5), competência significa "assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas [aliado] [...] ao exercício sistemático de uma flexibilidade no trabalho", onde em um ambiente competitivo e mutável não é possível considerar o trabalho apenas como um conjunto de tarefas pré-definidas.

Durand 1998 (*apud* Oliveira et al., 2006) afirma que o conceito de competência está baseado em três dimensões interdependentes – conhecimentos, habilidades e atitudes – englobando questões técnicas, cognição e as atitudes relacionadas ao trabalho. Conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – As três dimensões da competência.



Fonte: Durand (2000) *apud* Brandão & Guimarães, 2001.

Todavia para alguns autores apenas ter conhecimentos ou capacidades não significa ser uma pessoa competente, é necessário saber aplicar esses conhecimentos e/ou capacidades em situações reais. Ao que Daólio destaca:

“competente é alguém que não só sabe o que fazer (*know-what*), mas também o como fazer (*know-how*) e o porquê fazer (*know-why*). Isto é, o competente consegue entregar um bom resultado porque possui plena confiança e consistência do que tem a fazer, que faz com conhecimento de causa.” (Daólio, 2007, p 6).

Ropé & Tauguy (1997) observam ainda que um dos principais pontos do que seja competência é que esta não pode ser entendida se estiver separada da ação. Ou seja, a pessoa precisa tomar iniciativas, ir além das tarefas pré-determinadas, saber dominar novas situações no ambiente de trabalho.

Os modelos atuais de gestão educacional trazem conceitos de inovação, flexibilidade, trabalho em equipe e decisões descentralizadas que refletem a busca de caminhos para melhorar o desempenho educacional, por meio de uma participação mais efetiva de todos os envolvidos nos processos administrativos e operacionais da escola. Contudo, no domínio científico, constata-se que o conceito de “competência” sucede, quer histórica, quer teoricamente, o conceito de qualificação, largamente difundido e trabalhado no âmbito das problemáticas clássicas da Administração (organizacional, funcional, e individual/gerencial).

Especialistas em administração atribuem a gestão por competência, como sendo a principal diretriz norteadora de modelos de gestão de pessoas a ser seguido nas próximas décadas. E, como consequência, seus teóricos veem repensando esses modelos através de duas categorias complementares de interações: de um lado as pessoas, com seus saberes e capacidades e de outro as organizações e suas demandas no campo dos processos de trabalho (Ruas, 2001). Na área pedagógica, essa discussão ganhou destaque tanto no âmbito da atuação quanto da formação profissional, pois a valorização do conhecimento, sobretudo, em relação aos gestores, provocou mudanças acentuadas na gestão de escolas.

A este propósito de mudanças, segundo Dugué (1994), a noção de competência manifesta-se a par das transformações dos saberes necessários à ação nas formas emergentes de organização do trabalho. Em outras palavras, o ‘Input’ ou ‘output’, a característica ou capacidade de entrega do indivíduo e a noção global de competência permite um reencontro com o sujeito portador e produtor de competências, isto é, a economia das competências não se reduz à economia dos saberes, pois as competências nada são sem as pessoas (Le Boterf, 2003). Neste caso específico, a competência pode ser vista sob dois prismas: um que enfatiza as características que o indivíduo possui, ou seja, os ‘inputs’ das pessoas, como conhecimento, habilidades e atitudes requeridas para a prática profissional (Boyatzis, 1982), outro que evidencia a competência sob a perspectiva da entrega do indivíduo, considerando-a um ‘output’ na medida em que o mesmo mobiliza-se para a realização do trabalho (Dutra, 2004).

Para Dutra (2004), o conceito de competência não é um modismo; ao contrário, tem-se mostrado muito adequado para explicar a realidade vivida pelas organizações na gestão de pessoas. Assim, apesar da variedade de usos do termo, verifica-se um consenso entre os teóricos sob dois aspectos: (i) manifestam-se no exercício da atividade de trabalho, daí serem sempre competências em uso; (ii) as práticas cognitivas são necessárias, mas relativamente desconhecidas, não tendo nada em comum com as representações formais instituídas pelas classificações profissionais (Stroobants, 1999).

Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), por exemplo, demandam pela perspectiva da diferenciação. Consideram que as competências remetem para o conjunto de recursos utilizados pelos sujeitos nas suas atividades de trabalho, tendo em conta o tipo de organização da produção e as condições de exercício do trabalho, e a competência para uma atitude social de responsabilidade e de envolvimento no exercício profissional. Neste sentido, Fleury e Fleury (2001) consideram as competências como um saber agir responsável e reconhecido, implicando mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

No que tange às Ciências da Educação o conceito de competências nos remete às metodologias dos conteúdos de formação profissionais. Hoje, novas relações se estabelecem entre a escola (instituição), a formação e o trabalho, de modo a preconizarem respostas para as novas exigências de profissionalização, que conduzem o repensar das competências profissionais (Parente, 2003).

A racionalidade prática propõe um aprendizado que não desvincula a razão (teoria/conhecimento) da ação (prática), evidenciando a importância da reflexão na educação. Dessa forma, além do conhecimento teórico, existe também um conhecimento que se origina na própria prática, e esse conhecimento pode ser útil para se reinventar saberes, criar novas técnicas e reavaliar a prática (Alarcão, 1996).

Nesse contexto, Gatti chama atenção para a responsabilidade acadêmica do processo de formação:

“O professor continua sendo tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e sua profissão. (...) é preciso ir além e recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor acumulou (...).” (Gatti, 2003, p 71).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia coaduna-se com esta proposta, apontando a formação de um profissional mais crítico, inserido num processo histórico-social, capaz de auxiliar nas transformações sociais e educacionais.

Os processos de educação continuada (desenvolvimento) assumem novos contornos, criando-se inclusive em alguns sistemas de ensino o conceito de *universidade corporativa*, em que todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar alinhado à definição de estratégias de interesse e competências essenciais da instituição (Fleury & Fleury, 2004).

Nesse sentido, as competências podem então ser classificadas como individuais ou profissionais (aquelas relacionadas a indivíduos) e organizacionais (aquelas inerentes à organização como um todo), ressaltando-se que as competências profissionais, aliadas a outros recursos, dão origem e sustentação às competências organizacionais (Bruno-Faria & Brandão, 2003).

No tocante as tensões conceituais como a que envolve qualificação e competência, Zarifian (2003; p. 37) defende o desmonte desse antagonismo por considerar a competência como “uma nova forma de qualificação”. O autor ressalta, ainda, a ocorrência de certa confusão lingüística, posto que o termo qualificação possa ser empregado tanto como processo social (sentido genérico), quanto como sinônimo de posto de trabalho (particularidade).

Le Boterf faz um apanhado conceitual a esse respeito.

“Não se deve opor qualificação e competência nem querer substituir a qualificação pelas competências. O desenvolvimento dos ‘recursos competência’ deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação mais que suprimi-la. (...) A qualificação é uma construção social e resulta de negociações que levam a convenções coletivas e a sistemas de classificação.” (Le Boterf, 2003, p 21).

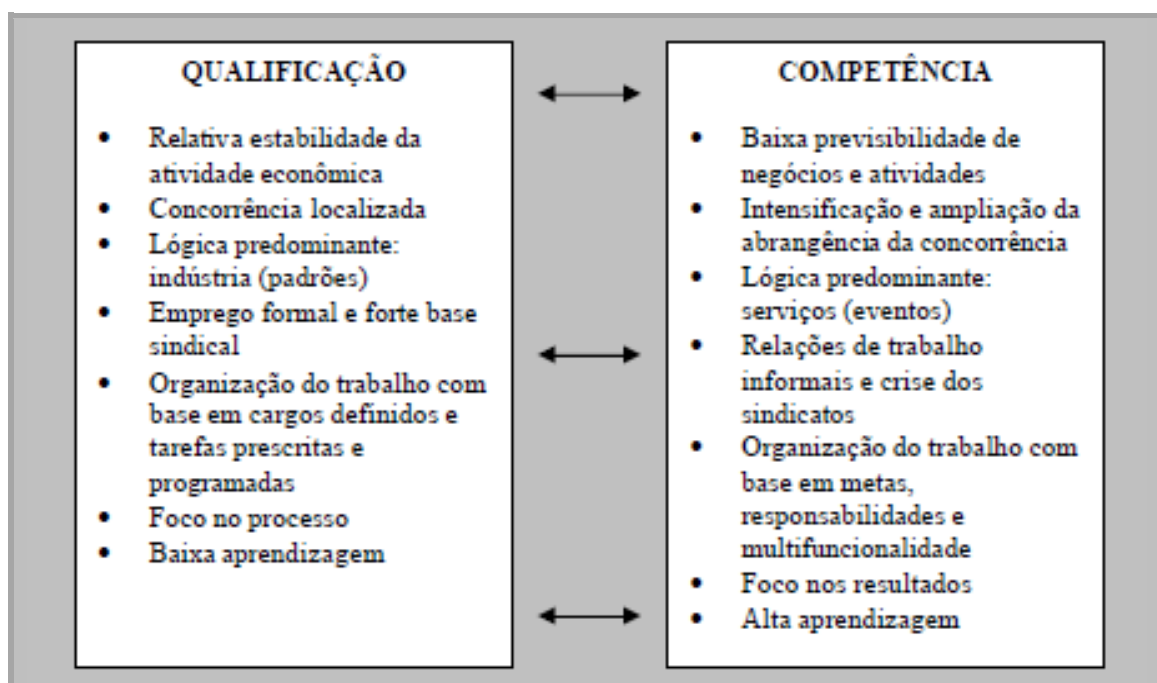
Em outras palavras, para Le Boterf (2003) a emergência do modelo da competência é uma transformação de longo prazo, que rompe, fundamentalmente, com o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho.

Dessa maneira, uma instituição/sistema possui diversas competências organizacionais, localizadas em diversas áreas (denominada também de competências funcionais), porém apenas algumas são competências essenciais, que a diferenciam e lhe

garantem vantagem competitiva sustentável perante outras instituições (Fleury & Fleury, 2004).

Segundo Parente (2003), nessa dinâmica, a noção de competências pressupõem a qualificação, seja a partir da formação formal acadêmica, seja da experiência profissional, mas definem-se sempre pela capacidade de mobilizar recursos pessoais ou adquiridos. A formação transmite saberes e a experiência permite acumular saberes, mas nada garante que os atores/gestores saibam mobilizar estes saberes em situação concreta. As competências distinguem-se exatamente pela mobilização dos saberes em situação de trabalho, como demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Noções de qualificação, competências e respectivos contextos.



Fonte: Ruas et al., 2005.

Assim, constata-se que toda competência é fundamentada em um conjunto de capacidades. Onde, no mundo do trabalho as relações sociais, políticas e econômicas exercem papel determinante e regulador. Desta feita,

“impõem-se novas exigências ao sistema educativo, e fundamentalmente ao sistema de formação profissional, aos quais se pede agora a preparação de perfis de banda larga, em que, para além dos saberes escolares teóricos e técnicos característicos do ensino tradicional, se munem os sujeitos de instrumentos transversais, que lhes permitam a aprendizagem de saberes procedimentais transmitidos na acção e orientados para a acção e saberes relacionais capazes de alargar as capacidades de interagir, comunicar e cooperar. Ganham, neste domínio,

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

relevo as práticas pedagógicas activas de formação – a acção e o ensino experimental. A principal fonte de aprendizagem é o “fazer”, é a experiência profissional.” (Parente, 2003, p 257).

A abordagem da competência no contexto da complexidade altera a lógica dos modelos anteriores. O profissional passa a definir sua identidade como algo que vai além do saber-fazer de um ofício. Isto é, o ideal da linha de montagem, notabilizado por Chaplin em ‘Tempos Modernos’²⁷ já não simboliza um modelo (administração científica) capaz de ser aplicado a todas as conjunturas organizacionais. Um novo olhar apreende o indivíduo como único em sua competência subjetiva (Zarifian, 2003).

Para Galvão (2010), as transformações do mundo do trabalho firmaram como marco inicial a separação entre trabalho e trabalhador, os modelos praticados desde então remetem à imagem dessas relações. O capital de competências torna-se um recurso indispensável para os sujeitos gerirem da melhor forma a sua mobilidade profissional e a sua empregabilidade (Le Boterf, 1999).²⁸

As noções de qualificação e de posto de trabalho (ou emprego) remetem para uma lógica prescritiva e objetivada, típica dos modelos taylorista e fordista de organização do trabalho (Parente, 2003). Ou seja, segundo Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), está relacionada a tarefas baseadas nos modelos mecanicistas da administração científica, no qual o profissional adota uma postura passiva em relação a requisitos pré-definidos.

No caso específico da educação, as referências apresentadas permitem unir adequadamente a relação entre as noções de competência e capacidade, observar que a mobilização das capacidades no exercício da competência pode associar-se a outros tipos de recursos tangíveis (instrumentos, sistemas, equipamentos, etc) e que a efetividade da competência está sujeita aos resultados desejados, bem como aos critérios de reconhecimento e legitimação (Ruas et al., 2005).

Saber resolver problemas é apenas uma das características essenciais para o ingresso no atual mercado de trabalho, que também exige pessoas que saibam comunicar-se, tomar

²⁷ Charles Chaplin no clássico filme Tempos Modernos (Modern Times – USA, 1936), focaliza a vida na sociedade industrial caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho.

²⁸ Nesse contexto, Le Boterf reporta-se ao período inicial dos anos 90, quando as referências ao profissionalismo e ao profissional assumem posição enfática. Grandes empresas começam a passar do planejamento e gestão de empregos ao planejamento e gestão de competências. Para maior desenvolvimento, cf. G. Le Boterf, 2003.

decisões e trabalhar em grupo, e, dispostos a um contínuo aperfeiçoamento técnico. Drucker (2001), por exemplo, acredita que deve haver o imperativo da colaboração ao que ele denomina de forças no nível macro. O autor considera que as forças políticas, econômicas e sociais estão gerando mudanças rápidas, estruturais e provavelmente irreversíveis e, por este motivo, ocorre a necessidade de cooperação entre os setores e dentro deles. Esta cooperação pode ser verificada tanto interna quanto externamente. Interna às organizações, esta cooperação pressupõe a ajuda mútua entre seus membros. No que compete à cooperação externa, esta deve se fazer presente entre as diversas esferas privadas e públicas.

Para Galvão (2010), o fato de a ação do profissional extrapolar a prescrição não significa estar fora de parâmetros, mas aceitar uma nova dinâmica que projeta o sujeito na sua capacidade de autoria e responsabilidade. Ou seja, uma atuação viva no qual o gestor possua certa governabilidade sobre suas ações e o efetive no espaço de interseção ao estabelecer as relações entre os níveis de influência, quer seja nas dimensões de planejamento e execução, quer seja no controle.

Nesta perspectiva, Zarifian (2001; pp. 73-74) apresenta três dimensões para a competência profissional: (1) Tomar iniciativa e assumir responsabilidade em situações profissionais – Implica o envolvimento pessoal do indivíduo de modo essencial e inevitável. Significa assumir, pessoalmente, a responsabilidade pela avaliação da situação, pela iniciativa e pelos efeitos que vão decorrer dessa situação; (2) Uso da inteligência prática, apoiando-a em conhecimentos adquiridos e transformando-os, especialmente na diversidade – A dialética entre competência e conhecimento faz com que este se modifique quando em contato com os problemas e implicações decorrentes do trabalho. Do ponto de vista cognitivo, o pós-evento é, necessariamente, diferente do pré-evento. “É preciso admitir uma dimensão de incerteza constante nos conhecimentos possuídos, e permanecer sempre aberto a contestações e novas aprendizagens” (p.73); (3) Ter a capacidade de mobilizar pessoas e compartilhar desafios – “Qualquer situação um pouco mais complexa excede as competências de um só indivíduo” (p.74). A ação coletiva, resposta aos limites individuais, demanda a organização do trabalho de maneira transversal, por projeto. Nessa ambiência, os atores necessitam compartilhar as implicações de suas ações, constituindo áreas de corresponsabilidade.

Para Valente (1999), as competências mais ligadas à ação dos sujeitos ou dos coletivos numa determinada atividade concreta de trabalho, são reconhecidas e desenvolvem-

se no cruzamento dos percursos de socialização, formação e experiência profissional. Ao que Parente corrobora afirmando:

“O exercício das competências exige que o sujeito saiba e consiga mobilizar-se em situação de trabalho. Por um lado, considera-se serem os saberes, frequentemente de cariz escolar e disciplinar, que estão na origem das competências, embora se denunciem as fraquezas do sistema de ensino-formação na produção de competências. Por outro lado, a experiência demonstra que há situações de trabalho em que detentores de saberes não os conseguem mobilizar de forma pertinente e oportuna. Ora, é pela mobilização na acção que as competências se manifestam, não lhe pré-existem. Finalmente, a experiência profissional e respectivos saberes tácitos daí decorrentes também estão na origem das competências, mas nem sempre são capitalizáveis na actividade de trabalho concreta.” (Parente, 2003, p 303).

Zarifian (2001; pp 41-50) define três principais mutações ocorridas no mundo do trabalho, as quais justificam o modelo de competência para a gestão das organizações: a noção de evento, comunicação e a noção de serviço.

A noção de evento – aquilo que ocorre de maneira imprevista, inesperada, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua autorregulação. “Em torno dos eventos se recolocam as invenções humanas mais complexas e importantes” (p.41). O trabalho envolve uma expectativa atenta aos eventos, é preciso pressenti-los e enfrentá-los com sucesso. Sua “aparição” pode estar relacionada aos acasos que ocorrem no interior de um sistema produtivo ou aos novos problemas colocados pelo ambiente. Pode-se verificar que, ao contrário dos modelos pragmáticos, a noção de evento implica que a competência não pode estar contida apenas nas predefinições da tarefa, pois o indivíduo precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho. Neste âmbito, a noção de competência surge como uma forma renovada de pensar o papel e o desempenho do trabalho.

A comunicação se refere à necessidade de compreender o outro e a si mesmo; entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns. “A comunicação é uma questão organizacional central” (p.47). Comunicar-se envolve entender os problemas e as obrigações dos outros e a relação de interdependência das ações; entender a si mesmo; construir acordos referentes aos objetivos e implicações das ações; compartilhar normas de justiça que facilitem o acesso igualitário à informação e seus benefícios.

A noção de serviço público dentro da gestão educacional precisa ser central e estar presente em todas as atividades do cotidiano gerencial. A prestação do serviço é destinada à

satisfação da coletividade em geral e para tanto, a comunicação é fundamental. “(...) A produção de serviço é essencial para a produção moderna. É ela quem lhe confere sentido e pertinência” (p.50).

Le Boterf vê a articulação de três domínios na construção do profissionalismo (entendido como competência): a formação da pessoa (sua biografia e socialização), sua educação formal e sua experiência profissional. A ideia central, reiterada ao longo de sua obra, reside na premissa de que um profissional competente não é aquele que apenas detém conhecimentos ou habilidades, pois, em sua visão, saberes e capacidades são apenas recursos. Essa percepção, na qual ocorre a passagem dos recursos à competência se realiza na ação “sob dupla imposição: a imposição objetiva, externa, do contexto, e a imposição subjetiva que o sujeito atribui para si” (Le Boterf, 2003; p. 49).

É preciso que se diga que o sistema de emprego não é um sistema autorregulado nem por mecanismos mercantis, nem institucionais da parte do Estado, a sua regulação é auto-organizadora derivada de relações de cooperação e de conflito entre agentes institucionais que, através da sua ação, sustentam o equilíbrio dinâmico do sistema. Este equilíbrio é mediatizado por estruturas econômicas e sociais que se exprimem nas estratégias e comportamentos dos agentes institucionais e dos sujeitos individuais (Rodrigues 1988, *apud* Parente, 2003).

A Figura 3 ilustra a mobilização profissional e dá visibilidade ao território da competência enquanto interseção dos três domínios, reafirmando a ideia de que a competência profissional não reside nos recursos, mas na própria mobilização. Como afirma Le Boterf:

“Para que haja competência, é preciso que haja colocação em jogo de um repertório de recursos (conhecimento, capacidades cognitivas, capacidades relacionais etc.). Esse equipamento é a condição do profissionalismo. É o ponto de partida que torna possível a competência profissional. É preciso que haja operacionalização e transformação para que a instrumentalização aceda ao estatuto de competência.” (Le Boterf, 2003, p 50).

A competência profissional se apresenta na zona de convergência entre o sujeito, as situações profissionais e as situações de formação. Ou seja, acontece no espaço formado pela experiência social (biografia), pela experiência profissional e pela educação formal. Com isso, firma-se o entendimento de que as competências construídas pelo homem não são conhecimentos ou habilidades cristalizados, mas um conjunto de ações vinculado a uma

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

utilidade, sobre uma finalidade que tem um sentido para o profissional. Tem-se, então, uma realidade dinâmica, mais processo que estado (Le Boterf, 2003).

Figura 3 – A mobilização profissional.



Fonte: Galvão, 2010

No domínio da Gestão Educacional, essas ações remetem para os temas do emprego e da formação no seio das instituições, cujo discurso acerca da necessidade de uma socialização profissional assume uma função acrescida, tendo em vista a formação de seus Recursos Humanos. É neste âmbito que surgem as perspectivas da gestão preventiva e provisional dos empregos das competências, as quais ficam, frequentemente, condicionadas pelas práticas dos balanços (avaliações) com efeitos escassos no domínio da formação (Parente, 2003).

Fica claro, portanto, que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm tende a ser livresca e conceitual.²⁹

Assim, compreendido o papel da experiência no triplo eixo pessoa/ formação/ trabalho, Perrenoud (1999) passa a procurar pelos mecanismos articuladores do salto que faça o indivíduo mobilizar recursos em favor de desafios e “provocações”. Ele questiona de que

²⁹ Cf. D. Saviani, 2007a – “Formação de professores versus formação de pedagogos”.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

forma a mobilização acontece; por que a equação recurso mais desafio não resulta sempre em manifestação da competência e de que modo um indivíduo desenvolve respostas originais.

Perrenoud (1999) afirma que a competência envolve uma construção que é inseparável da formação de esquemas de mobilização.³⁰ E recorre ao conceito de ‘habitus’, evocado de Bourdieu (1972). Portanto, graças a esse conjunto de esquemas constituído em um dado momento da vida é possível gerar várias práticas adaptadas a situações renovadas, sem que se cristalizem princípios explícitos. A construção da competência requer que se aprenda a identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes, tarefa para a qual os esquemas contribuem na condição de ferramentas flexíveis.

“Tais esquemas são adquiridos pela prática, o que não quer dizer que não se apoiem em nenhuma teoria. Conservam-se, assim como todos os outros, *no estado prático*, sem que o sujeito que o carrega tenha, necessariamente, uma consciência precisa de sua existência e, menos ainda, de seu funcionamento e sua gênese.” (Perrenoud, 1999, p 23).

Na observação de Zarifian (2001) um aspecto sensível é que a mobilização das competências de um indivíduo não pode ser imposta ou prescrita. A competência se realiza na ação, não preexiste a ela. A competência não se *exprime* pela ação, mas se *realiza* na ação; ela emerge mais do que precede (Le Boterf, 2003; Ruas, 2005; Antonello, 2006). Para Le Boterf (2003) o agir profissional supõe certa vontade, requerida dos modos operatórios que o indivíduo estabelece para si no que tange à atividade a efetuar. Ou seja, a intervenção humana, saber agir e reagir, permanece essencial para encarar as eventualidades, as falhas e, sobretudo, as incertezas.

1.5.1. Composição e mobilização de competências

A gestão de competências surge como uma resposta de capacitação e traz importantes reflexões sobre o significado do trabalho, o papel dos indivíduos e da educação contínua.

Nesse contexto, a variabilidade de modelos assumidos pela política de formação das instituições, permite definir tipos de práticas de formação a partir da análise dos subsistemas

³⁰ “Na concepção piagetiana, o esquema, *estrutura invariante de uma operação ou de uma ação*, permite, por meio de *acomodações menores*, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. É, em certo sentido, uma trama da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação”. Para maior desenvolvimento, cf. P. Perrenoud, 1999, p. 23.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

de gestão da formação (práticas de planificação e de gestão da formação), de organização (concepção, realização da formação e respectivos sujeitos e atores institucionais envolvidos, avaliação da formação), de orientação da formação (objetivos, destinatários, modalidades de acesso à formação) e de desenvolvimento/implementação (horizonte temporal da formação, orientação pedagógica e concepção dos formandos, validação da formação e ações de acompanhamento), de modo a avaliar o seu carácter mais ou menos imediatista ou estratégico (Parente, 2003).

Assim, uma compreensão integral do contexto geral do sistema educacional será, para os gestores, uma nova tarefa e outra chance de aplicar, transferir e generalizar o conhecimento, bem como de reconhecer e definir problemas, propondo soluções para os mesmos (Galvão & Cavalcanti, 2009).

No mundo do trabalho educacional surgem competências que, apesar das exigências de individualização geradas no mundo vivido, oferecem aos gestores chances de vivenciarem novos conhecimentos. A proposta de novos mecanismos de gestão pública educacional deveria, portanto, segundo Martins (1997), vir acompanhada de análises mais profundas sobre o construto da liderança, considerando tanto as especificidades do fenómeno no micro, meso e macro contextos do sistema, quanto suas mais variadas abordagens: de traços, comportamental, situacional, cultural e mesmo seu carácter carismático ou transformacional.

Em síntese, gerar competências em equipe é uma tarefa árdua de médio-longo prazo que exige recursos e diretrizes bem intensas. O alinhamento entre as necessidades gerenciais e as competências das equipes de trabalho educacional deve ser almejado pelos sistemas de ensino. O Quadro 4 permite a visualização das competências exigidas bem como das mobilizadas.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Quadro 4 – Competências exigidas e competências mobilizadas pelos diretores escolares.

	COMPETÊNCIAS EXIGIDAS	COMPETÊNCIAS MOBILIZADAS
TÉCNICAS	• Coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico. • Buscar e compartilhar informações. • Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem. • Administrar recursos materiais e financeiros. • Coordenar a ação burocrática. • Delegar competências e atribuições a seus colaboradores. • Promover a inovação e a mudança na gestão escolar.	• Administrar finanças. • Dominar aspectos legais. • Delegar competências. • Aprender continuamente. • Organizar o funcionamento das atividades na escola. • Potencializar os recursos existentes na escola; fazer muito com o pouco. • Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família.
SOCIAIS	• Promover a integração família-escola. • Buscar alianças e parcerias com outras instituições públicas ou privadas.	• Buscar alianças e parcerias. • Valorizar a escola pública. • Resolver questões políticas.
COMPORTAMENTAIS	• Trabalhar em cooperação com professores. • Assumir riscos em situações em que tem que gerenciar conflitos. • Liderar professores.	• Liderar professores. • Utilizar bem o tempo. • Assumir compromisso. • Saber relacionar-se. • Disciplinar a equipe de professores, funcionários e os alunos. • Respeitar as pessoas. • Resolver conflitos.

Fonte: Galvão & Cavalcanti, 2009.

Dessa forma, compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de amparar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam norteadas para resultados, isto é, “um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas” (Lück, 2000b; p. 7).

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E O MUNICÍPIO DE MANAUS

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

São notórias as preocupações e os esforços investidos em educação, no contexto brasileiro e na cidade de Manaus nas últimas décadas, principalmente no final dos anos de 1980, com a consolidação da CF/88, que veio consolidar os direitos sociais e individuais, dentre eles o direito à educação.

Nesse contexto, segundo Cunha & Cunha:

“As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo.” (Cunha & Cunha, 2002, p 12).

Dessa feita, percebe-se, que a partir das recentes exigências (globalização da economia),³¹ a política educacional no nosso País passou por mudanças, inclusive para se adequar ao novo modelo de gestão educacional democrática, exigida pela legislação na Nova República.

2.1. Formulação e Avaliação de Políticas Públicas e Educacionais

No transcorrer dos últimos cinquenta anos, no campo das políticas públicas e educacionais, as discussões sobre as transformações inerentes às sociedades democráticas e seus mecanismos de funcionamento, hesitam entre a defesa dos procedimentos formais de participação social e política dos indivíduos, a constatação da distribuição do gerir nessas mesmas sociedades e a concepção individualista de ser e a realidade social de organizações burocratizadas (Bobbio, 2000).

Tamayo-Sáez (1997; p. 281) define política pública como um “conjunto de objetivos, decisões e ações levadas a cabo por um governo para solucionar os problemas em um momento determinado”. Em outras palavras, as políticas públicas são entendidas como um processo que começa quando um governo ou gestão pública torna-se ciente dos problemas a enfrentar e termina com a avaliação dos resultados ante as ações empreendidas para eliminar, mitigar ou alterar o problema.

³¹ Por conta disso, surgiram diversas implicações para as políticas públicas e econômicas, nos países onde o panorama neoliberal prevaleceu. De acordo com B. Santos (2005; p. 29), estas transformações “tem vindo a atravessar todo o sistema mundial ainda que com intensidade desigual”, visto que esses Estados passaram a orientar-se de acordo com as exigências deste panorama.

Nesse contexto, o conceito de Políticas Públicas, hoje, é debatido em todas as áreas do conhecimento. Isso ocorre porque a sua essência está fortemente ligada ao Estado, determinando como os recursos financeiros serão usados em prol de seus cidadãos. Isto é, de que forma os impostos recolhidos serão investidos a bem da sociedade.³² Dito de outra forma, o Estado deve ser concebido como um sistema em curso permanente, sobre o qual repercutem diferentemente os princípios, as normas, as filosofias e os valores, bem como as próprias necessidades e contradições da sociedade.

Além disso, as políticas públicas devem ser a expressão seleta do interesse geral da sociedade. Todavia, pressupondo a demanda social “auscultada em instâncias democráticas, enfrentada de forma realística pela instituição formuladora e solucionada à luz do possível consenso entre os atos sociais a partir de eficaz fluxo de informações” (Marin Filho, 2005; p. 1).

Mas, apesar da expectativa de que as políticas públicas alcance ações mais concretas, como serviços, programas, projetos e benefícios que têm o compromisso de fazer valer as leis, elas, também, podem ser entendidas como aquilo que os governos decidem fazer ou não frente a uma determinada situação. Para tanto, as decisões são tomadas levando-se em conta, quase sempre considerando os aspectos técnicos apresentados e as forças sociais em jogo, bem como os problemas que os governos consideram mais importantes.

A partir desta perspectiva, segundo Tamayo-Sáez (1997), as políticas públicas podem ser entendidas como um processo que começa quando um governo (gestão pública) torna-se ciente de um problema que devido sua importância merece sua atenção e termina com a avaliação dos resultados que têm as ações tomadas para eliminar, mitigar ou alterar o problema. O ciclo desse processo de construção ou de ordem pública compreende as seguintes etapas: (1) Identificação e definição do problema; (2) Formulação de soluções alternativas; (3) Adoção de uma alternativa; (4) Implementação da alternativa selecionada; e (5) Avaliação dos resultados. Essas correlações estão demonstradas na Figura 4.

³² Sobre esse assunto, ver C. Souza, 2006, p. 20.

Figura 4 – Ciclo das Políticas Públicas.



Fonte: Tamayo-Sáez, 1997.

A partir desse princípio de transição, Fernandes defende a ideia de que as políticas públicas se manifestam através de duas dimensões que se complementam entre si que é o administrativo técnico e o aspecto político.

“[...] Costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizado como administrativo ou técnico, e assim livre, portanto do aspecto ‘político’ propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária eleitoral. Este é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa, a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política uma vez que está relacionado ao processo decisório.” (Fernandes, 2007, p 203).

Na cidade de Manaus, as políticas públicas desenvolvidas no âmbito da educação municipal conferem, de acordo com o estabelecido na LDB, aos gestores educacionais a responsabilidade pela competência técnica indispensável à construção de uma forma inovadora de conceber e gerir democraticamente as escolas do município, nos processos de formação e nos debates acadêmicos. Nessa perspectiva de ação esse processo de construção e condução das políticas públicas, como expressão do Estado, vem elevando significativamente as funções do gestor escolar no que tange aos mecanismos de acompanhamento e controle educacional.³³

Nessa configuração, entende-se, a partir de Luz & Jesus (2006), que o fluir do processo de descentralização do ensino público, materializou-se na municipalização do Ensino Fundamental, não apenas como um movimento isolado e local, mas também como

³³ Note-se que o desatrelamento de políticas centralizadoras oportuniza maior aproximação entre as instâncias de poder com a comunidade que se apresenta através de uma perspectiva de ampliação, construção de espaços, processos de participação social e compartilhamentos de decisões.

edificação de uma nova institucionalidade nacional. Ou seja, desviando-se, na medida do possível de uma relação de multirreferencialidade,³⁴ quase sempre, contida nas políticas públicas e nos seus condicionantes na globalização neoliberal.

Em Lima, esta ideia é em parte definida por um confronto:

“[...] teórico-ideológico, em termos mais gerais sobredeterminado por distintas concepções de Estado, umas de resistência e democratização do Estado-Providência e do seu papel de regulação e provisão, e outras mais claramente orientadas por lógicas de reforma neoliberal e por uma concepção de “Estado Supervisor”, ou “Estado Gerencial”.” (Lima, 2009, p 236).

Dentro dessa realidade, global,³⁵ atenta-se para o fato de que o gestor educacional é cada vez mais compelido a levar em consideração o desenvolvimento “da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão” (Valérien, 1993; p. 15). No entanto,

“a essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração educacional seriam insuficientes – embora importantes – para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.” (Lück, 2009, p 1).

Tal interpenetração das dimensões pedagógica e política tem ocorrido também em Manaus, pois a descentralização tem intensificado a redistribuição das receitas fundamentando-se, principalmente, em novas disposições político-institucionais com vistas ao reordenamento de competências entre as diferentes esferas do governo municipal. De todo, sabe-se que cabe ao Estado propor ações preventivas diante de situações de risco à sociedade por meio de políticas públicas, sobretudo, porque há em curso todo um processo de incremento à participação da sociedade civil no acompanhamento e controle da aplicação de políticas efetuadas pelo município. Sendo assim, pode-se deduzir que a análise das ações em escalas diferentes de gestão permite identificar oportunidades, prioridades e lacunas, possibilitando uma visão mais acurada de governança em situações distintas da realidade local que, além de complexa, apresenta enorme diversidade natural, social, política e econômica.

Ferreira & Tenório (2010b; p. 81), por exemplo, atentam para o fato de que no contexto atual as políticas educacionais, em sua configuração, apresentam-se como um

³⁴ Ver noção em B. Sander, 1995, pp. 52-59.

³⁵ A respeito dos efeitos da globalização, ver estudo desenvolvido por O. Ianni, 1997 – A era do globalismo.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

instrumento de ação do Estado onde, no seu interior, é possível trabalhar as questões relativas ao processo de descentralização em dualidade com o poder local instituído. Nessa perspectiva, “consolida-se a ideia de que as políticas públicas devem ser permanentemente acompanhadas através do monitoramento constante dos seus resultados”.

Nessa linha de raciocínio, Benavente afirma:

“A melhoria da qualidade educativa implica o trabalho de todos os parceiros, as políticas públicas exigem diálogo social para que sejam sustentáveis e os avanços em educação exigem políticas continuadas e avaliadas num tempo adequado à natureza do trabalho em causa.” (Benavente, 2010, p 145).

No intuito de conceber um modelo avaliativo para o Estado sobre os processos de elaboração de políticas públicas, Elmore (1978) relata em sua obra: Modelos organizacionais de implementação de programas sociais, que é possível caracterizar e analisar as instituições classificando-as através de um quatro-modelo ou “casos ideais”.

Essas possibilidades (casos ideais) são reconhecidas através das informações extraídas do quadro a seguir, fornecendo-nos uma visão sintética de uma “matriz de dupla entrada” com dezesseis células construídas a partir da tipologia desenvolvida por Elmore.

Note-se que o quadro apresentado proporciona caminhos para uma bem sucedida análise do uso das categorias de estudo das organizações para a elaboração de políticas públicas. Essas correlações estão demonstradas no Quadro 5.

Como prática aceita, este processo analítico, recupera a importância do contexto no sentido de que a atenção é dada à forma como os processos decisórios são condicionados pelas características da organização em que as decisões são tomadas e parcialmente determinadas pelo contexto político histórico específico. Mas, também, é precisamente nesse espaço que a racionalidade dos governantes enquanto (formuladores de políticas) em grande parte imprime sua visão de Organização (Valenti & Bazúa, 1993).

Todavia, a aceitação dessas concepções faz com que a análise da política pública seja visualizada sob três níveis: (1) O Político – no contexto atual refere-se à noção de Estado; (2) O Estado Pleno – democrático, autoritário ou autocrático; e (3) A Política – atividade realizada por diferentes grupos de acesso a esse Estado democrático ou não.

Nesse processo, segundo Valenti & Del Castillo, tais mudanças se dão em função das estratégias desenvolvidas pelos atores autorizados pelo Estado.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

“[...] Dado o caráter competitivo de acesso ao poder nos Estados democráticos, no planejamento estratégico para tomar decisões os atores muito provavelmente avaliarão melhor aqueles que contam com o apoio popular, ou ao menos com a aprovação de setores amplos da sociedade.” (Valenti & Del Castillo, 1997, p 95).

Quadro 5 – Processo de Identificação de Organizações na Elaboração de Políticas Públicas.

I - PRINCÍPIO CENTRAL (nível analítico/características)	
1. Implementação como um sistema de gerenciamento	Maximizadoras de valores; racionalidade: metas
2. Implementação como um processo burocrático	Discrecionalidade dos funcionários estabelecendo rotinas
3. Implementação como desenvolvimento organizacional	Satisfação psico-social como objetivo; autonomia, participação e compromisso
4. Implementação como um processo de conflito e barganha	Instituição como arena de conflito por poder e recursos
II - DISTRIBUIÇÃO DE PODER (nível analítico/características)	
1. Implementação como um sistema de gerenciamento	Controle hierárquico; top down
2. Implementação como um processo burocrático	Fragmentado entre subunidades especializadas
3. Implementação como desenvolvimento organizacional	Disperso: minimizar controle hierárquico e maximizar controle individual
4. Implementação como um processo de conflito e barganha	Poder instável, dependente da capacidade de alavancar recursos e não da hierarquia
III - FORMULAÇÃO (DECISÃO) DE POLÍTICAS ORGANIZACIONAIS (nível analítico/características)	
1. Implementação como um sistema de gerenciamento	Encontrar o ótimo teórico e mantê-lo
2. Implementação como um processo burocrático	Controlar a discrecionalidade para alterar incrementalmente as rotinas
3. Implementação como desenvolvimento organizacional	Qualidade=F (sinergia entre grupos de trabalho efetivos); consenso baseado em confiança e relacionamento interpessoal
4. Implementação como um processo de conflito e barganha	Negociação permanente, não por metas, mas para preservar mecanismo de alocação de recursos
IV - PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO (nível analítico/características)	
1. Implementação como um sistema de gerenciamento	Adequação do comportamento a valores e metas
2. Implementação como um processo burocrático	Identificação dos polos de poder para coibi-los e possibilitar a mudança
3. Implementação como desenvolvimento organizacional	Acomodação entre formuladores (metas) e implementadores
4. Implementação como um processo de conflito e barganha	Êxito: preservação da negociação

Fonte: Elmore, 1978 *apud* Dagnino, 2002; GAPI/UNICAMP, 2002.

Desse modo, pode-se deduzir que a estratégia central da orientação das políticas públicas é determinada pelo objetivo de propor formas mais eficientes para resolver problemas públicos, especificamente as tarefas dos governos. Em outras palavras, os valores e as ideologias desempenham um papel importante na determinação de quais questões merecem ser abordadas preferencialmente sobre os resultados produzidos por diferentes alternativas.

Políticas Educacionais

A competição entre as nações por um lugar de destaque no mercado global tem levado os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados oriundos dos seus sistemas de educação, sobretudo no que se refere à aplicação dos recursos financeiros, como também a aferição mais detalhada da qualidade da educação oferecida (Anderson, 2005).

Isso ocorre porque “uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (Biachetti, 1999; p. 27), passou a estruturar as políticas locais de Estado em conformidade com as exigências do mercado global, fundamentada nos processos decisórios de descentralização do sistema político-democrático obedecendo, portanto, à nova dinâmica de organização do trabalho.

No Brasil as atuais políticas educacionais foram definidas à luz do contexto econômico, político e social advindo das discussões para a formação de cidadania, realizadas no movimento cívico da década de 1980 e início da década de 1990 (Alves, 2008; Arroyo, 2010).

Nesse contexto, a CF/88 e a LDB/96 deram respaldo legal para que os municípios estabelecessem seus próprios sistemas de ensino, com autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, sobretudo para a educação infantil e o ensino fundamental. Em outras palavras, somente a partir de 1995 é que houve um avanço significativo na reorientação e formulação dessas políticas, especificamente, no que tange à regularização e ao aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).³⁶ Tais avanços na área educacional permitiu ao Brasil, em 2007, iniciar negociações de adesão a Organisation de Coopération et de Développement Économiques – OCDE.³⁷

Entretanto, é preciso que se diga que foi através da regularização desse sistema de avaliação que, de fato, desencadeou-se a mudança de patamar nas aplicações dessas políticas no país, revelando um novo instrumento, mais detalhado, nas formulações de políticas educacionais.

³⁶ Cf. E. Durham, 2010, pp. 158-166.

³⁷ Com sede em Paris, a OCDE é composta por 34 nações, seu objetivo principal é apoiar o crescimento econômico duradouro de países que aceitam os princípios da democracia representativa, bem como a economia de livre mercado.

Com intuito de compreender esse aspecto de mudança de patamar, Dourado complementa:

“[...] Tal concepção revela que o processo educativo é mediado pelo contexto sociopolítico e cultural mais amplo, pelas condições em que se organiza a sociedade e pelos processos de regulamentação e regulação em que se realizam a institucionalização do direito social à educação, as dinâmicas organizacionais e, conseqüentemente, as políticas de acesso, permanência e gestão [...]” (Dourado, 2010, p 679).

Nessa percepção, na qual o Estado é o formulador de políticas educacionais, se observa alguns avanços nos processos de planejamento e gestão da educação efetivada a partir do PNE.³⁸ Alves (2008) sugere que se considere, também, o modo diferenciado como os gestores lidam com as demandas populares e como isso se reflete na estrutura de gastos e no acesso a direitos e a serviços públicos.

Apesar das justificativas, as políticas de governo vivenciadas nos últimos anos foram cunhadas como neoliberais por terem indícios de que se apoiavam nos pressupostos básicos dessa corrente teórica: mínima participação estatal nos rumos da economia do país, pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, política de privatização de empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização (Anderson, 1995; Pereira & Spink, 1999). Em outras palavras, reformar sem aumentar as despesas, procurando adaptar o sistema educacional às guias e necessidades prioritárias da economia (Silva Júnior & Sguissardi, 1999).

Ao pensar a questão (sistema educacional e necessidades econômicas), Arroyo (2010; p. 1398) esclarece que as políticas educacionais “se pensam participando na diminuição das desigualdades, na medida em que capacitam para a inserção no mercado de trabalho.” Esta é uma realidade que nos obriga a repensar as análises de políticas educacionais.

³⁸ Para melhor entendimento, apresentamos uma síntese da estrutura do PNE: I – Introdução, com o histórico, os objetivos e as prioridades do PNE; II – Níveis de Ensino, que trata da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e da Educação Superior; III – Modalidades de Ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena); IV – Magistério da Educação Básica (Formação dos Professores e Valorização do Magistério); V – Financiamento e Gestão; e VI – Acompanhamento e Avaliação do Plano. In MEC/INEP, 2010.

Desde os anos de 1980 e 1990, as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil têm se pautado pela busca de um equilíbrio entre as necessidades de eficiência econômica e os requisitos da equidade. A busca por estes princípios se viu fortalecida com os processos de democratização política, pois, em termos dessa última, eficiência e promoção de equidade estão presentes em todos os discursos. De fato, fazem parte do processo de legitimação de todas as políticas públicas modernas (Sen, 2001).

Dessa forma, os impactos procedentes dessas modificações do sistema educacional brasileiro – construído nos últimos trinta anos – devem representar significativamente o aprofundamento dos aspectos centrais proferidos nas políticas educacionais locais, destacando, sobremaneira aqueles relativos aos conceitos adotados de Estado e política pública. No contexto atual das políticas educacionais, verifica-se a necessidade de analisar a configuração dessas políticas como um instrumento de ação do Estado e, no interior dessa abordagem, trabalhar conscientemente as questões relativas ao processo de descentralização, apontado no cenário sociopolítico local (município) e, portanto, o modelo de política a ser construído.

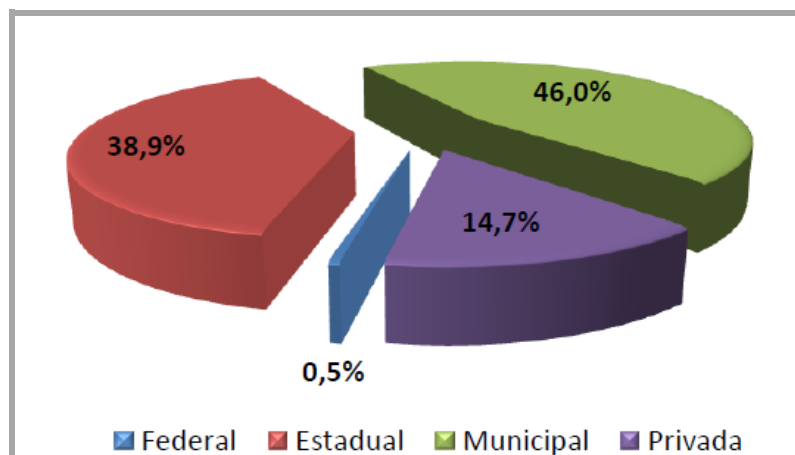
2.1.1. A política educacional no governo Lula da Silva

A eleição do metalúrgico Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010) para presidente gerou um conjunto de mudança no seio da sociedade brasileira, em especial na área educacional, adotando – como estratégia de governança – a doutrina da justiça social.

Respalado em experiências inovadoras de gestões petistas, o governo reiterou, em seu projeto educacional de governo, o objetivo da gestão anterior de universalizar a educação básica – o que abraçou com consistência, ampliando a educação básica e reparando a oferta do ensino médio, através dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual, no ano de 2010, disponibilizou cerca de R\$ 15,5 bilhões (MEC, 2012, site).

Nos 194.939 estabelecimentos de educação básica do país estão matriculados 51.549.889 alunos, sendo que 43.989.507 (85,4%) estão em escolas públicas e 7.560.382 (14,7%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas – 46,0% - o equivalente a 23.722.411 alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 38,9% do total, o equivalente a 20.031.988. A rede federal, com 235.108 matrículas, participa com 0,5% do total (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Matrícula de Educação Básica por Dependência Administrativa, Brasil 2010.



Fonte: MEC/INEP, 2011.

Conforme observado (Tabela 1), houve uma queda de 2,8% nas matrículas da rede pública em relação a 2009. Em contrapartida, a rede privada cresceu 3,4%. Ainda comparando as matrículas nas dependências administrativas, cabe destacar o crescimento de 8,0% na rede federal, o maior crescimento se comparado às demais redes.

Tabela 1 – Número de Matrícula de Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Dependência Administrativa, Brasil 2010.

Dependência Administrativa	Matrículas de Educação Básica - 2010											
	Total Geral	Creche	Pré-Escola	E. Fundamental Regular			Ensino Médio	Ed. de Jovens e Adultos		Educação Profissional	Educação Especial	
				Total	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio		Classes Especiais + Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
Total	51.549.889	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	2.860.230	1.427.004	924.670	218.271	484.332
Federal	235.108	1.248	1.189	25.425	7.281	18.144	101.715	1.018	14.519	89.218	776	702
Estadual	20.031.988	7.308	63.994	10.116.856	3.044.341	7.072.515	7.177.019	1.074.671	1.273.671	289.653	28.816	159.008
Municipal	23.722.411	1.345.180	3.508.581	16.921.822	11.459.246	5.462.576	91.103	1.740.776	45.778	23.379	45.792	297.526
Privada	7.560.382	710.917	1.118.281	3.941.238	2.244.840	1.696.398	987.838	43.765	93.036	522.420	142.887	27.096

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011.

Nesse processo de expansão, os recursos centrados no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foram estendidos ao ensino fundamental com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Comparativamente ao viés economicista do governo anterior, o Plano Plurianual

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

(em pujança no 1º e 2º mandatos) expressou uma tendência social mais acentuada, com o intuito de corrigir a histórica desigualdade entre regiões, pessoas, gêneros e raças.

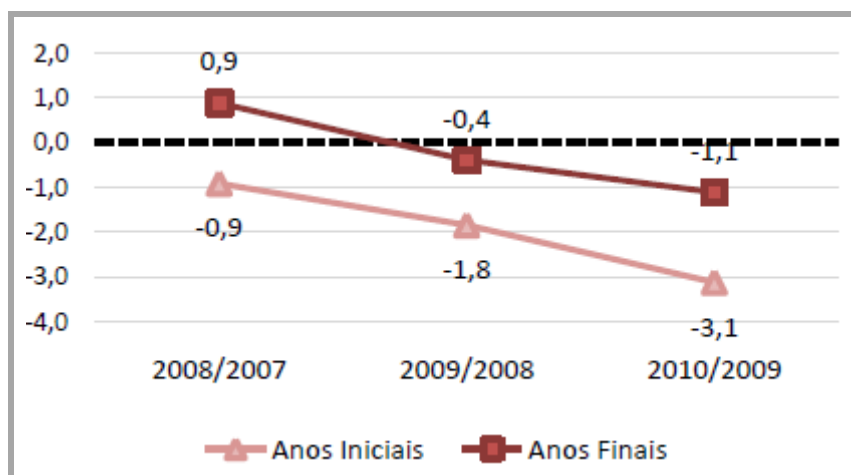
Com a melhoria na qualidade da educação básica, o Governo Lula da Silva criou, em 2007, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), culminando com 52 ações constantes no Plano de Ação Plurianual 2008/2011 (Graciano, 2007; Krawczyk, 2008; Camargo, Pinto & Guimarães, 2008).

Ao que Saviani enfatiza:

“O PDE pode ser visto como uma tentativa do governo de responder aos clamores da sociedade no que se refere aos graves problemas da qualidade da escola básica pública. Iniciativa válida, já que procura centrar o foco na qualidade construindo instrumentos de aferição do nível de eficácia do ensino ministrado (caso do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB) e se voltar, principalmente, para as administrações municipais em que se detecta ponto de estrangulamento do ensino fundamental.” (Sinpro, 2007, p 02).

O contingente de 31.005.341 matrículas em 2010 apresentou uma variação negativa de 2,2% em relação a 2009. Em termos absolutos, esse decréscimo corresponde a 700.187 matrículas (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Variação do número de matrículas de Ensino Fundamental, Brasil: 2007-2010.



Fonte: MEC/INEP, 2011.

Deve-se notar que o Brasil tinha 43 universidades federais em 2001. Foram criadas 15 novas universidades, estando prevista mais uma, atingindo a marca de 16 novas universidades, ampliando o número de vagas de 113,9 mil para 222,4 mil oferecidas entre 2003 e 2010. Com a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, o governo concede bolsas de estudo integrais e parciais para universidades privadas,

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

destinadas a jovens com renda *per capita* familiar de até três salários mínimos.³⁹ Atualmente o Programa conta com 595.992 bolsistas, sendo 70% de bolsas integrais (MEC, 2012, site).

No ensino fundamental (Gráfico 3 e 4), a participação das redes municipais corresponde a 54,6% das matrículas, cabendo às redes estaduais 32,6%, enquanto as escolas privadas atendem a 12,7%, restando à rede federal 0,1% do atendimento nessa etapa de ensino (MEC/INEP, 2011).

Gráfico 3 – Matrícula de Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa, Brasil 2010.

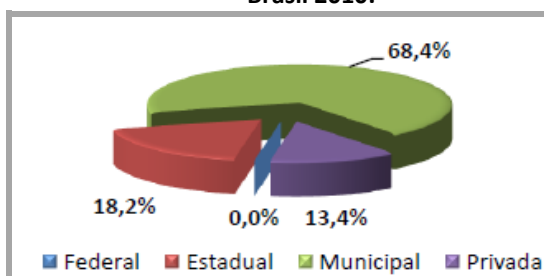
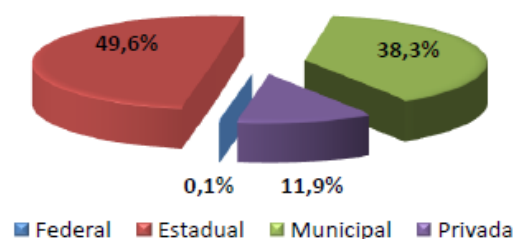


Gráfico 4 – Matrícula de Anos Finais do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa, Brasil 2010.



Fonte: MEC/INEP, 2011.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional (Gráfico 5) foram implantadas 214 novas escolas técnicas. Os números da educação profissional apontam para a manutenção de sua expansão, com crescimento de 7,4%, ultrapassando 900 mil matrículas em 2010. Considerando o médio integrado, os números indicam um contingente de 1,14 milhão de alunos atendidos. A educação profissional subsequente – oferecida aos alunos que já concluíram o ensino médio – aumentou 27% no número de matrículas e tem uma participação de 62% no total de matrículas da educação profissional. Por outro lado, na rede federal a educação profissional concomitante ou integrada ao ensino médio tem uma participação de 61,8% do total de matrículas nesta rede. Nos últimos oito anos, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula de educação profissional, com um crescimento de 114% no período (MEC/INEP, 2011).

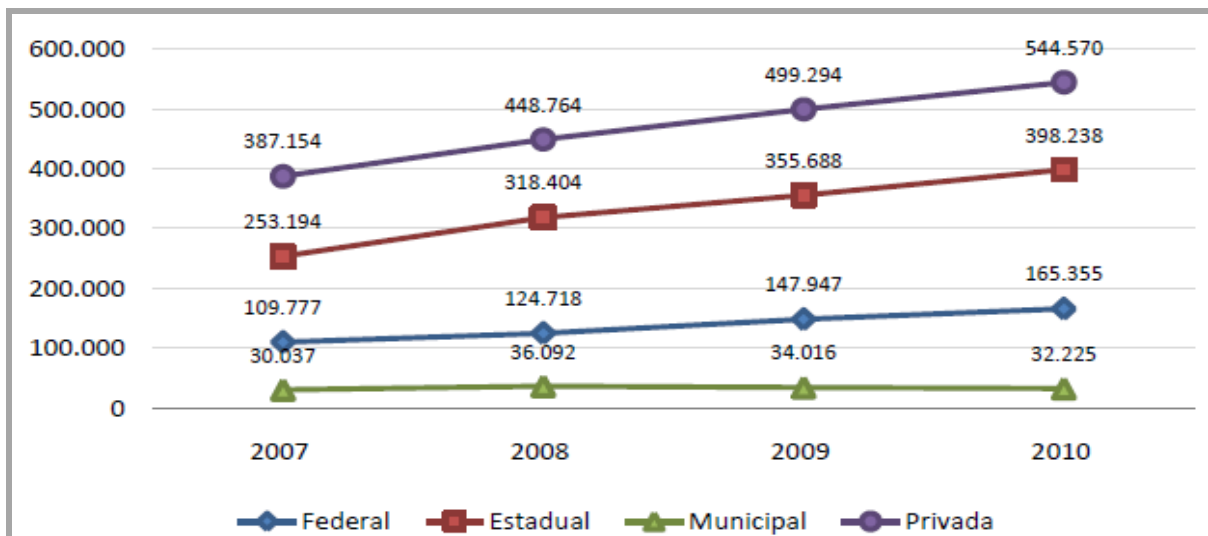
Vale ressaltar que a formação para o ensino básico passa a ser atribuição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), antes responsável apenas pela formação de professores de nível superior. Segundo tal formulação, algumas ações começam a germinar: (1) avaliação do desempenho escolar; (2) melhoria da profissionalização docente; (3) estabelecimento de jornada integral de trabalho em uma única

³⁹ A saber: R\$ 1.866,00 – a contar de maio de 2012.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

escola; (4) destinação de tempo para atividades fora da sala de aula; (5) formação de nível superior para os professores não-graduados; (6) educação continuada presencial e a distância.

Gráfico 5 – Número de matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa, Brasil 2007-2010.



Fonte: MEC/INEP, 2011.

Para a compreensão mais ampla, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, resultou em significativo repasse de responsabilidades para a educação municipal, por meio da transferência de ações educacionais de promoção à gestão escolar. Em Manaus essas ações de formação continuada do PNEGEB (2ª turma), são coordenadas pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT). O programa, que é parte integrante do PDE do MEC, é realizado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

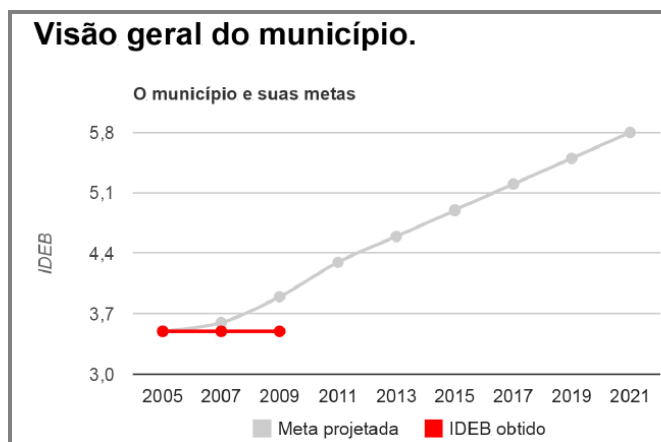
Como prática aceita esta formação foi estendida a cerca de 400 gestores educacionais (diretores e vice-diretores) atuantes na Rede Pública de Ensino, distribuídos entre a capital (Manaus) e interior do Estado do Amazonas, onde as aulas são ministradas na modalidade semipresencial para os cursistas residentes em Manaus. Todavia, para os que residem no interior, a formação é ofertada na modalidade à distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem na plataforma ‘moodle’ (UFAM, 2012, site).

Dessa forma, com os impactos dessas ações, a SEMED almeja ampliar as *habilidades dos gestores, principalmente as capacidades de análise, resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais*, visto que Manaus ficou entre as

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

últimas capitais no ranking de 2009, com média de 3,5 (Gráfico 6), na avaliação realizada para mensurar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁴⁰

Gráfico 6 – IDEB Manaus.



Fonte: MEC/INEP, 2011.

Vale a pena ressaltar que, no meio acadêmico, alguns questionamentos já são recorrentes nos debates entre os educadores: (1) em que medida o PDE ensinará uma gestão escolar mais autônoma e participativa, contrapondo-se à visão gerencial disseminada nos anos de 1990; (2) se a adoção da Prova Brasil e da Provinha Brasil poderá constituir uma alternativa para o modelo vigente de avaliação externa, superando o mero objetivo de controle de produtos; (3) se a formação de professores contará com recursos suficientes para que se constitua em ação contínua e duradoura; (4) se este processo atingirá a educação média, na medida de suas necessidades; (5) se a distribuição dos recursos garantirá o equilíbrio necessário entre formação presencial e a distancia; e (6) em que medida contará com a participação dos setores públicos e privados.

Por fim, é preciso reconhecer que, o país dispõe hoje de uma nova estrutura legal, capaz de imprimir novos nortes à educação brasileira. A legislação por si, todavia, não afiança que tais modificações venham a ser agrupadas ao sistema educacional. Para que isto suceda é necessário que o país trace um novo pacto em defesa da educação, investindo e aplicando de forma eficaz os recursos destinados à educação, bem como ampliar o regime de colaboração em sua plenitude.

⁴⁰ Criado pelo Ministério da Educação, busca representar a qualidade da educação em uma rede de ensino ou escola, através de um número que varia de 0 a 10, sendo 6 a referência para uma escola ou rede com qualidade adequada. O valor do IDEB é obtido pela multiplicação do indicador de rendimento (fluxo) pela nota média padronizada (proficiência).

2.2. Aspectos socioeconômicos da cidade de Manaus

O Povoamento de Manaus

Até meados do século XVI, quase toda a atual Amazônia brasileira pertencia à América hispânica. Nessa época, a região era praticamente desconhecida, sendo visitada apenas por missionários, aventureiros e expedições oficiais.

Notadamente, a história do povoamento da região em torno de Manaus tem início entre os anos de 1580 a 1640 (Foto 1), época em que Portugal e Espanha permaneceram sob uma só coroa,⁴¹ tendo os portugueses adentrado o vale amazônico, sem desrespeito oficial aos interesses espanhóis.

Foto 1 – Cidade da Barra do Rio Negro. Igreja da Matriz, 1695 (fundo).



Fonte: Valdo Bentes, 2010.

Erguida pelo capitão português Francisco da Mota Falcão, em 1669, em pedra e barro, a cidade se originou de um pequeno arraial denominado Lugar, depois Vila da Barra. Formada em torno do forte de São José do Rio Negro criado especificamente para guarnecer o domínio da Coroa portuguesa na região contra a incursão de holandeses, na época, aquartelados onde hoje é o Suriname. Em 1848, é elevada à condição de Cidade da Barra do Rio Negro, e em 4 de setembro de 1856, passou a chamar-se cidade de Manaus – em homenagem à nação indígena Manaós (Garcia, 2005).

⁴¹ Dois anos após a morte do rei de Portugal, dom Sebastião (1554-1578), que não deixa herdeiros, o espanhol Felipe II (1527-1598), ligado por parentesco à Casa Real Portuguesa, impõe-se como rei de Portugal. O tratado entre a Coroa portuguesa e a espanhola, conhecido como União Ibérica, vigora até 1640 e equivale a uma espécie de anexação de Portugal pela Espanha. Após a Guerra da Restauração, foi restabelecida a independência sob a dinastia de Bragança, proporcionando a separação das duas coroas e impérios. In B. Fausto, 1995.

Localização

Localizada na região norte do Brasil e no centro geográfico da Amazônia (altitude: 67m, latitude: -3.1°S, longitude: -60.02°W), à margem esquerda do rio Negro (Figura 5), Manaus possui uma área territorial de 11.401 km², uma área urbana de 377 km², uma área de expansão urbana em torno de 100 km² (Lei N° 279/95), equivalendo a 0,73% do Estado do Amazonas que abrange 1.577.820,2km². No último censo, sua população foi estimada em 1.802.014 habitantes, bioma Amazônia (IBGE, 2010a).

Figura 5 - Localização de Manaus.



Fonte: AMA, 2006.

Fase Áurea

Com a extinção do Império (1889), a então “Província do Amazonas” passou a denominar-se, “Estado do Amazonas”, tendo como capital a cidade de Manaus.

Em 1892, no governo do engenheiro militar Eduardo Gonçalves Ribeiro, iniciou-se na capital amazonense uma importante transformação, através da elaboração e execução de um plano concebido para coordenar o seu crescimento. Esse período (1890-1910) ficou conhecido como fase áurea da borracha ou ‘Belle Époque’ (Foto 2),⁴² devido à extração e comercialização do látex da seringueira, líquido oriundo da árvore denominada ‘hevea brasiliensis’. Ao que Souza (2001) corrobora, revelando que a industrialização da borracha trouxe a Manaus o requinte e a riqueza dos países europeus.

⁴² Período de efervescência cultural ocorrido na França. Chegou a Manaus, através de teatros, cafés, palacetes, lojas, linhas de bonde, telefones e luz elétrica.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Essa realidade econômica da cidade-estado perdurou até o início da segunda década do século XX, quando ocorreu a crise internacional da borracha, em decorrência do aumento da produção asiática, na Malásia e Indonésia, ocasionando quedas vertiginosas na cotação do produto. Nessas circunstâncias, ocorreu o fim do domínio da exportação do látex (quase que exclusivamente produzido no Amazonas). Em outras palavras, deflagrou-se um longo e dramático período de declínio na economia da região, somente superado com a implantação da Zona Franca de Manaus – ZFM.⁴³

Foto 2 – Centro de Manaus (Belle Époque).



Fonte: NCPAM, 2010.

Zona Franca

Objeto de um plano geoeconômico para impulsionar o desenvolvimento da região norte do Brasil, a ZFM⁴⁴ foi criada pela Lei Nº 3.173, de 6 de junho de 1957. A saber, uma área livre de comércio de importação, similar aos demais portos existentes no mundo.

Sua demarcação somente se deu a partir do Decreto-Lei Nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, no então governo do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), o qual dotou a região de incentivos especiais, que comprovadamente tornaram-se imprescindíveis para alcançar seu objetivo: o de criar no interior da Amazônia, um centro comercial, industrial e agropecuário. Os incentivos fiscais, objeto do Decreto-Lei Nº 288/67, configurados pela isenção de Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto sobre Importação (II), Imposto sobre Exportação (IE), redução do Imposto sobre Operações

⁴³ Assegurada até o ano de 2023, conforme Emenda Constitucional nº 42, de 19 de dezembro de 2003. In MIN-MMA, 2004, p. 45.

⁴⁴ Idealizada (1957) pelo Deputado Federal Francisco Pereira da Silva.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Financeiras (ISOF) e o Programa Especial de Exportação (PROEX) atraíram centenas de empresas para o Parque Industrial de Manaus (PIM).

Acrescentem-se ainda, os benefícios ofertados pelo Governo do Estado do Amazonas e pela Prefeitura Municipal de Manaus, configurados através do crédito e restituição do Imposto de Circulação de Mercadorias (ICM), da isenção do Imposto sobre Serviços (ISS). Bem como, aqueles benefícios administrados pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, como a isenção do Imposto de Renda (IR) e Fundo de Investimento da Amazônia (FINAM), os quais foram responsáveis pelo êxito do projeto brasileiro ZFM (Martins, Ramos Filho & Peixoto, 2008).

Hoje, com o propósito de busca novas parcerias institucionais a SUFRAMA, por sua importância econômica, social e política, almeja junto a Ciência & Tecnologia, um novo horizonte capaz de assegurar primordialmente a sustentabilidade dos ecossistemas florestais da região.

Polo Industrial

A aceitação dessas concepções, no final da década de 60, levou o governo militar a regulamentar a concessão de incentivos fiscais, em níveis federal, estadual e municipal, modificando substancialmente a estrutura do setor secundário do Estado do Amazonas garantindo a implantação definitiva do Parque Industrial de Manaus (PIM).

A esse respeito, Seráfico & Seráfico, chama a atenção para o contexto da criação da ZFM, justificada pelos dirigentes militares como uma necessidade de se ocupar uma região despovoada.

“Era necessário, portanto, dotar a região de "condições de meios de vida" e infraestrutura que atraíssem para ela a força de trabalho e o capital, nacional e estrangeiro, vistos como imprescindíveis para a dinamização das forças produtivas locais, objetivando instaurar na região condições de "rentabilidade econômica global". De fato, sua criação e desenvolvimento sempre estiveram atrelados a circunstâncias político-econômicas locais, nacionais e mundiais.” (Seráfico & Seráfico, 2005, p 99).

A partir desse princípio, o modelo ZFM, desde sua implantação em 1967, oportunizou um novo ciclo de desenvolvimento econômico para a região. Consequentemente, com a instalação do PIM, o setor terciário de importados se alavancou gerando milhares de

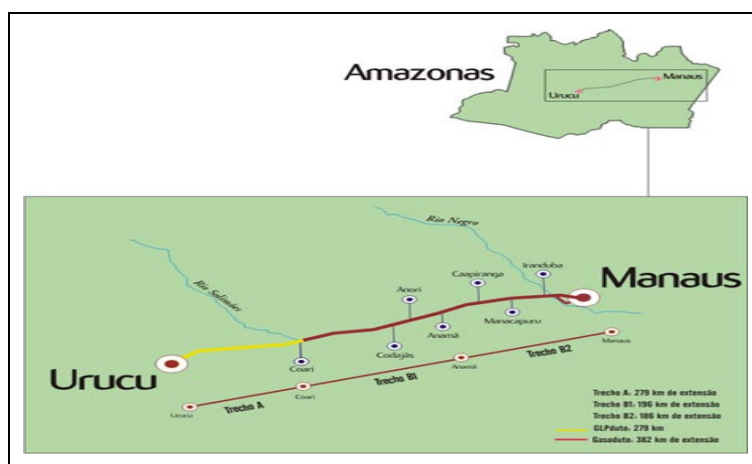
James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

empregos diretos e indiretos, fazendo com que Manaus deixasse de ser um “porto de lenha”, como muitos afirmavam, para transformar-se em um importante polo de industrialização.

Nessa direção, o PIM impulsionou a capital do estado do Amazonas para um sólido patamar de desenvolvimento econômico-social. Somam-se a isto, os investimentos aprovados pela Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA, para o exercício administrativo de 2011, em investimentos fixos previstos em (US\$ 1,00) no valor de 15.354.662.336 (Anexo 01, p xi).

Além disso, o PIM é um dos mais modernos da América Latina. Oferece, atualmente, mais de 123 mil empregos diretos, reunindo indústrias de ponta nas áreas de eletroeletrônica, veículos de duas rodas, produtos ópticos, produtos de informática, indústria química, dentre os quais, destacamos: aparelhos condicionadores de ar, aparelhos de barbear não elétricos, aparelhos de som 3 em 1, aparelhos transmissor-receptores, bicicletas, ‘compact discs’, concentrados químicos, DVDs, DVD *players*, lâminas de barbear, microcomputadores, monitores de vídeo, motocicletas, rádio gravadores, receptores/decodificadores de sinal digitalizado, relógios, telefones móveis, TV LCD, etc (Suframa, 2012, site). Em síntese, Manaus conta com (504 empresas instaladas), bem como uma crescente produção de gás natural e petróleo (Figura 6).⁴⁵

Figura 6 – Gasoduto Urucu-Coari-Manaus.



Fonte: Revista Fator, 2009.

⁴⁵ O gasoduto Urucu-Coari-Manaus permite dispor ao mercado interno o gás natural produzido na Bacia do Solimões, a segunda maior reserva do país, estimada em 52,8 bilhões de m³, atrás apenas do Rio de Janeiro (144,8 bilhões de m³). In Petrobras [notícias], 26 nov. 2009.

Crescimento demográfico

Reconhecendo a complexidade dessa questão, uma das características mais marcantes do recente processo de ocupação demográfica do espaço regional em torno de Manaus diz respeito à urbanização, que se fez em ritmo intenso e acelerado, introduzindo profundas mudanças na estrutura do povoamento regional. Pois, com a criação da ZFM, a cidade se transformou em grande polo de atração industrial, abrigando, quase que na totalidade, os habitantes do estado (Benchimol, 1989).

Assim, historicamente, se percebe que a dinâmica demográfica da região em torno da capital do Estado sempre esteve condicionada aos períodos de prosperidade e decadência por ela experimentados, acompanhados de fluxos e refluxos de população, fruto de sua frágil base econômica de natureza extrativista.

A partir de 1967, contudo, com a implementação no estado do Amazonas, de um conjunto de políticas de desenvolvimento, imprime-se uma nova configuração ao seu processo de ocupação econômica e demográfica. Nesse sentido, o padrão de povoamento regional, tradicionalmente fundamentado na circulação fluvial, sofreu alterações estruturais substantivas nas três últimas décadas como decorrência do processo de ocupação econômica verificado. Logo, pode-se considerar que o crescimento de Manaus através da concentração de indústrias é o mais intenso da região norte, representando 45,7% do Produto Interno Bruto (PIB) do Amazonas, manifestado, segundo Acselrad (2001), não só através da industrialização, mas também nos meios de produção e na acumulação de riqueza. O crescimento econômico da região de Manaus baseado na industrialização possibilitou frente às suas potencialidades um desenvolvimento associado à preservação do ecossistema local (Benchimol, 2000).

Os resultados dos últimos censos apontam que a população de Manaus, elevou-se de 343.038 habitantes, em 1960, para 622.733 habitantes em 1970, ou seja, o crescimento demográfico e populacional da cidade saltou significativamente, tanto na região urbana como na região metropolitana⁴⁶ (Figura 7) em função do desenvolvimento econômico. Daí até 1990 a população cresceu para 1.025.979 habitantes, elevando sua densidade para 90,0 hab./km².

⁴⁶ Criada pela Lei Complementar Estadual nº 52, de 30 de maio de 2007.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Em termos percentuais, o aumento populacional entre 1960 e 1970 foi de 40% enquanto que de 1970 a 1980 foi de 94% (Rovere, Crespo & Velloso, 2002).

Figura 7 – Região Metropolitana de Manaus.



Fonte: SRMM, 2007.

Urbanização

No período 1970-2000, a população manauara triplicou em decorrência das elevadas taxas anuais de crescimento experimentadas, sempre superior à média brasileira. Atualmente possui uma população de 1.802.014 habitantes, o que a coloca na posição de sétima cidade mais populosa brasileira, após São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Brasília, Fortaleza e Belo Horizonte. Destes, 50,4 % da população são homens e 49,6 % são mulheres; e 99,36 % vivem em área urbana e 0,64 % em área rural. Crescendo 10% acima da média, Manaus registrou, em 2009, um índice de mortalidade infantil de 21,26 a cada mil crianças, em contraste com a alta taxa de fecundidade (3,74 filhos por mulher). A taxa de alfabetização é considerável e atinge 97,63 % da população (IBGE, 2010a).

IDH

Partindo do pressuposto de que para aferir o avanço de uma população não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas também outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o PIB per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento.

Além de computar o PIB per capita, depois de corrigi-lo pelo poder de compra da moeda de cada região/país, o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação.

Assim sendo, Manaus apresenta um IDH de 0,774 numa escala de valores que variam de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). A expectativa de vida na cidade é de 71,1 anos, pouco superior à média brasileira. Nas zonas sul, centro-sul e centro-oeste, a esperança de vida atinge 74,03 anos, enquanto nas zonas norte, oeste, leste e rural, a esperança de vida é de 69,63 anos. 76,9% dos domicílios são atendidos pela rede de distribuição de energia elétrica, 64,61% pela rede de esgoto e 86,54% são atendidos pela coleta de lixo. Quanto ao abastecimento de água 68,61% domicílios contam com serviço (ONU-PNUD, 2006).

Educação

A Constituição Federal de 1988 lista a educação como um direito social, ao lado de outros e define como objetivos da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Carta Magna estabelece, também, as obrigações de todas as esferas do poder público. Ao Município competem, prioritariamente, a educação infantil e o ensino fundamental (Senado Federal, 2010; CF Art. 205).

As principais diretrizes educacionais brasileiras são detalhadas na LDB, que define o PNE e o PDE. Em Manaus a SEMED tem a responsabilidade de gerir a área educacional do município, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação, planejando, coordenando, controlando e executando as atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade.

A fim de avançar em direção ao princípio do cumprimento das funções sociais, a SEMED, ao longo das duas últimas décadas, vem garantindo a execução de políticas baseadas na gestão democrática, bem como a promoção da qualidade de vida e do meio ambiente, reduzindo significativamente as desigualdades e a exclusão social.

Os impactos dessas modificações proporcionaram um salto qualitativo frente ao processo educacional como um todo, até porque as indústrias sediadas na ZFM funcionam como agentes catalisadores de mão-de-obra qualificada. Soma-se a isto, as atuações da

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e diversas IES particulares (Anexo 02, p xii).

Hoje, dois aspectos (complementares) se evidenciam como preocupações delineadoras da política educacional do município: a ampliação dos espaços coletivos de formação na escola e a criação de novos instrumentos e estratégias de formação que potencializem a utilização desse espaço.

2.3. Atendimento educacional na cidade de Manaus e o Sistema de formação

Atualmente se observa no cenário nacional a emergência de políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade na educação. Para alcançar este fim, o poder público e a sociedade civil vêm somando esforços na tentativa de elevar os indicadores educacionais locais (Quadro 6). Afinal, a educação municipal via (SEMED) tem assumido importante função nas macropolíticas do estado do Amazonas, impondo-se como fator de qualificação de recursos humanos⁴⁷ requisitados pelo atual arquétipo de desenvolvimento internacional.

Quadro 6 – Indicadores Educacionais: Município de Manaus.

Área Metropolitana (Manaus)
Abrangência: SEMED

DOCENTE		
Ensino	Número de docentes por mod. ensino	Em %
Fundamental	12.276	69.2%
Pré-escola	1.933	10.9%
Médio	-	-
ESCOLAS		
Ensino	Número de escolas por mod. ensino	Em %
Fundamental	292	54.9%
Pré-escola	146	31.8%
Médio	-	-
MATRÍCULA		
Ensino	Número de matrículas por mod. ensino	Em %
Fundamental	181.160	72.5%
Pré-escola	42.352	9.8%
Médio	-	-

Fonte: Educar para Crescer, 2011.

Em função disso, estudos apontam para uma necessidade de enfrentamento dessas mudanças contidas, especialmente, no mundo do trabalho. Logo, esses profissionais, egressos

⁴⁷ Cf. Planos e Metas: <<http://semed.manaus.am.gov.br>>.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

das universidades, deverão possuir características e requisitos intelectuais básicos como: autonomia, iniciativa, capacidade de gestão, criatividade e domínio da informática.

Por outro lado, o próprio horizonte de ideia de sistema integrador, fez com que o raio de atuação dos níveis de governo no que diz respeito ao setor educacional se ampliasse. Assim, na Carta Magna de 88, ficou estabelecido que a União fosse responsável pelo ensino superior e outros estabelecimentos federais e por garantir assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios. Os Estados têm como prioridade atuar no ensino fundamental e médio. Os municípios devem atuar na educação infantil e no primeiro ciclo do fundamental. Além disso, estas ações devem ser realizadas em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, o que engloba o Governo Federal, os 26 Estados, o Distrito Federal e os mais de 5.500 Municípios.

No caso específico da cidade de Manaus, essas atuações e correlações estão demonstradas na Tabela 2:

Tabela 2 – Atendimento Escolar 2010.

Atendimento Escolar - Manaus	TOTAL		ZONA URBANA		ZONA RURAL	
	Nº ALUNO	Nº TURMA	Nº ALUNO	Nº TURMA	Nº ALUNO	Nº TURMA
EDUCAÇÃO ESPECIAL	672	63	672	63	-	-
Educação Infantil	132	20	132	20	-	-
Ensino Fundamental	221	20	221	20	-	-
EJA	319	23	319	23	-	-
EDUCAÇÃO INFANTIL	42.352	1.804	40.995	1.737	1.357	67
Maternal I, II e III	2.869	160	2.836	158	33	2
1º/2º Período	39.483	1.621	38.159	1.579	1.324	42
Unificada	-	23	-	-	-	23
ENSINO FUNDAMENTAL	181.160	5.874	171.948	5.386	9.212	488
Anos Iniciais (1ª-5ª)	114.919	3.777	109.407	3.602	5.512	175
Anos Finais (6ª-9ª)	61.726	1.834	58.369	1.633	3.357	201
Correção de Fluxo (2ª-5ª)	4.515	168	4.172	151	343	17
Multisseriada	-	95	-	-	-	95
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	12.370	403	11.555	357	815	46
1º Segmento						
1ª Fase A (Alfabetização)	2.256	77	2.046	74	210	3
1ª Fase B (1ª-2ª série)	3.029	102	2.805	100	224	2
2ª Fase (3ª e 4ª série)	4.639	143	4.258	133	381	10
Multisseriada	-	45	-	14	-	31
2º Segmento						
Presencial (5ª-8ª série)	753	11	753	11	-	-
Semipresencial (5ª-8ª série)	1.693	25	1.693	25	-	-
TOTAL GERAL	236.554	8.144	225.170	7.543	11.384	601

Fonte: DIE/SEMED, 2011.

Vale lembrar Menezes (1983), para quem a busca pela educação reflete a crença difundida na função de instrumento de qualificação profissional e de promoção de desenvolvimento político-econômico, social e cultural dos municípios. Do mesmo modo, neste novo cenário, as IES passam a representar a fonte de propostas para superar desafios de desenvolvimento social e econômico.

Portanto, é determinado um novo perfil de trabalhador da educação que seja capaz de responder com competência⁴⁸ às exigências da modernização e reestruturação produtiva. São pré-requisitos básicos da educação profissional a empregabilidade e flexibilidade, compreendidas a partir da lógica do modelo de desenvolvimento que tem como centralidade o mercado. Nesse cenário o currículo acadêmico⁴⁹ assume grande importância sendo, atualmente, o foco das reformas que se processam na educação, tomado, conforme abordagem de Mészáros (2005), como campo estratégico de disseminação do significado político das mudanças decorrentes da sociedade neoliberal.

Nessas circunstâncias, segundo o MEC (site), atualmente, o ensino superior no Brasil viabiliza-se em cerca de 900 IES. Pouco mais de uma centena é constituída como universidade. As demais são estabelecimentos isolados de ensino superior ou federações de escolas integradas.

No estado do Amazonas, conforme dados do MEC/INEP, os cursos e vagas oferecidos pelas Instituições Públicas se revelam insuficientes ao atendimento real da demanda que atingiu no último censo (2010) um número absoluto de 121.658 concluintes do Ensino Médio, sendo 91.447 na capital (Manaus) e 30.211 no interior do estado (IBGE, 2011, site). Dessa forma, estão cadastradas no Ministério da Educação, 19 Instituições de Ensino Superior no Amazonas, das quais 4 (quatro) são públicas e 15 (quinze) particulares. As instituições públicas oferecem 83 cursos com 5.058 vagas seguidas das particulares com 269 cursos e 10.840 vagas oferecidas. Das vagas oferecidas pelas instituições públicas 4.154 são destinadas aos cursos diurnos e 904 para os cursos noturnos, enquanto que nas instituições particulares as vagas têm a seguinte distribuição: 4.580 para os cursos diurnos e 6.260 para os cursos noturnos. A estimativa de alunos matriculados em cursos superiores no Amazonas

⁴⁸ Para P. Perrenoud, 1999; p. 31, o desenvolvimento de competência se dá através da "construção de um conjunto de disposição e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento".

⁴⁹ Cf. Resolução nº 04/99.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

reserva 12.624 alunos nos diurnos e 4.855 nos noturnos das instituições públicas. Nas instituições particulares há 8.486 alunos em cursos diurnos e 10.616 em noturnos. As instituições públicas de Ensino Superior mantêm 23% dos cursos oferecidos e 31% das vagas, ao passo que as instituições particulares de Ensino Superior mantêm 77% dos cursos oferecidos e 69% das vagas (SEDUC/PEE, 2008; MEC, 2011, site).

Com relação ao Curso de Pedagogia, existem no estado do Amazonas 14 (quatorze) IES cadastradas atuando na modalidade presencial e 1 (uma) em fase de credenciamento. Desse total, apenas 4 (quatro) oferecem formação profissional em gestão educacional, e, apenas 3 (três) em administração escolar. Essas correspondências estão demonstradas no Quadro 7.

Quadro 7 – Cadastro da Educação Superior: Formação Profissional.

I E S	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas – CIESA	Gestão Educacional ; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Centro Universitário do Norte – UNINORTE/LAUREATE	Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Orientação Educacional; Supervisão Escolar.
Centro Universitário Luterano de Manaus - CEULM/ULBRA	Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia Empresarial.
Centro Universitário Nilton Lins – UNINILTONLINS	Administração Escolar ; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Orientação Educacional; Supervisão Escolar.
Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM	Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Orientação Educacional; Supervisão Escolar.
Faculdade Boas Novas de Ciências Tecnológicas, Sociais e Biotecnológicas - FBNCTSB/FBN	Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Faculdade Literatus – FAL/UNICEL	Gestão Educacional ; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Faculdade Martha Falcão – FMF	Educação Pré-Escolar; Gestão Educacional ; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO	Gestão Educacional ; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB	Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Faculdade Santa Dorotéia do Amazonas Credenciada: Parecer CNE/CES Nº 131/2009 - 7 MAI. 2009.	Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Faculdade Táhirih – FT/ADCAM	Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Universidade do Estado do Amazonas – UEA	Educação Intercultural Indígena.
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Administração Escolar ; Inspeção Escolar.
Universidade Paulista – UNIP	Administração Escolar ; Orientação Educacional; Supervisão Escolar; Tecnologia de Educação.

Fonte: MEC, 2011.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Numa perspectiva de interiorização do ensino universitário, a necessidade de vagas vem sendo suprida parcialmente pelas Universidades Públicas. Cabe destacar a participação da UFAM, bem como da UEA.

A UFAM através de seus programas especiais: Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública (PEFD – RP) e Programa de Interiorização da Graduação (PROING). No período de 1998 a 2002, ofereceu 2.896 vagas sendo 2.646 na modalidade licenciatura e 250 vagas na modalidade bacharelado, por meio dos cursos de graduação em Administração, Agropecuária, Ciências, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, abrangendo um total de 22 municípios, tendo formado no referido período um total de 322 professores.

Já a UEA, a mais recente instituição pública criada em 2001, oferece 640 vagas nos Cursos Regulares de Graduação em Ciências (Biologia, Física, Matemática e Química), Estudos Sociais (Geografia e História) e Letras (Língua Portuguesa), os quais ocorrem nos Centros de Estudos Superiores em Parintins, Tabatinga e Tefé. Além disto, em 2002, a instituição ofereceu 8.456 vagas, sendo 7.496 vagas no Curso Normal Superior, pelo Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (PROFORMAR), e 960 vagas através do Curso de Ciência Política, alcançando 61 municípios do interior do Amazonas.

No que tange às competências municipais, observa-se que com a Constituição de 88, os municípios adquirem autonomia política, através da elaboração de sua própria lei orgânica e da escolha direta de seus governantes. Entretanto, apesar do aumento de sua capacidade financeira, a participação dos municípios na receita tributária global não supera os vários encargos e responsabilidades das outras esferas, o que os obriga a ajustar recursos nos diversos programas federais ou estaduais. Dessa forma, a autonomia de realizar políticas próprias sem vinculação aos programas federais e estaduais é mínima (Teixeira, 2002).

Nesse processo de encargos atribuídos a educação,⁵⁰ fica resolvida na Constituição Federal e nas Leis Orgânicas as competências privativas e exclusivas de cada esfera governamental (Höfling, 2001). Pois, a definição e divisão de competências entre os poderes tem levado os municípios a atuarem nos vários níveis de modo a garantir e efetivar as conquistas da Constituinte, sobretudo a gratuidade do ensino, a valorização do profissional do

⁵⁰ Sobre financiamento da educação no Estado do Amazonas, confira: L. Cavalcante & V. Weigel, 2011, pp. 5-8.

ensino, a garantia do padrão de qualidade, gestão democrática e vinculação de recursos. Além do aspecto propriamente educacional, segundo Teixeira (2002), merecem atenção: (i) efetivo cumprimento da vinculação constitucional de verbas; (ii) redistribuição de recursos do salário-educação; (iii) fixação de critérios para alocação de recursos para material escolar, alimentação e transporte; (iv) maior participação dos Conselhos na gestão e formulação de políticas; e (v) efetiva implementação do Plano de Valorização do Magistério.

Deve-se notar, todavia, que o êxito das organizações depende da sua capacidade para gerir as mudanças das tecnologias, dos produtos, mercados, empregos e das formas de concorrência em geral. Esta capacidade depende da disponibilidade de recursos humanos qualificados, equipados com os conhecimentos mais avançados nos domínios técnicos e de gestão.

Como síntese, podemos considerar que o atual interesse pela formação de educadores-gestores se deve fundamentalmente, à convergência das tendências: aumento da concorrência global, realinhamento das estruturas e funções profissionais, e, aumento do nível educativo da força de trabalho induzidos pelas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais.

2.4. Ações políticas voltadas para funções de gestor escolar

Uma sociedade civil – forte e organizada – agrega infindáveis valores pela busca e consolidação da democracia. Mais do que qualquer outro elemento constituinte dessa forma de governo, cabe a ela (sociedade civil) legitimar a autoridade do Estado e às práticas democráticas. Pois, “não se pode compreender uma democracia sem se observar sua sociedade civil” (Diamond, 1994; p. 5). É neste contexto de representatividade que, do ponto de vista do Estado, a gestão escolar é afrontada como um processo político. Ou seja, como uma ação meio da política que lida diretamente com as relações de poder (Motta, 1986).

Neste sentido, fundamentada na justiça e na ética como referências duradouras, a política identifica e estabelece objetivos nacionais, estrutura o Estado, definindo a esfera de competência dos setores públicos e privados que melhor convenha à ordem social; dimensionando adequadamente o poder nacional de forma a garantir a execução dos objetivos nacionais, harmonizando desenvolvimento, segurança e educação (Simões, 2003).

Dentro desse contexto, a realidade educacional da cidade de Manaus é resultante da evolução econômica, política e social do Estado do Amazonas – via ZFM – onde, as ações políticas voltadas para o exercício de gestão escolar nos últimos vinte e cinco anos, instigou o diretor/gestor escolar a trabalhar sob um novo perfil de gestão: gerindo recursos financeiros e construindo um projeto pedagógico voltado para a qualidade de ensino.

Diante dessa realidade, a gestão educacional foi adquirindo centralidade na agenda de política educacional dos governos estadual e municipal nos anos 90, onde os mesmos conceberam um novo modelo de gestão educacional reordenado, seguindo os parâmetros da modernização do Estado brasileiro e da sociedade civil organizada (Freitas, 1998).

Notoriamente, essa ação política ganha maior visibilidade a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), explicitando-se como projeto nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96.

Por outro lado, com a aplicação do Plano Decenal de Educação para Todos, compreende-se que a base do pensamento-modelo de gestão escolar implementado permanece inalterada, ou seja, eminentemente burocrática.⁵¹ Como se observa, está centrada na ideia de que há uma forma/técnica ideal (eficiente) de realização dos objetivos (eficácia), em uma aparente mescla concomitante entre a racionalidade técnica e econômica.

Todavia, não basta revolver a burocracia como única referência para a organização e gestão escolar é preciso, segundo Abrahamsson (1993), entender que o conceito de gestão se articula com os poderes de mando, hierarquia e domínio dos saberes mediato e imediatamente. Desse modo, cabe destacar as ações determinantes desse processo de reordenação ajustadas tanto no cenário nacional como internacional,⁵² cujas realidades tornaram-se visíveis nas últimas décadas do século passado, demonstradas no Quadro 8.

Considerando este quadro, percebe-se que o poder simbólico (representado pelo Estado) sugere ações contundentes frente ao processo de reordenação, tanto nos cenários nacional como internacional. Exemplo dessa reordenação, enquanto gestão escolar encontra-se nos estudos de Lima (2001) sobre a escola como organização educativa.

⁵¹ Sobre essa discussão, ver estudo desenvolvido por L. Lima, 2001, pp. 21-24 – Modelo burocrático de Gestão Escolar.

⁵² Para maior estudo, consultar P. Singer, 1997, pp. 39-65.

Além disso, é preciso lembrar que a reordenação da gestão educacional no Brasil, na esfera municipal, foi resultado: (a) de requerimentos sociais que se impunham com as transformações e as permanências que marcaram a sociedade e o Estado local; (b) dos ajustes a interesses locais hegemônicos, traduzidos em projetos políticos de grupos e indivíduos situados ou representados na máquina estatal; (c) de práticas gestoras enraizadas na cultura local; (d) do desconhecimento do conteúdo, forma e essência da política federal; (e) da possibilidade de se empreender uma gestão educacional à margem da política federal; (f) da constituição precária da burocracia estatal, quer pela não disponibilidade de técnicos que dominem tecnologias de gestão, quer em razão da dominância do critério político-partidário na composição dos quadros técnicos (Freitas, 1998).

Quadro 8 – Determinantes do processo de reordenação.

CENÁRIO NACIONAL	CENÁRIO INTERNACIONAL
Explicitação dos limites do modelo de desenvolvimento do país; Crise no modelo de financiamento econômico; Crise no modelo de Estado desenvolvimentista; Configuração de uma democracia que se defronta com problemas de governabilidade; Adoção de programas de ajustes estruturais que implicam prescrições e monitoramento de organismos internacionais; Reordenação da política educacional do país.	Crise econômica mundial; Hegemonia do ideário neoliberal; Reordenação geo-econômica e geo-política mundial; Aceleração dos processos de globalização econômica com o surgimento de blocos regionais; Aprofundamento da incapacidade do fundo público para seguir financiando, simultaneamente, as necessidades do capital e do trabalho; Avanços tecnológicos; Transformações na área produtiva.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Freitas, 1998.

Salerno (2006) reforça que nesse processo, novas relações se instituem trazendo implicações diretas no gerenciamento de resultados, presenciado por uma crise internacional morosa com base: (i) Material – onde a globalização econômica torna-se fator determinante na conquista de novos espaços; (ii) Ideológica – onde o neoliberalismo, calcado na lógica de mercado, apresenta-se como um estado mínimo em detrimento de um estado benfeitor; e, (iii) Política – onde a difusão de estilos de administração gerencial, respaldada na base ideológica, manifesta-se pela desconstrução dos Estados nacionais.

Como se observa, essas relações se entrelaçam, gerando um contexto de fortes influências para as políticas educacionais — o que nos leva a refletir sobre o processo

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

educativo deste século; assim como os paradigmas que fundamentam esse processo ou, como foi desenvolvido.

Vale lembrar Oliveira & Leite (2007), para quem as mudanças de paradigma devem ocorrer através de novas práticas voltadas para a interação, parcerias, trabalho em rede, socialização, resolução de problemas e ampliação constante de um “novo olhar” sobre o contexto educacional desejado pela sociedade.

De outro lado, Braslavsky e Gvirtz afirmam que:

“[...] Muitos pedagogos e quadros médios da gestão educativa hoje resistem a introduzir a perspectiva econômica e financeira na elaboração de suas propostas, o certo é que a agenda das políticas educativas latino-americana dos anos 90 a incorpora decididamente.” (Braslavsky & Gvirtz, 2000, p 49).

Paro lembra que:

“O diretor tem de ter visão pedagógica em todas as suas ações. As atividades burocráticas são antiadministrativas quando não estão relacionadas com o pedagógico. A finalidade de todo o trabalho é garantir que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize”.⁵³

Em outras palavras, quando isso ocorre, o diretor se transforma, efetivamente, num gestor escolar sob a luz da qualidade e da responsabilidade partilhada. Ou seja, o gestor escolar (especialista em educação), torna-se o “novo condutor” a emaranhar-se ativamente na vida prática, como construtor e organizador permanente. Assim, a Administração Escolar, seguindo os passos de sua matriz teórica (Administração de Empresas), cumpre a função técnica administrativa de ater-se aos parâmetros da eficiência e da estrutura de ensino.

Essa, de maneira geral, é a leitura que tem sido feita. Todavia, o gestor necessita gerenciar acontecimentos em que a tomada de decisão advém em tempos de grandes mudanças, ao mesmo tempo em que superstição e força se transformam em conhecimento e cooperação (Drucker, 1995).⁵⁴

⁵³ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/use-criar-482738.shtml>>. Acesso em: 26 setembro 2011, 16h.

⁵⁴ Peter Ferdinand Drucker (1909 – 2005) intelectual nascido em Viena (Áustria); é considerado por muitos o pai da moderna ciência da administração. Entre seus livros mais recentes figuram *Desafios Gerenciais para o Século XXI*, *Administrando em Tempos de Grandes Mudanças* e *Sociedade Pós-Capitalista*, todos publicados pela editora Pioneira, atualmente Thomson.

2.5. Mecanismos de escolha de diretores

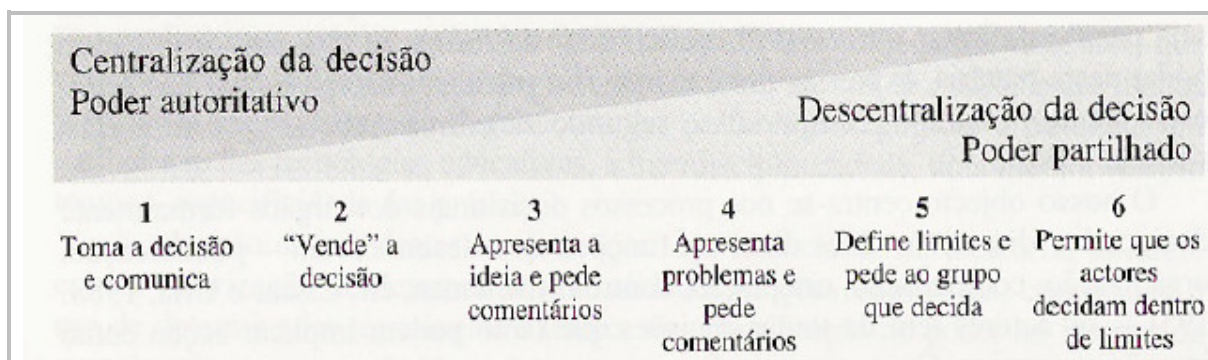
As mudanças que vem ocorrendo nos últimos anos, como por exemplo, os grandes avanços tecnológicos, a quantidade de informação e todas as transformações em diferentes aspectos das nossas vidas, têm provocado mudanças significativas em toda a sociedade.

No Brasil, a ideia de gestão democrática do ensino foi estabelecida pela Constituição de 1988, onde se fez da escola pública um espaço de vivência democrática e de administração participativa.

Dentro dessa realidade, o gestor ou diretor escolar assume uma nova centralidade organizacional, devendo prestar contas dos resultados educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efetiva concretização de metas e objetivos hierarquicamente definidos. Neste sentido, esta concepção de gestão introduz uma nova nuance na configuração das relações de poder e autoridade nos sistemas educativos. Trata-se, portanto, de uma autoridade cuja legitimidade advém agora da revalorização neoliberal do “direito a gerir” – a serviço de uma nova ordem social, política e econômica – com formas de avaliação que facilitam a comparação e o controle de resultados.

Neste sentido, a tipologia apresentada por Alves (Quadro 9) exemplifica este processo.

Quadro 9 – Modelo de organização, direção e gestão das escolas profissionais.



Fonte: Alves, José M. 1996.

Essa percepção, na qual a democracia estabelece “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (Bobbio, 2000; p. 22) é “[...] caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos” (Bobbio, 2000; p. 30).

Em Lima, a democratização da gestão escolar é parcialmente definida:

“trata-se de uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões políticoadministrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc.” (Lima, 2000, p 19).

Dourado & Costa (1998) identificam, através de formas de provimento de cargo, quatro modalidades de escolha de dirigentes escolares nas esferas dos estados e dos municípios: (1) O provimento por indicação – é aquele em que é livre a nomeação por autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias; (2) O concurso – engloba os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados; (3) Provimento por eleição – é aquele em que o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultado de processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto; e (4) Seleção e eleição – são os processos que adotam eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas.

Como prática aceita o Quadro 10 considera os quatro mecanismos de provimento e indica a sua frequência nos sistemas de ensino. Este quadro sugere que as eleições para provimento do cargo de diretor atingem um percentual significativo. Entretanto, o processo de seleção seguido de eleição é efetivado em apenas um Estado (Amazonas). Assim, os dados indicam que o mecanismo de provimento para o cargo de diretor escolar mais adotado na região norte é o da indicação seguido de eleição.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Quadro 10 – Mecanismos de Provimento de Direção Escolar nos Sistemas de Ensino da Região Norte.

PROVIMENTO DE DIREÇÃO					
REGIÃO DO BRASIL	ENTE FEDERATIVO	INDICAÇÃO	CONCURSO	ELEIÇÃO	SELEÇÃO E ELEIÇÃO
N O R T E	ACRE			+	
	Rio Branco			+	
	AMAPÁ	+			
	Macapá	+			
	AMAZONAS				+
	Manaus			+	
	PARÁ	+			
	Belém			+	
	RONDÔNIA	+			
	Porto Velho			+	
	RORAIMA	+			
	Boa Vista	+			
	TOCANTINS	+			
	Palmas	+			

Fonte: Mendonça, 2001.

2.6. Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Outro conjunto de questões diz respeito à estrutura administrativa da SEMED que tem suas origens nos idos de 1970, quando o então governador do Estado do Amazonas, Sr. Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou para o município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas.⁵⁵

Neste sentido, a SEMED integra a Administração Direta da Prefeitura de Manaus, como órgão de execução de políticas e serviços públicos, para o cumprimento das seguintes finalidades: (1) formulação, supervisão, coordenação e avaliação da Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; (2) planejamento, coordenação, controle e execução de atividades com vistas a prover os recursos necessários, métodos e profissionais para oferecer à sociedade serviços educacionais de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação em Manaus (SEMED) é gerida por um Secretário, auxiliado por três Subsecretários: Administração e Finanças, Infraestrutura e

⁵⁵ Entende-se por Escolas Isoladas, aquelas assistidas pelas localidades de Ariáú, Catalão, Caldeirão, Cacaupirera, Iranduba, Colônia Antônio Aleixo, as estradas Manaus-Caracará (BR-174), na altura do quilômetro 32, e AM-010, ao longo do quilômetro 180.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Logística, e, Gestão Educacional. Nessas circunstâncias, comporta a seguinte estrutura operacional⁵⁶:

I – ÓRGÃOS COLEGIADOS

II – ÓRGÃOS DE ASSISTÊNCIA E ASSESSORAMENTO

III – ÓRGÃOS DE APOIO À GESTÃO

IV – ÓRGÃOS DE ATIVIDADES FINALÍSTICAS

.....

(a) SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL: Departamento de Gestão Educacional - Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, Gerência de Tecnologia Educacional, Gerência de Formação Continuada, Divisão de Ensino Fundamental, Gerência de Educação Especial, Gerência de Educação de Jovens e Adultos, Gerência de Educação Escolar Indígena, Divisão de Avaliação e Monitoramento, Divisão de Educação Infantil, Gerência de Creches, Divisão de Apoio à Gestão Escolar, Gerência de Documentação e Auditoria Escolar, Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais; (2) Departamento Geral de Distritos - Divisão Distrital da Zona Norte, Gerência de Administração Escolar, Divisão Distrital da Zona Sul, Gerência de Administração Escolar, Divisão Distrital da Zona Leste 1, Gerência de Administração Escolar, Divisão Distrital da Zona Leste 2, Gerência de Administração Escolar, Divisão Distrital da Zona Oeste, Gerência de Administração Escolar, Divisão Distrital da Zona Centro-Sul, Gerência de Administração Escolar, Divisão Distrital da Zona Rural, Gerência de Administração Escolar.

V – ASSESSORIA TÉCNICA

VI – DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO

VII – DIVISÃO DE ACOMPANHAMENTO DE CONTRATOS E CONVÊNIOS

VIII – DIVISÃO DE INFORMAÇÃO E ESTATÍSTICA

IX – DIVISÃO DE GESTÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

⁵⁶ À luz da Teoria Geral de Administração, torna-se perceptível na estrutura organizacional da secretaria a opção pelo modelo de *gerenciamento piramidal*, onde, é possível distinguir tanto a *especialização vertical* (administração em linha) como também a *especialização horizontal* (departamentalização), bem como os *níveis decisório, intermediário e de execução*.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

X – DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

XI – DIVISÃO DE EXECUÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA

XII – DIVISÃO DE PESSOAL

XIII – DIVISÃO DE COMPRAS E LOCAÇÃO

XIV – DEPARTAMENTO DE SUPRIMENTO E LOGÍSTICA

XV – DIVISÃO DE PATRIMÔNIO, ALMOXARIFADO E DEPÓSITOS

XVI – DIVISÃO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

XVII – DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA E TRANSPORTE

XVIII – DIVISÃO DE ENGENHARIA

XIX – DIVISÃO DE TRANSPORTE

.....

XX – DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL: (a) elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais do sistema público de ensino; (b) orientação, coordenação e supervisão das atividades educacionais executadas pela Secretaria; (c) acompanhamento da implementação dos programas de formação docente, executados pela unidade administrativa competente; (d) apoio às unidades administrativas na formalização de suas demandas, construção de seus programas de trabalho, montagem de seus projetos e no exercício das atividades de organização dos níveis e modalidades de ensino; (e) estabelecimento de diretrizes educacionais e normas pedagógicas e administrativas, em ação compartilhada com as unidades administrativas distritais, para o desenvolvimento do ensino municipal; (f) compatibilização das ações das unidades administrativas de ensino para a garantia da unidade de operacionalização da política educacional do Município; (g) acompanhamento, controle e avaliação das unidades de ensino quanto ao cumprimento das normas pedagógicas e administrativas, emanadas do Conselho Municipal de Educação; (h) exercício de outras competências correlatas, em razão de sua natureza.

XXI – DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

XXII – DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

XXIII – DIVISÃO DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

XXIV – DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

.....

XXV – DIVISÃO DE APOIO À GESTÃO ESCOLAR: (a) apoio, monitoramento, supervisão e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas executadas no sistema de ensino municipal; (b) orientação quanto à aplicação da legislação educacional vigente, na documentação e auditoria escolar, em parceria com as unidades administrativas distritais; (c) acompanhamento sistemático das escolas da rede municipal de ensino, visando à melhoria da organização e do funcionamento dos estabelecimentos escolares, em parceria com as unidades administrativas distritais; (d) orientação e apoio no processo de implementação de programas e projetos de qualidade possibilitando auto avaliação e consequente melhoria da Gestão Escolar; (e) exercício de outras competências correlatas, em razão de sua natureza.

XXVI – DEPARTAMENTO GERAL DOS DISTRITOS

XXVII – DIVISÕES DISTRITAIS

Portanto, à luz da análise da estrutura organizacional, verificamos que a Secretaria Municipal de Educação, por eficácia constitucional, gerencia a área educacional do município de Manaus, *nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental*, executando as fases da Política Municipal de Educação. Além disso, planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais.

De uma forma geral, pudemos apreender nos documentos as intenções/esforços para o desenvolvimento de políticas pedagógicas com vistas a promover a interação da comunidade escolar, através, por exemplo, de atividades extraclasse, com programações culturais e esportivas. Além disso, também se evidencia uma preocupação com o desenvolvimento de tecnologia em educação na rede municipal de ensino e com a implantação de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino fundamental e de inclusão social.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Uma pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. Partilhamos a opinião de Minayo, a qual considera a pesquisa como uma:

“Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.” (Minayo, 1993, p 23).

Neste sentido, o objetivo da investigação deve se centrar em descobrir o que acontece quotidianamente, através de uma colheita de informação significativa que permita a compreensão e planejamento de formas de intervenção adequadas ao contexto específico (Goetz & Lecompte, 1988).

Pode-se dizer que o conhecimento da realidade inicia-se pelo exame sensível da situação concreta e real sobre qual situação se deve atuar, mediatizada por conceitos, organizados e estruturados em grupos-categoriais próprios do modelo de racionalidade que lhe submete, através de um processo diligente. O que para Sá significa que:

“além de delimitar os aspectos do fenômeno que podem ou valem a pena ser pesquisados, o objeto de estudo os incorpora em uma versão condicionada pela perspectiva teórico-conceitual assumida. O fenômeno assim transformado é submetido ainda a considerações quanto à viabilidade metodológica e à disponibilidade ou desenvolvimento de técnicas adequadas ao seu estudo. O objeto de pesquisa assim construído irá portanto orientar a proposição de perguntas ao domínio empírico, a organização dos dados que essas perguntas irão gerar e a transformação final destes dados em resultados de pesquisa.” (Sá, 1998, p 15).

A aceitação dessas concepções traz responsabilidades para o investigador, a quem compete uma gestão metodológica particularmente difícil entre o cumprimento dos requisitos de objetividade científica e o desenvolvimento controlado de uma imersão sensível na realidade.

Para a compreensão mais ampla, neste capítulo são abordados os aspectos metodológicos utilizados na realização da pesquisa. Os mesmos compreendem a definição do método científico, a estruturação do esquema geral de pesquisa, a delimitação do estudo, bem como a população e amostra, a construção do instrumento de captação dos dados, bem como a coleta de dados e, por último, o tratamento dos dados coletados. Quanto às normas utilizadas

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

para citações e referência bibliográfica optou-se pela American Psychological Association – APA (ULHT, 2008).

3.1. Definição do método científico

Após os estudos efetuados acerca do desenvolvimento de competências gerenciais desenvolvidas por gestores escolares na Rede Municipal de Educação (SEMED), na cidade de Manaus – Amazonas optou-se pelo método científico quantitativo, mas sem desconsiderar as contribuições dos métodos qualitativos.

O método quantitativo de investigação considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações. Ou seja, requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, etc.), como também, descreve as características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, através do uso padronizado de coleta de dados: questionário e observação sistemática, o que geralmente assume a forma de levantamento (Gil, 2005).

O uso deste método de investigação tem por objetivo garantir uma maior precisão na análise e interpretação dos resultados aumentando, significativamente, a margem de confiabilidade quanto às inferências dos resultados encontrados. Noutras palavras, a abordagem quantitativa integra a escolha metodológica desta investigação, porque considera que a leitura dos achados de pesquisa pode ser quantificável, o que significa traduzir informações em números para classificá-las e analisá-las.

Demais, assumiu-se um delineamento descritivo acostado nas considerações de Gil (2005), o qual considera que a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de determinado fenómeno ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Por outro lado, buscamos aporte integrado à metodologia qualitativa, que, para Lüdke & André (1986; p. 11) “tem possibilitado estudos mais dinâmicos, pois consideram o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento na coleta e análise dos dados”.

Ao que Santos Filho & Gamboa (2000; p. 51) corroboram afirmando que “os métodos quantitativos e qualitativos não são incompatíveis, pelo contrário estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica”. Desta feita, a opção por utilizar as contribuições das duas abordagens não fere os princípios da pesquisa científica.

A partir disso, certificou-se que:

“A abordagem qualitativa atua em níveis de realidade na qual os dados trazem à tona indicadores e tendências observáveis. Realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado.” (Ribeiro, 2006, p 56).

Em suma, nesta investigação, o método quantitativo está situado a partir da comparação dos resultados dos instrumentos de coleta de dados, sendo possível analisar a importância e a contribuição de cada etapa investigada, e o método qualitativo busca apreender as subjetividades dos dados.

3.2. Esquema geral de pesquisa

O *‘design’* dessa pesquisa constituiu-se de três elementos básicos: a orientação filosófica ou paradigma balizador do estudo, o arcabouço teórico-metodológico que sustenta os achados da pesquisa, além do método e das técnicas empregadas no desenvolvimento da investigação (Merriam, 1998). No que diz respeito a essas últimas, a estrutura da investigação constou da elaboração e aplicação de um questionário como instrumento utilizado na coleta dos dados empíricos junto aos gestores de escolas da rede municipal de ensino.

Dentro dessa perspectiva, investigou-se: o grau de importância das competências gerenciais atribuído aos diretores na função de gestor escolar; o nível de influência no desenvolvimento de funções de gestor escolar, levando-se em conta as dimensões de planejamento, execução e controle somado ao alargamento de visão educacional pretendida. Procurou-se, também, captar o perfil sócio-demográfico dos respondentes.

Como se observa, um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

interesse dos investigadores, não havendo, para as respostas, interação direta entre estes e os inquiridos (Godoy, 1995).

Para isso, construímos um conjunto de questões fechadas⁵⁷ contendo 9 (nove) tópicos, e, 2 (duas) questões abertas,⁵⁸ tendo em vista a obtenção de informações de elementos pessoais e de dados que caracterizassem a utilização (ou não) das informações, de acordo com a revisão da literatura acerca das vantagens desse instrumento de pesquisa.

Para Gil (2005) essa técnica investigativa compreende um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas; enfatizando que é um meio rápido e de custo relativamente baixo para obtenção de informações, além de preservar o anonimato dos sujeitos de pesquisa. O Quadro 11 apresenta uma síntese do esquema geral de pesquisa envolvendo objetivos específicos, abordagem metodológica e instrumento de coleta de dados.

Quadro 11 – Esquema geral de pesquisa.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ABORDAGEM METODOLÓGICA	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
(a) Identificar quais são as prioridades das políticas públicas e educacionais, no campo da gestão escolar;	Pesquisa Quanti-Qualitativa Descritiva	Questionário Fechado/Aberto
(b) Descrever o nível de consistência teórico-metodológica existente no sistema de formação de gestores, tomando como foco a formação do pedagogo;		
(c) Examinar a importância das competências gerenciais e seus níveis de influência quanto ao planejamento, execução e controle.		

Fonte: Elaboração própria, 2011.

3.3. Delimitação do estudo

De acordo com os objetivos que estabelecemos para este trabalho, delimitamos a nossa investigação levando em conta os seguintes aspectos: (a) Quanto às escolas a serem investigadas: Escolas da rede municipal de ensino,⁵⁹ localizadas no município de Manaus – Amazonas, com matrícula/registro no INEP e atendimento em educação especial, creche, pré-

⁵⁷ Sobre essa perspectiva, consultar A. Triviños, 1987, p. 137.

⁵⁸ Vide apêndice 01, p. ii – Questionário de Pesquisa.

⁵⁹ As escolas estaduais não foram incluídas no conjunto estudado por estarem sujeitas às leis e orientações da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o que significa serem operacionalizadas por políticas e regras diferentes daquelas aplicadas à rede municipal de ensino.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

escola, ensino fundamental (1º ao 9º ano), bem como educação de jovens e adultos (EJA); (b) Quanto ao critério de seleção dos sujeitos de pesquisa: Diretores/gestores das escolas municipais de ensino que atendam às características expostas no questionário de pesquisa (Apêndice 01); (c) Quanto ao objeto de pesquisa: Verificar em que medida a formação acadêmica do gestor escolar afeta a qualidade de suas competências postas em ação no âmbito da educação municipal.

3.3.1. População e amostra

De acordo com Barbosa (1998); Lakatos & Marconi (2005) a população ou o universo a serem investigados dizem respeito ao conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. Para tanto, utilizou-se neste estudo a técnica de amostragem probabilística em que a seleção dos gestores deu-se de forma aleatória, garantindo igual probabilidade de todos os participantes da amostra (Triola, 1999).

Desse modo, as escolas que compõem a população deste estudo pertencem à rede municipal, com atividades no ensino infantil e fundamental estando localizadas no perímetro urbano de Manaus. A autorização para a realização da pesquisa foi devidamente protocolada junto a SEMED, e, deferida em 01 (um) ofício, conforme Anexos 03, p. xiii.

As consultas apontaram a existência de 438 escolas, sendo que 358 escolas estão localizadas na área urbana, e, 80 na área rural do município, totalizando 255 mil alunos matriculados em 2011,⁶⁰ cuja distribuição pode ser aferida no Quadro 12.

Quadro 12 – Escolas municipais, distribuídas em divisões setoriais.

DIVISÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO	ZONA	NÚMEROS DE ESCOLAS			ENSINO MINISTRADO
DRE - 1	Sul		43		Educação Especial Creche Pré-escola Ensino Fundamental EJA
	Centro-Sul		21		
DRE - 2	Oeste		44		
	Centro-Oeste		27		
DRE - 3	Norte		46		
DRE - 4	Norte		47		
DRE - 5	Leste – I		66		
DRE - 6	Leste – II		64		
DRE - 7	Rural		80		

Fonte: SEMED/DIE, 2011.

⁶⁰ Conforme base de dados: SEMED/DIE, 2011.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

Para se determinar o tamanho da amostra adequada para pequenas populações, utilizou-se a fórmula adotada por Rea & Parker (2000):

$$\text{Taxa de Respostas} = \frac{Z^2 [p (1-p)] N}{Z^2 [p (1-p)] + (N-1) C^2}$$

Onde:

C = precisão ou erro máximo admissível em termos de proporções;

Z = nível de confiança em unidades de desvio padrão (intervalo desejado);

P = proporção de casos favoráveis;

N = número de elementos na população.

Para o cálculo da amostra, considerou-se o nível de 90% de confiança e uma margem de 7,5% de erro. Desta feita, obteve-se, pela fórmula, uma amostra de questionário aplicável a 90 gestores (respondentes), de um total de 358 gestores (atuantes no perímetro urbano da cidade de Manaus), alocados entre as 6 (seis) DRE's.

Vale ressaltar que a disposição dos gestores (90) em responder ao questionário, foi bastante significativa sinalizada através do percentual de 100% de respostas recebidas. Todavia, o agendamento das visitas não favoreceu a disponibilidade dos respondentes, de modo que os mesmos não puderam se desvencilhar, em parte, de suas atividades rotineiras em favor do atendimento, obrigando-nos a posteriores encontros. Somando-se a isto, os dados obtidos expressaram a contribuição voluntária de cada gestor, respeitando-se o direito de privacidade, e, sobretudo garantindo-lhes que as informações prestadas fossem utilizadas, tão somente para as finalidades expressas na pesquisa, conforme carta de intenção (Apêndice 01, p. ii).

3.4. Construção do instrumento de coleta de dados

Para a construção do material empírico que compôs o banco de dados deste trabalho investigativo foi necessário trilhar alguns caminhos, nos quais se vivenciou experiências prazerosas, otimizadas e encorajadoras.

Em atenção ao instrumento de coleta de dados escolhido, Cervo & Bervian (1996) enfatizam que todo questionário deve ser impessoal e respondido por escrito sem a presença do pesquisador, assegurando, com isso, uniformidade na interpretação e avaliação dos dados obtidos sobre o contexto investigado, conforme domínio e conhecimento do respondente. Entretanto, segundo Gil (2005), não são os indivíduos as únicas fontes de dados. Registros em papel, como arquivos públicos e privados, dados estatísticos e outros, são importantes fontes de informações, colhidas mediante documentação indireta.

Para Lakatos & Marconi (2005) a coleta de dados baseada na documentação indireta consiste na leitura e análise de materiais produzidos por terceiros, que podem apresentar-se sob forma de textos, jornais, gravuras, fotografias e filmes, dentre outras. Nesta direção, a despeito das muitas categorizações presentes na literatura, privilegiou-se a categorização técnica, conforme: o grau de importância das competências na função de diretor/gestor escolar e o nível de influência no desenvolvimento de suas funções. Assim sendo, as 25 (vinte e cinco) competências/funções arroladas para este estudo foram distribuídas segundo as dimensões de planejamento, execução e controle.

Numa perspectiva de esclarecimento o Quadro 13 apresenta uma visão de totalidade das competências gerenciais postas em ação pelos gestores de escolas.

Quadro 13 – Competências gerenciais na função de gestor escolar.

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS
Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico; Promover a inovação e a mudança na gestão escolar; Trabalhar em cooperação com professores; Buscar e compartilhar informações com os colaboradores e com as famílias; Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem; Administrar os recursos materiais e financeiros da escola; Coordenar a ação burocrática dos colaboradores; Delegar competências e atribuições a seus colaboradores; Promover a integração família-escola; Buscar alianças e parcerias com outras instituições públicas ou privadas; Assumir riscos em situações difíceis; Liderar professores; Dominar aspectos legais; Resolver conflitos; Aprender continuamente; Organizar o funcionamento das atividades da escola; Potencializar os recursos humanos, financeiros e equipamentos da escola; Valorizar a escola pública; Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família; Utilizar bem o tempo; Assumir compromisso; Resolver questões políticas; Saber relacionar-se; Disciplinar a equipe de professores, funcionários e os alunos; Respeitar as pessoas.

Fonte: Galvão & Cavalcanti, 2009; Galvão, V. B. de A., 2010.

No que se refere à construção dos itens do questionário observou-se os cinco fundamentos recomendados por Günther (2003): (1) a pergunta precisa ser compreendida consistentemente; (2) a pergunta precisa ser comunicada consistentemente; (3) as expectativas quanto à resposta adequada precisam estar claras para o respondente; (4) os respondentes

precisam ter toda a informação necessária e (5) os respondentes precisam estar dispostos a responder.

Com a definição desses fundamentos, procurou-se expressar apenas uma única ideia em cada questão, de forma clara, objetiva e isenta de ambiguidades e duplicidades. Foram analisados ainda outros instrumentos de pesquisa desenvolvidos com base científica para propósitos semelhantes como o estudo de Silva, Alberton & Verdinelli (2007).

Em função disso, com o intuito de situar os respondentes, o instrumento de coleta de dados recebeu uma página inicial contendo explicações acerca do objetivo da pesquisa e garantia de confidencialidade (Apêndice 01, p. ii; Apêndice 04, p. ix). A organização geral ficou distribuída em onze questões: Questão 01 – Nessa questão, os entrevistados disponibilizaram sua opinião estabelecendo o grau de importância em cada uma das 25 (vinte e cinco) competências arroladas para a função de diretor/gestor; Questão 02 – Os procedimentos dos respondentes seguiram a lógica da Questão 01. Ou seja, cada respondente avaliou o nível de influência no desenvolvimento de funções de gestor escolar nas dimensões de planejamento, execução e controle; Questão 03 – Foi facultada ao entrevistado a possibilidade de ampliar sua visão de gestão escolar (local). Para tanto, sendo necessário expressar-se, por escrito, no espaço disponibilizado para esse fim; Questões 04 a 11 – Inteiramente constituído por questões de múltipla escolha, para as quais o respondente escolheu uma única resposta num conjunto de alternativas. Contudo, na Questão 09, além de opinar entre duas alternativas, torna-se necessário que o respondente explique, por escrito no espaço disponibilizado, o desdobramento da pergunta.

Nas questões 01 e 02 do instrumento, optou-se pela utilização da escala intervalar de Likert.⁶¹ Essa escala compreende uma classificação em intervalos de cinco pontos na qual a atitude do entrevistado é medida através de uma série contínua que vai de altamente favorável até altamente desfavorável, ou vice-versa, com igual número de possibilidades positivas e negativas de resposta e uma categoria média ou neutra (Rea & Parker, 2000).

Portanto, a definição desta unidade de estudo faz-se através do uso de uma escala intervalar de Likert de cinco pontos. Neste primeiro momento, para a avaliação do grau de

⁶¹ Rensis Likert (1903-1981) Desenvolveu em Michigan (USA), uma série de estudos sobre estilos de liderança e gerência, dedicando-se à realização de experiências e à análise de informações obtidas em experimentos, relacionando o sucesso alcançado por determinadas organizações com o sistema de liderança e a política de gestão de pessoas por elas adotada.

importância das competências na função de diretor/gestor escolar foi aplicada a seguinte escala intervalar: 1 – Sem importância; 2 – Pouco importante; 3 – Parcialmente importante; 4 – Importante; 5 – Muito importante. Num segundo momento, para a avaliação do nível de influência nas dimensões de planejamento, execução e controle no desenvolvimento de cada função, a escala intervalar de Likert⁶² foi expressa nos seguintes termos: 1 – Nenhuma influência; 2 – Pequena influência; 3 – Média influência; 4 – Forte influência; 5 – Influência muito forte.

3.4.1. Coleta de dados

No que concerne à categorização, a coleta de dados teve como principal objetivo possibilitar a identificação dos graus de importância atribuídos pelos diretores escolares às competências gerenciais por eles postas em ação, assim como verificar o nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento dessas competências.

Para otimização da aplicação dos questionários, as unidades foram zoneadas em 6 (seis) DRE's,⁶³ distribuídas ao longo da malha urbana do município de Manaus – cerca de 11.401 km², consumindo aproximadamente 88 horas de trabalho, no período de 23 de fevereiro a 23 de março de 2012.

Em relação à pesquisa de campo, deve-se ressaltar a contribuição voluntária de cada gestor, respeitando-se o direito de privacidade garantindo que as informações prestadas fossem utilizadas, exclusivamente, para as finalidades expressas na investigação.

3.5. Tratamento dos dados

Buscando assegurar a correlação entre objetivos e as formas de atingi-los, Vergara (1997) salienta que os objetivos da investigação são alcançados somente com a coleta dos dados, o tratamento e, posteriormente, com a sua interpretação. Por outro lado, foi realizada uma seleção dos dados mais relevantes, certificando-se de que os mesmos estavam completos

⁶² A Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

⁶³ As escolas da zona rural não foram incluídas neste estudo.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

e coerentes, o que permitiu uma descrição completa, detalhada e consistente com o proposto no referencial teórico da investigação, tendo estes sido tratados de forma qualitativa e quantitativa. Isto é, foram definidas 5 (cinco) escalas intervalares para avaliação do grau de importância das competências na função de diretor/gestor escolar e do nível de influência no desenvolvimento de funções de gestor escolar. O produto dessa etapa foi aplicado diretamente na estrutura do questionário.

Selltiz et al. (1987) consideram que a análise dos dados devem atender a algumas regras básicas, assim definidas: (1) o conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação; (2) o conjunto de categorias deve ser exaustivo; e (3) as categorias do conjunto devem ser mutualmente exclusivas.

De acordo com o método de coleta de dados, as perguntas dos questionários foram agrupadas de acordo com as variáveis/constructos que se desejava validar. As respostas às perguntas fechadas do questionário foram tabuladas e tratadas de forma quantitativa, utilizando-se o ‘*software*’ Microsoft Excel como ferramenta para os procedimentos estatísticos descritivos simples, tais como média e distribuição de frequência, para identificar padrões de comportamento e tendências. A teoria obtida da literatura, e apresentada no referencial teórico, foi usada como padrão de comparação para classificar e interpretar os dados de acordo com os ‘*constructos*’ adotados, verificando-se a possibilidade de os fatores investigados possuírem ou não os atributos necessários e desejáveis conforme listas de competências gerenciais do ferramental utilizado (Quadro 13, p. 125). As questões abertas foram categorizadas manualmente.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os resultados da investigação mediante a análise dos dados coletados.

Serão abordados os perfis dos entrevistados e sua relação com a construção de competências profissionais para a gestão, quais sejam, as competências e funções de gestão, as concepções de gestão e sua articulação com as competências analisadas.

4.1. Perfil dos entrevistados e sua relação com a construção de competências para a gestão

O perfil sócio-demográfico dos gestores escolares foi caracterizado de acordo com as variáveis: sexo, faixa etária, titulação, formação acadêmica, formação específica em gestão escolar, qual o tipo de formação, se a mesma contribui para sua atuação como gestor, tempo de atuação no cargo de diretor/gestor escola e tempo de atuação no serviço público.

Dos 90 gestores entrevistados 25,6% são do sexo masculino e os demais, 74,4%, pertencem ao sexo feminino. Tal constatação, quanto às formas de incorporação das mulheres ao mercado de trabalho, reforça o escrito de Cristina Bruschini (2012), investigadora da Fundação Carlos Chagas, ao afirmar: “O segmento feminino respondeu por 71,6% das vagas para os mais escolarizados, o que está relacionado ao melhor desempenho das mulheres em ocupações de nível superior”.⁶⁴ Não se deve deixar de destacar que a educação e suas funções correlatas foram historicamente campo de atuação feminina no Brasil. Atualmente, segundo o MEC (2012, site) – Sinopse do Professor da Educação Básica, existem aproximadamente dois milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino. Ou seja, as mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da educação profissional.

Analizando o perfil dos gestores, com relação à faixa etária, os dados (Tabela 3) demonstram a predominância das faixas de 41 a 45 anos (40,0%) e de 46 ou mais anos (23,3%), significando uma força de trabalho em plena maturidade produtiva. Ou seja, observa-se que 63,3% dos gestores têm mais de quarenta anos. Esse fato sugere a perspectiva de futuras aposentadorias, podendo significar uma alteração, em médio prazo, no perfil desses trabalhadores. Podem ser verificadas ainda duas concentrações significativas de faixa etária, uma de 36 a 40 anos (16,7%) e outra de 31 a 35 anos (15,6%).

⁶⁴ Cf. Inserção Feminina no Mercado de Trabalho - <http://www.seade.gov.br>

Tabela 3 – Distribuição de gestores por faixa etária.

FAIXA ETÁRIA	NO. DE GESTORES	PORCENTAGEM
De 25 a 30 anos	4	4,4%
De 31 a 35 anos	14	15,6%
De 36 a 40 anos	15	16,7%
De 41 a 45 anos	36	40,0%
46 anos ou mais	21	23,3%
Total	90	100%

Os dados sugerem também um grupo com altas competências de experiência acumuladas durante seus anos na área da educação, compartilhando valores, normas e formas específicas de enfrentamento dos problemas cotidianos apresentados pela comunidade-escola. Nesse contexto, talvez não deva apenas restringir-se “a construção de aprendizagens deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas construir saberes também a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta” (Ramos, 2001; p. 20).

No quesito formação acadêmica, a Tabela 4 mostra que 71,2% dos gestores são graduados em Pedagogia, 8,9% em Letras, 3,3% em História, 3,3% em Geografia, 2,2% em Matemática. Outras formações constituíram 11,1% do total. Física, Química e Biologia não pontuaram.

Tabela 4 – Distribuição de gestores por formação acadêmica.

FORMAÇÃO	NO. DE GESTORES	PORCENTAGEM
Pedagogia	64	71,2%
Letras	8	8,9%
História	3	3,3%
Geografia	3	3,3%
Matemática	2	2,2%
Outras	10	11,1%
Total	90	100%

O grande quantitativo de pedagogos exercendo a função de gestores, revelado no maior percentual entre os pesquisados, reforça a relevância dessa investigação, pois evidencia que a preparação acadêmica do pedagogo está atrelada às reformas das políticas públicas educacionais que a sociedade contemporânea passou a exigir, já que este curso no Brasil

apresenta uma tendência histórica para a formação do gestor escolar. Neste sentido, o curso de Pedagogia para melhor compreender a gestão dos espaços educativos e a formação de gestores apresenta em seu currículo discussões específicas que atendem a uma formação para gestão contemplando dois princípios fundamentais, que não são excludentes, mas complementares: (1) a democratização da gestão escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96 e (2) a profissionalização da ação diretiva.

Ao que Paro corrobora, afirmando que:

“a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, na qual, além de se realizar e exercer sua ação, está sujeita às condições existentes de ordem econômica, política e social. Assim, os elementos relacionados à administração e à escola devem ser examinados à luz da organização e funcionamento da sociedade.” (Paro, 2006, p 54).

Pode-se inferir, a partir desses dados, que boa parte dos gestores entrevistados foram expostos em sua formação inicial a discussões sobre as questões da gestão escolar, o que é um ponto interessante para nossa pesquisa.

Observada a titulação dos gestores (Tabela 5), percebe-se ser alta a proporção de gestores que fizeram algum curso de pós-graduação em nível de especialização: 87,8% possuem o título de especialista em Administração Pública, Coordenação Pedagógica, Educação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação na Diversidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Escolar, Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia e Supervisão Escolar. Apenas 3,3% fizeram mestrado e 8,9% fizeram apenas graduação. Mais de um quarto (27%) dos que fizeram pós-graduação optaram pela área de gestão escolar.

Tabela 5 – Distribuição de gestores por titulação.

TITULAÇÃO	NO. DE GESTORES	PORCENTAGEM
Graduação	8	8,9%
Especialização	79	87,8%
Mestre	3	3,3%
Doutor	-	0,0%
Total	90	100%

Como se pode ver, vários dos cursos escolhidos pelos gestores para a especialização, formação continuada, são na área de gestão ou estão diretamente vinculados à função do gestor escolar, tais como: Administração Pública, Coordenação Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Escolar e Supervisão Escolar, o que nos aponta indícios de um grupo que buscou fortalecer suas competências para gestão.

Um ponto de convergência nessa questão pode ser evidenciado nos cursos de especialização em Administração Pública, onde o Gestor Escolar através da educação continuada busca ampliar os seus horizontes em questões cujo foco evidencie os aspectos práticos de sua ação gestora. Sabe-se que em cursos como esse abordam-se conceitos como: políticas e estratégias públicas, finanças públicas, gestão contemporânea, administração financeira, competências na administração pública, gestão da informação, gestão de recursos humanos, direito administrativo, gestão da educação nos municípios, planejamento estratégico público e comunicação e tecnologia, dentre outras temáticas que focam diretamente as questões administrativas, o que também é comum nos cursos de Gestão Escolar. Outro curso que se relaciona diretamente à construção de competências para a gestão escolar é a especialização em Gestão de Recursos Humanos, já que na escola há essa necessidade também. Nesses cursos normalmente visa-se discutir comportamento organizacional, planejamento estratégico de recursos humanos, legislação trabalhista, recrutamento e seleção, administração da remuneração, treinamento e desenvolvimento de pessoal, reestruturação produtiva e relações do trabalho, administração participativa e gerenciamento de recursos humanos.

Nos cursos de especialização em Coordenação Pedagógica também é comum encontrarmos discussões sobre o pensamento administrativo na contemporaneidade, políticas públicas e legislação educacional. Além disso, também se discute organização do trabalho pedagógico e outras temáticas que ajudam a construir competências de gestão. Essas temáticas também aparecem nos cursos de especialização em Supervisão Escolar, onde se encontram, além desse, estudos sobre, planejamento e avaliação, legislação educacional, processo pedagógico e gestão e avaliação. Além disso, é preciso considerar também que, nas nossas escolas, é comum encontrar coordenadores e supervisores que atuam junto com o

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

gestor escolar na administração da mesma, o que permite a ocorrência de processos interativos na supervisão e a intervenção de outro olhar na supervisão⁶⁵.

Como se pode ver, a formação continuada nessa área contribui para o desenvolvimento de competências específicas para atuação na gestão escolar.

A pesquisa revelou, ainda, que não há doutores exercendo funções de gestor escolar na rede municipal de ensino.

Em meio à realidade do mercado de trabalho, destaca-se quem tem experiência profissional e qualificação. Os dados mostram que há uma busca individual por um processo de formação continuada, com vistas à melhoria da qualidade de atuação desse segmento, conforme podemos depreender do grande número de especialistas, cuja demanda cresceu devido a um conjunto de fatores. Esse crescimento, segundo Lück (2011), ocorreu por que: (1) havia uma grande demanda reprimida por parte dos professores a fim de continuarem seus estudos em nível superior mais avançado; (2) essa demanda foi estimulada por legislações de carreira de magistério que definiam benefícios de aumento salarial a quem tivesse cursos de pós-graduação e (3) as instituições de ensino superior ao visualizarem a oportunidade, diante da legislação que abria caminho para os cursos de formação de administradores (gestores), supervisores e orientadores, fizeram multiplicar essa oferta por cursos de Especialização em Gestão Educacional ou Escolar, tendo em vista o incentivo de sistemas públicos de ensino e (4) também a possibilidade de obter avanços salariais a partir de certificados de especialização.

Em função disso, segundo um dos gestores da SEMED, novas tecnologias estão sendo inseridas no mundo do trabalho, especialmente na área de gestão.

“Hoje [opina um gestor] o mercado de trabalho está mais competitivo do que nunca. Destacar-se em meio à multidão não é tarefa das mais fáceis e exige a busca por qualificação. Para os profissionais que atuam na área de gestão escolar, é muito importante a busca do conhecimento e o reconhecimento profissional.” (Gestor 18, 2012, questionário de pesquisa).

⁶⁵ Note-se que as indicações temáticas referentes aos cursos de especialização (390 horas), fazem parte do conjunto de disciplinas ministradas. Sendo retiradas dos programas de Pós-Graduação desenvolvidos pelas IES em varias regiões do país – apresentadas e cadastradas no sistema e-MEC: “Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados”.

Esse depoimento alerta-nos para o fato de que o processo de reestruturação produtiva do trabalho, pelo menos no que se refere à gestão escolar tem avançado. No entanto, nem sempre vem acompanhado de uma preocupação do poder público em garantir aos professores e gestores de escola pública um processo de formação continuada mais sistemático. Visto que as ações governamentais são sempre geridas por instituições do Estado, orientadas por políticas expressas em legislação e outros documentos; observam regras próprias ditadas pelo direito público e administrativo, são submetidos a determinações do sistema político e financiadas, em sua essência, por recursos públicos oriundos da arrecadação tributária. Dito de outra forma, as ações precisam ser eficazes, ou seja, impactar a realidade social que se busca transformar, produzindo o resultado almejado e que permita ao gestor identificar as mais relevantes demandas da sociedade (objetivos ou problemas a serem equacionados); a explicação das razões de sua existência (suas causas); a formulação de uma proposta de ação (plano de governo) e sua implementação⁶⁶.

Questionados se receberam formação específica em gestão escolar, 73% responderam que não e 27% responderam que sim. Essa ausência de formação específica pode estar vinculada também ao contingenciamento dos recursos financeiros das escolas (construção, manutenção e segurança das escolas), bem como à pouca importância dada a essa formação continuada pelos fazedores da política educacional.

Não. “Essa formação complementar é de fundamental importância. Administrar uma escola requer conhecimento pedagógico, de pessoas, de finanças, de gestão, etc.” (Gestor 24, 2012, questionário de pesquisa).

Não. “Tive apenas noções de gestão escolar, quando cursei uma disciplina de gestão na faculdade.” (Gestor 29, 2012, questionário de pesquisa).

Seguindo de perto as falas acima, verificamos que há uma conscientização por parte do gestor na busca por uma educação continuada – mais diretiva – especificamente na área de finanças e gestão. Para quem, essa realidade, fica muito aquém da formação acadêmica; conforme exposição revelada no Quadro 1 – p. 40, mas o interesse do gestor/professor da escola pública não é seguido de perto pelos responsáveis pela política educacional.

⁶⁶ Cf. Programa de Desenvolvimento Gerencial: Educação Continuada. Disponível em <<http://www.fundap.sp.gov.br>>. Acesso: 05 junho 2012, 16:00 h.

Mesmo considerando o pequeno percentual de gestores que afirmaram receber formação específica, ao serem indagados sobre que tipo de formação recebeu e se essa formação contribuiu para a sua atuação como gestor, responderam:

Sim. “Em nível de especialização! No entanto na prática surgem situações que a teoria não contempla.” (Gestor 30, 2012, questionário de pesquisa).

Sim. “Através da educação continuada (PROFORMAR), onde foram discutidos temas específicos relacionados à pedagogia e gestão escolar.” (Gestor 32, 2012, questionário de pesquisa).

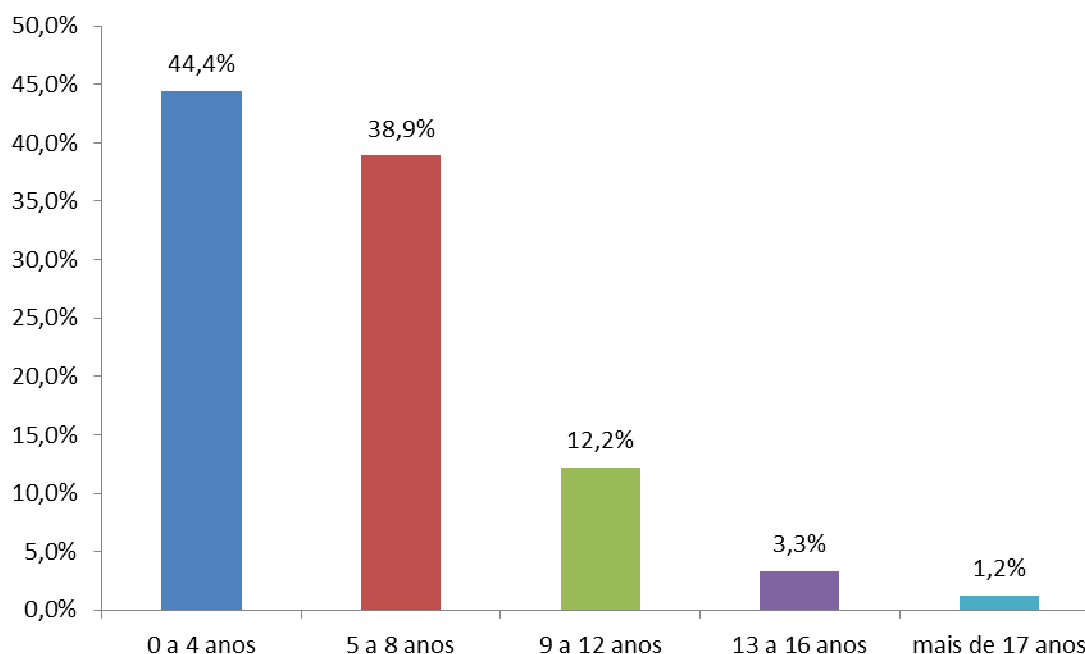
Dois tópicos a considerar: a relevância dos programas de formação continuada e os cursos de especialização. O primeiro aparece como uma das ações do Estado, o segundo, na maior parte das vezes, é uma ação individual. Isso ocorre porque, segundo Colares *et al.*, (2009; p. 16), a fundamentação legal proposta nas Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública-2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96) estabelece o propósito de formação continuada de professores. Contudo, o artigo 63, inciso III, possibilita às instituições formadoras manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. Em seguida, o *caput* do artigo 80 declara que o *Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada*. Nesse meio tempo, o artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão *realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância*.

Cabe destacar que, à luz das fontes documentais, o “Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública” faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse Programa coordenado pela Secretaria de Educação Básica, com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem como objetivos gerais: (1) formar, em nível de especialização (Lato Sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas; (2) contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (Colares *et al.*, 2009). Mas, como pudemos ver na pesquisa, este processo ainda não está amplamente implementado na cidade de Manaus.

Os impactos dessas modificações incidem diretamente na construção de competências de gestão, no desenvolvimento profissional do professor gestor, na melhoria e na qualidade da organização e gestão da escola. Assim, essa compreensão está pautada em uma concepção de formação de gestores que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente no campo do planejamento, execução e controle.

Considerando o período de quatro anos de mandato, a distribuição do tempo de atuação dos respondentes no cargo de gestor escolar revela proximidade entre aqueles que cumprem o primeiro mandato (44,4%) e os que estão no cargo pela segunda vez (38,9%). Uma parcela de 12,2% está no terceiro mandato, enquanto os gestores na faixa de quatro mandatos atingem 3,3%. Os que têm mais de 16 anos de experiência em cargo de direção/gestão correspondem a 1,2% dos gestores. O Gráfico 7 ilustra os percentuais relativos ao tempo de atuação no cargo de gestor.

Gráfico 7 - Tempo de atuação no cargo de diretor/gestor escolar.



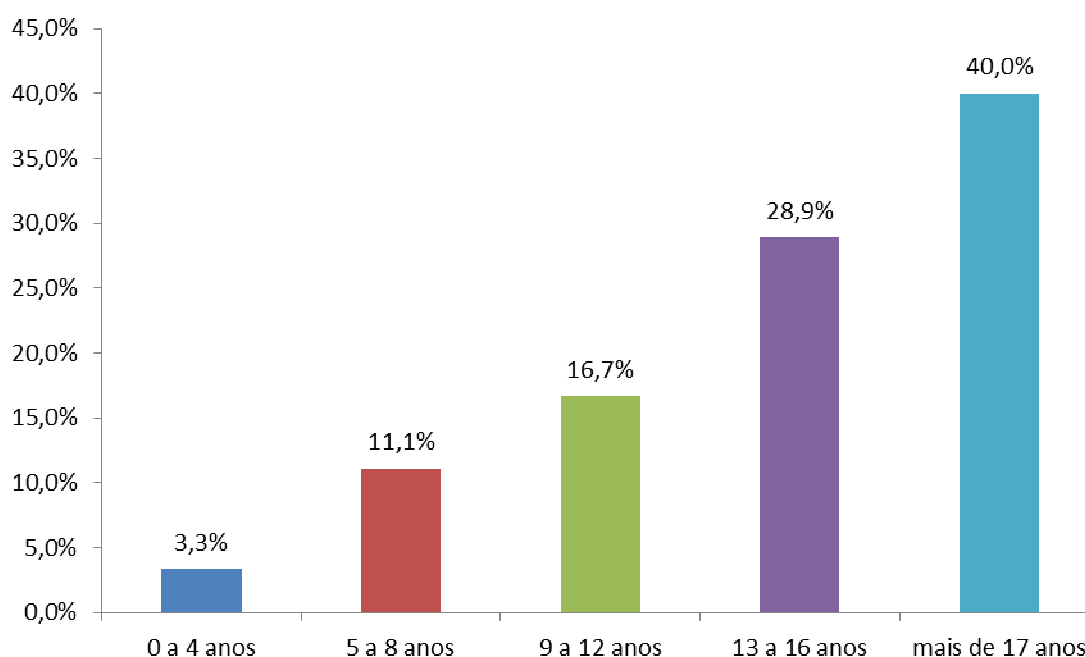
Note-se que o processo de escolha democrática de dirigentes escolares teve seu início na década de 80. Hoje, há uma grande preocupação em relação ao processo de escolha de diretores escolares nos municípios e Estados brasileiros, o que resulta em estímulo a questionamentos sobre o papel do dirigente escolar na construção de uma gestão democrática

da escola pública. Em Manaus, dependendo da orientação ideológica do governante municipal, a escolha pode ser por: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos⁶⁷.

Seguindo de perto as reflexões de Lück (2011), essa situação remete-nos a duas questões: (i) a falta de postura aberta, democrática e profissional inerente ao trabalho do diretor escolar selecionado por qualquer modalidade de seleção e (ii) a necessidade contínua de renovação do trabalho escolar e dos relacionamentos no interior da escola, tenha o mandato do diretor tempo limitado ou aberto.

Conforme (Gráfico 8), no que se refere ao tempo de atuação no serviço público, 40% dos gestores acusaram possuir mais de 16 anos de atividade no mesmo. Esses servidores (em vias de aposentadoria) constituem-se maioria. Os iniciantes na vida pública somam 3,3%, seguidos de 11,1% com tempo de atuação de 5 a 8 anos, 16,7% de 9 a 12 anos e 28,9% com tempo de atuação expressivo de 13 a 16 anos.

Gráfico 8 - Tempo de atuação no serviço público.



Dessa feita, entende-se que no gráfico exposto acima, os gestores na categoria com mais de 17 anos de serviço público começam a trilhar para a aposentadoria, que ocorre por volta dos (30/35 anos)⁶⁸.

⁶⁷ Hoje, a atual governança municipal (Armando **Amazonino Mendes**, PDT - 2009/2012), tende para o modelo de provimento por indicação.

Em síntese, os achados até aqui concernentes aos gestores entrevistados, foram que 74,4% pertencem ao sexo feminino. Com relação à faixa etária, os dados demonstram a predominância da faixa compreendida entre 41-45 anos. Quanto à formação acadêmica, 71,2% dos gestores são graduados em pedagogia, sendo que 87,8% possuem o título de especialista. Quanto a formação em Gestão Escolar, 73% responderam que não receberam formação específica. Quanto ao tempo de atuação no cargo de gestor, 44,4% cumprem o primeiro mandato e em relação ao tempo de atuação no serviço público, 40% dos gestores acusam possuir mais de 16 anos de atividade.

Após a análise do perfil dos entrevistados e sua relação com a construção de competências para a gestão, passou-se ao exame das competências necessárias à gestão escolar.

4.2. Competências necessárias à gestão escolar

O conceito de competência adotado nesta investigação, não se limita a um acervo de conhecimentos teóricos e empíricos apreendido pelo ator-gestor. Zarifian (2001) defende que a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações. Nesta linha de raciocínio, a gestão por competência está ligada à ideia de gestão escolar na medida em que medeia a ação para administrar uma realidade organizacional.

Logo, a relevância dessa investigação mostra-se na construção de uma gestão democrática da escola. Contudo, há aspectos a serem melhorados principalmente no que se refere à proposta norteadora da formação acadêmica do gestor escolar, evidenciados no questionário de pesquisa – grau de importância e nível de influência no desenvolvimento de funções de gestor escolar.

Considerando que um dos nossos objetivos consistiu em examinar a importância das competências gerenciais e seus níveis de influência quanto ao planejamento, execução e controle das ações do gestor, é que direcionamos nosso questionário no intento de buscar atender a esses pontos. Aqui buscaremos analisar os dados coletados a partir do mesmo, buscando delinear nosso objetivo.

⁶⁸ Para maior estudo, cf. <http://www.cgu.gov.br>

A Tabela 6 mostra o número e o percentual de gestores quanto ao grau de importância atribuído às competências gerenciais, bem como as médias do grau de importância. Os graus de importância estão relacionados aos critérios que levantamos para realizar a pesquisa, de forma que os mesmos estão assim organizados: 1 – Sem importância; 2 – Pouco importante; 3 – Parcialmente importante; 4 – Importante; 5 – Muito importante.

Tabela 6 – Distribuição de gestores por grau de importância atribuído às competências.

COMPETÊNCIAS		GRAU DE IMPORTÂNCIA					MÉDIA
		1	2	3	4	5	
1	Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico	-	-	-	18	72	4,80
		-	-	-	20,0%	80,0%	
2	Promover a inovação e a mudança na gestão escolar	-	-	7	25	58	4,57
		-	-	7,8%	27,8%	64,4%	
3	Trabalhar em cooperação com professores	-	-	-	6	84	4,93
		-	-	-	6,7%	93,3%	
4	Buscar e compartilhar info. com os colaboradores e com as famílias	-	-	3	64	23	4,22
		-	-	3,3%	71,1%	25,6%	
5	Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem	-	-	-	76	14	4,16
		-	-	-	84,4%	15,6%	
6	Administrar os recursos materiais e financeiros da escola	-	-	-	2	88	4,98
		-	-	-	2,2%	97,8%	
7	Coordenar a ação burocrática dos colaboradores	-	-	-	79	11	4,12
		-	-	-	87,8%	12,2%	
8	Delegar competências e atribuições a seus colaboradores	-	-	-	4	86	4,96
		-	-	-	4,4%	95,6%	
9	Promover a integração família-escola	-	-	-	2	88	4,98
		-	-	-	2,2%	97,8%	
10	Buscar alianças e parcerias com outras inst. públicas ou privadas	-	-	4	68	18	4,16
		-	-	4,4%	75,6%	20,0%	
11	Assumir riscos em situações difíceis	-	52	38	-	-	2,42
		-	57,8%	42,2%	-	-	
12	Liderar professores	-	-	-	79	11	4,12
		-	-	-	87,8%	12,2%	
13	Dominar aspectos legais	-	-	-	67	23	4,26
		-	-	-	74,4%	25,6%	
14	Resolver conflitos	-	-	10	68	12	4,02
		-	-	11,1%	75,6%	13,3%	
15	Aprender continuamente	-	-	-	2	88	4,98
		-	-	-	2,2%	97,8%	
16	Organizar o funcionamento das atividades da escola	-	-	-	69	21	4,23
		-	-	-	76,7%	23,3%	
17	Potencializar os recursos humanos, financeiros e equip. da escola	-	11	8	71	-	3,67
		-	12,2%	8,9%	78,9%	-	
18	Valorizar a escola pública	-	-	-	2	88	4,98
		-	-	-	2,2%	97,8%	
19	Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família	-	-	-	87	3	4,03
		-	-	-	96,7%	3,3%	
20	Utilizar bem o tempo	-	-	-	4	86	4,96

		-	-	-	4,4%	95,6%	
21	Assumir compromisso	-	-	-	2	88	4,98
		-	-	-	2,2%	97,8%	
22	Resolver questões políticas	-	35	55	-	-	2,61
		-	38,9%	61,1%	-	-	
23	Saber relacionar-se	-	-	-	79	11	4,12
		-	-	-	87,8%	12,2%	
24	Disciplinar a equipe de professores, funcionários e os alunos	-	-	18	69	3	3,83
		-	-	20,0%	76,7%	3,3%	
25	Respeitar as pessoas	-	-	-	2	88	4,98
		-	-	-	2,2%	97,8%	

No Gráfico 9, as competências estão mostradas por média do grau de importância, em ordem decrescente.

Verifica-se que 97,8% dos nossos sujeitos identificam como sendo *muito importante*: administrar os recursos materiais e financeiros da escola; promover a integração família-escola; aprender continuamente; valorizar a escola pública. Assumir compromisso e respeitar as pessoas são as competências com maior grau de importância. Segue-se com 95,6% delegar competências e atribuições a seus colaboradores e utilizar bem o tempo; 93,3% trabalhar em cooperação com professores; e, 80,0% coordenar a elaboração do projeto político pedagógico.

Conjugada a essas últimas perspectivas, do ponto de vista da heterogeneidade, os dados apresentados (Tabela 6; Gráfico 9) permitem focar a relevância desta investigação frente a gestão escolar. Reconhecendo a complexidade dessa questão, procuramos contrastar os dados, analisando os resultados e sistematizando-os em três blocos de competências: dois blocos com as competências listadas como as mais importantes e um bloco com as competências que aparecem como de menor importância.

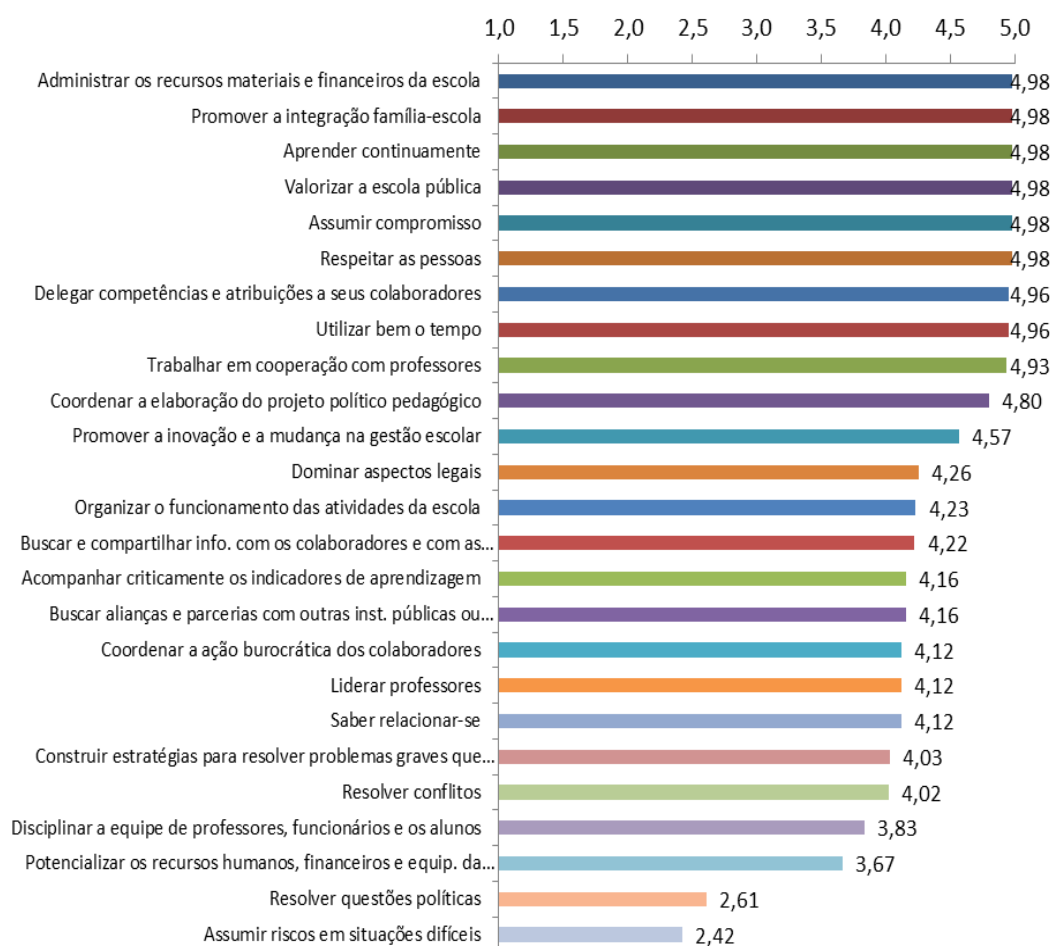
Como se vê, são seis as competências que aparecem como as mais importantes no topo da lista, sendo este nosso primeiro bloco de análise: *administrar os recursos materiais e financeiros da escola; promover a integração família-escola; aprender continuamente; valorizar a escola pública; assumir compromisso e respeitar as pessoas*. Há aproximações e distanciamentos entre elas no que diz respeito a uma concepção de gestão democrática da escola pública. Adiante exploraremos mais este tema.

Uma primeira competência destacada é *Administrar os recursos materiais e financeiros da escola*. As escolas são unidades administrativas que podem pertencer às estruturas diferenciadas, de acordo com a forma de governo (municipal, estadual ou federal)

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

ao qual estão vinculadas, em especial quanto à gestão de recursos financeiros. É importante que o gestor fique atento e acompanhe de perto a gestão financeira numa atitude consciente e comprometida com a realidade escolar, e perceba a gestão financeira como uma de suas competências. Para isso, deve seguir as etapas fundamentais da gestão financeira que são: Planejamento, execução e prestação de contas (Moreira & Pizzotti, 2001). A escola pública é parte integrante do sistema de administração pública da educação e tem o dever de atender a todas as obrigações legais, funcionais, operacionais e de ordem hierárquica que cabem a ela. Como unidade executora, devem-se aplicar os princípios básicos da administração pública: legalidade, moralidade, impessoalidade e publicidade.

Gráfico 9 – Competências por ordem decrescente da média do grau de importância.



No entanto é preciso atentar que esse destaque pode conter um certo resquício de administração técnico-burocrática, já que administrar é um termo que está carregado de significados ligados à gestão de recursos financeiros e à prestação de contas.

Por outra parte, também vemos grande relevância para a competência de *Promover a integração família-escola*, o que revela uma preocupação ampla com essa questão. Ao pensar em educação de qualidade hoje é preciso ter em mente a necessidade de que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. Ou seja, é preciso uma interação entre escola e família. O termo “Integração”, na acepção da palavra, significa “tornar inteiro”, “completar”, é esse o sentido desta busca, aproximando família e escola, que a educação de uma venha a completar a educação da outra, e que, juntas possam fortalecer-se enquanto instituições formadoras (Luft, 2000). O que não quer dizer necessariamente que os gestores estão preocupados com a atuação da família na escola, mas revela um entendimento claro sobre a necessidade de uma ação conjunta entre a família e a escola para a promoção de uma educação de qualidade.

Valorizar a escola pública e assumir compromisso são competências que andam juntas. Uma escola pública de qualidade tem ganhado novos contornos não só pela crescente democratização das relações sociais no país, mas, também, pelas exigências do mundo do trabalho, cada vez mais competitivo, e pela conscientização da sociedade quanto ao ingresso da humanidade na era do conhecimento – onde a educação constitui um dos principais instrumentos de rompimento com a exclusão social (MEC, 2012, site). Em acordo com esses pressupostos, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho ele presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (Klink, 1993). Isto faz com que em suas ações localizadas, o gestor tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais. Implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos, o que também está atrelado ao compromisso de se integrar com a família.

Ressaltar as duas competências acima é saber dos desafios que envolvem a gestão de uma escola pública e ter consciência dos compromissos assumidos em prol de uma educação de qualidade social. A competência “*respeitar as pessoas*” pode ser analisada em conjunto com as duas anteriores, já que respeito, compromisso e valorização da escola pública andam

juntos inseridos em um contexto de gestão democrática. O respeito mútuo é pré-condição para a efetivação da autonomia, daí por que é uma expressão de cidadania.

No momento em que a escola se propõe a promover a cidadania crítica e competente em seus alunos, emerge como condição natural para a realização desse objetivo, a construção de sua autonomia, processo por si só pedagógico, em cuja expressão se articulam direitos e deveres. Quando, e à medida que se constrói a autonomia da escola, os alunos aprendem, vivendo nesse ambiente, o espírito da cidadania (Lück, 2000a). De um modo geral, as relações entre as pessoas têm dimensão fundamental na relação pedagógica, a partir de alguns indicadores, como a manutenção de bons contatos, sem chegar a uma dependência mútua, pois isso dificulta a satisfação pessoal, tendo em vista que não se experimenta, de fato, tais relações, quando um dos sujeitos envolvidos se limita meramente às formalidades (Huberman, 2000).

Aprender continuamente é competência que se coloca como imperativa no mundo atual. A exigência de aprender continuamente ao longo da vida constitui na sociedade atual um desafio para todas as pessoas e uma necessidade premente colocada aos educadores. Não se trata apenas de ter acesso a informações, mas sim de saber buscá-las em diferentes fontes e, sobretudo, transformar as informações em conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho.

O bloco de competências que se segue reflete um conjunto de ideias e concepções sobre o processo de gestão: *delegar competências e atribuições a seus colaboradores; utilizar bem o tempo; trabalhar em cooperação com professores; coordenar a elaboração do projeto político pedagógico e promover inovação e mudança na gestão escolar*. Vejamos algumas análises sobre esse segundo bloco.

A capacidade de delegar competências e atribuições a seus colaboradores, pode ser considerada, uma das características mais importantes na avaliação para cargos de decisão e liderança, pois consiste justamente em verificar se o profissional em questão consegue fazer as coisas acontecerem. Saber delegar é uma necessidade dentro das instituições que precisa ser preenchida por aqueles que ocupam cargos de liderança; é uma das habilidades mais importantes que um líder deve dominar. Aquele profissional que trabalha focado em urgências a todo instante, que não conhece profundamente os seus liderados, que não escuta as pessoas

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

que trabalham sob seu comando, e que tem metas audaciosas para cumprir, mas não sabe delegar, está longe de ser um gestor.

No entanto, é preciso ter cuidado com essa ideia de “delegar competências e atribuições”, pois ela não combina com um processo democrático de gestão escolar. É claro que há necessidade de liderança, tal como propõe Lück (2006), mas a liderança numa gestão participativa serve de mediadora de decisões e de acompanhamento das ações decididas coletivamente, assim como uma gestão democrática deve supor que seus atores assumem coletivamente as atribuições a eles delegadas.

Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico é tarefa fundamental numa gestão democrática. Inclusive porque, de acordo com a investigação, é a proposta burocrática que vem se fortalecendo nas escolas, visto que o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) se sobrepõe ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), instituindo uma forma de gestão que descarta a base política inerente ao PPP e fortalece o viés tecnicista do PDE⁶⁹. Dito de outra forma mostra que, dentro da esfera municipal governamental, convivem duas concepções antagônicas de gestão educacional, provenientes de diferentes matrizes teóricas: uma de caráter gerencial (PDE) e outra que sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade (PPP).

A constatação desta dicotomia inviabiliza afirmar a existência de um modelo único de gestão. Nesse sentido, encontrar nas respostas uma ênfase a essa elaboração aparece como ponto positivo, na medida em que se reconhece e reafirma a necessidade e relevância do PPP para o bom andamento da escola. Essa competência vai se articular muito de perto com *Trabalhar em cooperação com professores*, porque este é um princípio básico da gestão democrática: a elaboração coletiva e colaborativa das ações pedagógicas, inclusive na formulação do PPP.

Ressalva-se que se a cooperação não estiver inscrita – conceitual e estruturalmente – nas escolas municipais (ciclos, procedimentos pluridisciplinares e outras formas instituídas de ação coletiva), ela permanecerá como um modo de relação que depende muito do livre-arbítrio dos atores e do clima da instituição educacional. Nas culturas de cooperação profissional orientada para a mudança, a prioridade é dada “à problematização dos dilemas

⁶⁹ Segundo J. Amaral Sobrinho (2001), a base teórico-metodológica do PDE provém da visão sistêmica, segundo a qual os objetivos são orientados racionalmente para resultados ou produtos.

profissionais e à resolução de problemas pedagógicos”. Não há de início, um esforço para “tornar-se uma equipe”; os procedimentos não priorizam nem o “bem-estar” de cada um nem o funcionamento da equipe, pois a equipe e o trabalho de equipe não se “situam no mesmo nível de preocupação” (Thurler & Perrenoud, 2006; p. 369).

Uma competência bastante destacada é a de *promover a inovação e a mudança na gestão escolar*. Mudança e inovação são tendências atuais do debate educacional e expressam a mudança do cenário socioeconômico dos últimos anos. No entanto mudanças devem ser pensadas no seu sentido amplo de base teórico-metodológica e não apenas de ações pontuais que não mudam as ações essenciais aos processos. Nesse contexto, vemos mudanças propostas e definidas, por exemplo, na nossa legislação que acompanha a tendência hegemônica mundial anteriormente explicitada e destacamos três aspectos principais: (1) descentralização administrativa, (2) participação da sociedade civil, e (3) autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas (Krawczyk, 1999). Assim, ao promover a inovação defende-se o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e em sua autonomia.

A gestão de mudanças é uma atividade necessária e complexa que requer conhecimentos, habilidades e competências (Glatter, 1992), pois a gestão eficaz é uma característica das melhores escolas. Nesse contexto, para implantar um processo de inovação e mudança na instituição o gestor precisa elaborar um planejamento participativo que vise atingir os seguintes aspectos: (a) responder às transformações impostas pela sociedade; (b) compreender que a comunidade escolar é o foco dessas mudanças; (c) motivar os profissionais para atingirem os objetivos da organização escolar; (d) desenvolver uma cultura organizacional de desafio constante; (e) realizar reuniões periódicas com a equipe escolar para discutir propostas de mudanças estratégicas na organização; e (f) apresentar os benefícios que todos poderão tirar disso (Santos, 2002).

Destacamos o bloco das competências que foram designadas pelos respondentes como menos determinantes ao processo gestor, para os quais *resolver questões políticas* (61,1%) e *assumir riscos em situações difíceis* (57,8%) são competências consideradas parcialmente importantes ou com pouca importância, respectivamente. Portanto, apresentam o menor grau de importância.

No que se refere a *Resolver questões políticas*, o contexto da abertura política nacional dos anos 80 deu espaço para que a educação fosse pensada a partir da realidade escolar. As novas políticas públicas, sob o efeito do espírito neoliberal, passaram a contemplar a descentralização administrativa e gestão escolar participativa de cunho democrático, com o foco na realidade da escola e de suas comunidades (Freitas, 2000).

Como a política educacional tem sempre relação com a estrutura de poder, a mesma influencia e será influenciada por forças de ação política. Ela será originada tanto num amplo processo participativo, em que todos os atores envolvidos com a tarefa pedagógica (gestor, supervisor escolar, orientador educacional, coordenador pedagógico, professor, aluno, pais, comunidade) debatem e opinam sobre como ela é, como deveria ser e a que fim deverá atender. Todavia, ela poderá também originar-se da imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a coletividade (Lück et al., 1999).

A pouca importância dada a essa temática, pode revelar os subterfúgios das relações de poder no ambiente escolar, pois essas tendem a ficar escamoteadas, como se não existissem de fato. É justamente esse o movimento ideal dos donos do poder: exercê-lo de forma discreta. E esse movimento vai aparecendo no processo de gestão da escola de forma muito sutil e pode se expressar, por exemplo, na pouca participação dos pais e da comunidade escolar no processo decisório das questões de gestão.

No que se refere a *Assumir riscos em situações difíceis*, vimos que a globalização tem mudado a vida dos gestores, dentro e fora das instituições de ensino. A maneira de realizar o trabalho muda a passos largos, devido à introdução de novas tecnologias e processos gerenciais. O grande desafio está em acompanhar essas mudanças e adaptar-se a essas novas oportunidades e riscos.

Para superar esses entraves, é necessário apresentar competências e habilidades que vão além daquelas esperadas pelos sistemas de ensino. O perfil de gestorampeado atualmente deve apresentar um diferencial que promova a mudança e o desenvolvimento econômico-social. Esse novo profissional deve ter a capacidade de inovar continuamente, trazendo ideias que revolucionem a maneira de gerir a organização escolar (SEBRAE-SP, 2012, site).

Saber conviver com o risco e tirar proveito das oportunidades, são as características indispensáveis ao gestor. Mas, a pouca relevância dada por nossos gestores a esse tópico pode

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

revelar um entendimento do processo de gestão de uma escola como uma atividade rotineira, burocrática, de cunho meramente administrativo que, como tal, não envolve grandes riscos.

Schell (1995) adverte para a importância do compromisso com o crescimento da instituição de trabalho e a maneira de transplantar a estrutura do gerenciamento para a criatividade, o que se dá por meio de uma combinação de técnicas gerenciais e flexibilidade. Em outras palavras, ao assumir riscos faz-se necessário materializar a criatividade, desenvolvendo novos planos de integração, otimizando recursos já existentes e idealizando novos resultados. O que parece não ser identificado pelos nossos gestores.

4.3. Competências e funções de gestão: analisando essa relação

Tomamos o cenário atual como relevante na nossa análise, isso porque apregoar que o maior patrimônio das instituições educacionais são as pessoas se tornou lugar comum – o mundo atual passa por inúmeras transformações. A transição da era industrial (mecanicista e do raciocínio lógico) dá lugar a uma nova era caracterizada pelo conhecimento, o que mostra não só a necessidade de aperfeiçoamento de habilidades já existentes por parte dos gestores, mas principalmente do incremento de novas competências.

Todavia, acompanhando essas mudanças, vimos que a noção de competência tem surgido como uma forma de repensar as relações deste profissional que precisa estar em permanente formação. As competências atribuídas ao gestor escolar, numa perspectiva democrática, têm características e exigências próprias. Para efetivá-la, devemos observar procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e as participações dos atores envolvidos, isso porque o êxito de uma instituição de ensino depende da ação construtiva conjunta de seus componentes (Lück, 2000b).

Objetivando avaliar em que medida a formação acadêmica do gestor escolar afeta a qualidade de suas competências, buscamos refletir, neste tópico, sobre uma parte respeitável da prática educacional: *o nível de influência das competências nas dimensões de planejamento, execução e controle no desenvolvimento de funções do gestor escolar.*

Assim, para a avaliação do nível de influência nas dimensões de planejamento, execução e controle no desenvolvimento de cada função utilizou-se a escala: 1 – Nenhuma

influência; 2 – Pequena influência; 3 – Média influência; 4 – Forte influência; 5 – Influência muito forte.

Das competências vinculadas à **função de planejamento** apresentaram *influência muito forte*: utilizar bem o tempo (95,6%); delegar competências e atribuições a seus colaboradores (88,9%) e coordenar a ação burocrática dos colaboradores (87,8%). Das competências vinculadas à **função de execução** apresentaram *influência muito forte*: administrar os recursos materiais e financeiros da escola (100,0%); utilizar bem o tempo (97,8%) e coordenar a ação burocrática dos colaboradores (97,8%). Das competências vinculadas à **função de controle** apresentaram *influência muito forte*: administrar os recursos materiais e financeiros da escola (100,0%); coordenar a ação burocrática dos colaboradores (97,8%) e assumir compromisso (97,8%).

Observou-se que, enquanto na dimensão planejamento a competência com nível de influência muito forte é “utilizar bem o tempo” (média 4,96), nas dimensões execução e controle a competência com nível de influência muito forte é “administrar os recursos materiais e financeiros da escola” (média 5,0).

Essa percepção burocrática, na qual se evidencia o “nível estratégico de gestão” é preconizado, atualmente, pela SEMED. Ou seja, os gestores são os responsáveis de ‘topo’ e tem como principais preocupações: (1) fazer cumprir os objetivos estratégicos, tendo em vista a missão da Secretaria Municipal de Educação; (2) avaliar o desenvolvimento e crescimento presente e geral da escola; (3) coordenar as relações internas da escola. É certo que, apesar de se contribuir para objetivos comuns, uma determinada ação pode variar consideravelmente entre os diversos níveis da organização educacional municipal. Haja vista que as competências exercidas variam consoante o nível de gestão municipal em que se atua e das funções de gestão que desempenha.

Em outra linha, revela-se que os gestores gastam mais tempo com as funções de planejamento e organização. Administrar os recursos materiais e financeiros da escola, por outro lado, tem um maior peso na gestão. A função de controle, curiosamente, apresenta maior impulso, pois é essencial que toda a instituição escolar monitorize as suas ações e avalie se estão sendo efetuadas de acordo com os objetivos e princípios da SEMED.

Isso pode ser reflexo do modelo atual de gestão dos sistemas de ensino que coloca cada vez mais responsabilidades para a escola e para seus gestores. Pois, para gerir a escola é

imprescindível que seus gestores tenham um perfil inovador, que executem novas práticas em contextos de mudanças e inovações constantes. Além disso, o gestor deve ser um agente de transformação e de desenvolvimento desempenhando um papel catalisador, que preveja soluções, que conheça as condições do meio escolar e os atores desse ambiente. É necessário que possam inspirar respeito, estimular, orientar e provocar um clima indispensável à criatividade.

Hernandez (2000) lembra que inovação⁷⁰ não se processa apenas com quem promove, executa ou recebe seus efeitos. Mas, sim, da relação que se mantém com esta inovação. Assim, para que o gestor consiga encarar mudanças significativas que elevem o padrão de gestão escolar a um patamar superior, é preciso que ocorra uma mudança radical na atitude dos atores envolvidos, com o objetivo de que os mesmos passem a encarar a inovação como um desafio, sentindo-se estimulados e capazes de ir além dos seus próprios limites (Motta, 1991). Ao que Mattar corrobora afirmando que:

“Atitude é uma predisposição subliminar da pessoa, resultante de experiências anteriores, da cognição e da afetividade, na determinação de sua reação comportamental em relação a um produto, organização, pessoa, fato ou situação.”
(Mattar, 1999, p 199).

As relações com a SEMED marcam as condições materiais de funcionamento da escola em termos dos recursos disponíveis, as formas de desenvolvimento profissional para os professores e recursos humanos da escola, que vão desde convênios com universidades locais para titulação, até promoção local de simpósios ou apoio para que os professores participem de atividades de qualificação. Entretanto, torna-se necessário instituir um programa permanente de aperfeiçoamento de recursos humanos.

Para Uga, a consolidação da descentralização, enquanto modelo de gerenciamento, sugere mudanças no processo decisório, assim como a racionalização dos recursos humanos e financeiros. A descentralização deve ser concebida

“[...] como um processo de distribuição do poder que pressupõe, por um lado, a distribuição dos espaços de exercício de poder - ou dos objetos de decisão -, isto é, das atribuições inerentes a cada esfera do governo e, por outro, a redistribuição dos

⁷⁰ Para o Conselho de Cooperação Cultural, Estrasburgo, 1988 – O termo inovação designa ideias novas e mudanças positivas que se ajustam aos esforços visando a realização dos objetivos definidos e envolve todos os setores do sistema educativo.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

meios para exercitar o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos.”
(Uga, 1991, p 97).

Deve-se ressaltar que no reordenamento de poder e na alteração de papéis, é necessário não só assegurar os recursos financeiros e os insumos físicos e materiais, mas também os melhores recursos humanos para que a escola possa construir seu projeto pedagógico e institucional e responder à cobrança de seus usuários⁷¹.

Quanto à média geral do nível de influência das competências (Gráfico 10), é possível visualizá-la por ordem decrescente.

Pode-se observar que a competência com maior média de nível de influência dentro das dimensões planejamento, execução e controle é “utilizar bem o tempo”, enquanto que a menor média de nível de influência dentro das dimensões é “resolver questões políticas”.

Essa percepção, na qual gerenciar o tempo significa *estabelecer e seguir um planejamento* que vise organizar e priorizar as ações em torno de um contexto de trabalho, segundo a investigação, mostrou-se inquietante. Observou-se que durante a aplicação do questionário de pesquisa vários gestores apresentaram problemas no gerenciamento do tempo como, por exemplo: (1) Interrupções mal geridas – telefonemas fora do contexto de trabalho, esclarecimento de dúvida acerca da rotina escolar a alunos, etc. (2) Atitude – ausência de objetivo real, deixando a hora passar e adiando todas as tarefas até a última hora possível; (3) Não delegar corretamente – dificuldade em compartilhar o trabalho com a equipe pedagógica, dentre outras.

Por outro lado, pode-se dizer que esses entraves quando gerenciados corretamente, através de técnicas que enfatizem os relacionamentos e a eficácia nos resultados proporcionarão ao gestor: (a) Maior equilíbrio nos critérios de tomada de decisão; (b) Maior organização diária, quando na utilização de ferramentas tecnológicas de forma eficaz, a fim de aperfeiçoar o trabalho do dia-a-dia.

Além disso, outro conjunto de questões diz respeito à resolução de questões políticas. A pesquisa revelou que as formas tradicionais de participação política estão perdendo importância junto aos gestores, enquanto outras, menos hierarquizadas, ganham projeção. Decerto que a participação concreta do gestor nas interações desenvolvidas na essência da

⁷¹ Para melhor aprofundamento dessa questão, consultar investigação desenvolvida por I. Kertész, 1982 – “O diretor de escola como administrador de recursos humanos”.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

escola (localiza num espaço social concretizado e democrático) orientarão suas micro decisões cotidianas, incluindo aquelas associadas à ação política.

Gráfico 10 – Média geral do nível de influência das competências no desenvolvimento das funções do gestor.



4.4. Concepções de gestão e sua articulação com as competências analisadas

No Brasil, a gestão democrática é uma prática prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). É uma forma de exercitar a democracia participativa, podendo contribuir para a própria democratização da sociedade.

Essa ideia de regime de colaboração indica a necessidade de esses três níveis estabelecerem articulação colaborativa para o alcance dos objetivos educacionais. Para tal, como elementos constitutivos dessa forma de gestão podemos mencionar: participação, autonomia, transparência e pluralidade (Araújo, 2000 *apud* Gracindo, 2007). Por outro lado, como instrumentos de sua ação, surgem as instâncias diretas e indiretas de deliberação, tais como conselhos e similares, que propiciam espaços de participação e de criação da identidade articulados ao sistema de ensino e da escola. Em outras palavras, a gestão democrática da educação “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso” (Bordignon & Gracindo, 2001; p. 12).

Essa lógica inserida no seio do processo educacional brasileiro contribui para a adesão de muitos dirigentes educacionais à gerência para a qualidade total que, tal como Paiva, 1994 (*apud* Gracindo, 2007) alertou, pauta-se na produtividade e na competitividade, indicando a gestão empresarial como fórmula a ser aplicada à gestão da educação; optando pelo pragmatismo como aspecto fundamental dos objetivos educacionais; e indica a supremacia da avaliação de produtos.

Este fato não seria isento de comentários, pois isso fica notório na fala dos participantes da investigação. Quando indagados (perguntas abertas) a responderem sobre qual sua visão sobre gestão educacional e como se vê esta área em Manaus, foram obtidas as seguintes respostas:

“É saber trabalhar as dimensões políticas e sociais. É relacionar-se com o pedagógico; é trabalhar de forma participativa em prol dos objetivos. Em Manaus houve um grande avanço.” [*sic.*] (Gestor 49, 2012, questionário de pesquisa).

“A gestão educacional deve ser entendida com um trabalho que se desenvolve no coletivo, com ampla participação de toda comunidade escolar. O gestor deve ser democrático e também capacitado para dirimir e solucionar problemas. Manaus oferece vários cursos de pós-graduação, o mercado de trabalho é bem amplo.” [*sic.*] (Gestor 64, 2012, questionário de pesquisa).

“Gestão educacional consiste na capacidade técnica e administrativa de viabilizar e efetivar a política educacional garantindo, assim, os objetivos do ensino. Em Manaus, o seu desenvolvimento, insere-se na prática da “competitividade”, ou seja, do aumento no número de participação do gestor em programas e projetos ligados aos problemas sociais da comunidade.” [*sic.*] (Gestor 44, 2012, questionário de pesquisa).

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

“A gestão educacional deve nortear todas as áreas da escola (administrativa, pedagógica e financeira). Infelizmente em Manaus não temos a maioria de gestores com perfil “completo” de gestor educacional.” [sic.] (Gestor 72, 2012, questionário de pesquisa).

“A gestão educacional precisa se profissionalizar mais. É necessário que haja um critério de formação específica para que alguém possa assumir esta função. É preciso até para o sistema que tem amadores no exercício da gestão escolar.” [sic.] (Gestor 63, 2012, questionário de pesquisa).

Grosso modo, pode-se afirmar que o pluralismo encontrado nas falas dos gestores se consolida como “bandeira” de reconhecimento da existência de diferenças na formação acadêmica dos gestores, bem como de interesses convergentes no interior da escola aumentando a competição pelo espaço de trabalho.

Esse pluralismo de ideias, oriundas do próprio processo democrático (Araújo, 2000) está, em grande parte, na consequente distribuição de poder que ela enseja.

Nesta perspectiva, um dos pontos de convergência desta questão pode ser verificado em todas as falas: o de democratização da educação. No entanto a gestão democrática não se coloca como o fio condutor e a base de reflexão/ação de todos os entrevistados. O que se vê é um misto de concepções que envolvem, por um lado, uma perspectiva participativa (exemplos na falas do Gestor 49 e do Gestor 64) e, por outro, uma perspectiva tecnicista de gestão (exemplos na falas do Gestor 44 e do Gestor 72).

Tais concepções vão envolver e exigir diferentes competências de gestão conforme debatemos no tópico anterior. Ao pensar o viés tecnicista da gestão escolar, Andrade & Amboni (2002) chamam a atenção para a necessidade/domínio de algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de gestão, tais como: capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos.

Enquanto que num viés de gestão democrática, a capacidade de saber envolver os diversos segmentos da comunidade no processo de gestão, a capacidade de saber trabalhar em equipe, trabalhar com colaboração com os professores, compartilhar informações com a equipe e com a família, dividir o poder decisório, entre outras, são competências que devem fazer parte do perfil do gestor, com vistas à instalação de uma nova forma de gestão.

É importante registrar que, paralelamente à nova forma de gestão, foram sendo mudadas as relações de trabalho que, se antes obedeciam a um padrão legal e normativo surgido nos anos trinta e que garantiam estabilidade e direitos trabalhistas para o profissional da educação, agora principiam uma nova possibilidade de relação trabalhista, baseada em contratos mais flexíveis. As relações de trabalho e, conseqüentemente, as relações de poder passam a ter um componente novo, que é a tentativa por parte do poder público de entender a cultura organizacional como um:

“conjunto de pressupostos básicos que um grupo descobriu, desenvolveu ao aprender a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionam bem para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como uma forma correta de perceber, pensar e sentir com relação a esses problemas.” (Ferretti, 1994 *apud* Brito, 2008, p 208).

Assim, considerando os pressupostos dos modelos de competências investigados, nos permitem inferir que 40% dos gestores pendem para o viés democrático de gerir a escola, em contrapartida, percebe-se que 37% dos gestores buscam o viés tecnicista atrelado às competências profissionais, e, 23% demonstraram indefinição quanto ao modelo de gestão a abraçar.⁷²

Em meio a esse quadro a concepção de competência, “nuclear na organização dos cursos de formação de professores” (Resolução nº 1/2006; p. 28), foi incorporada na definição do perfil do novo profissional de pedagogia,⁷³ com o objetivo central de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento (Freitas, 2002). Em outras palavras, a incorporação da lógica das competências e suas funções à política de formação de professores se deram com o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, aprovadas pelo CNE em maio de 2002⁷⁴.

Em Estevão (2010), esta ideia é em parte definida por assegurar que as escolas podem ganhar com este tipo de gestão, uma vez que elas são igualmente afetadas por um

⁷² Percentual revelado a partir da análise da questão nº 03, Apêndice 01, p. v.

⁷³ Cf. Parecer CNE/CP nº 5/2005.

⁷⁴ As críticas a essa concepção estão presentes em inúmeros estudos da área (Manfredi, 1998; Ramos, 2001b; Machado, 2002) e nos documentos das entidades acadêmicas e científicas como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE, que vêm denunciando o caráter competitivo e individualizante de que se reveste esta concepção.

conjunto de fatores ambientais tão importantes como: a legislação, as mudanças de condições e políticas de trabalho, os desafios que a própria autonomia pode ocasionar, as limitações de ordem econômica, os fatores socioculturais (que incluem os símbolos de *status*, as orientações religiosas, os valores e atitudes da sociedade), o nível de desenvolvimento tecnológico, as ideologias e atitudes políticas face à educação.

Para Gracindo (2007) são muitas as ações que precisam ser desenvolvidas para garantir uma educação básica democrática e de qualidade, no entanto, quatro são as principais frentes de políticas estabelecidas pelo poder público: (1) Políticas de financiamento – estabelecem-se as condições concretas sobre as quais se sustentarão as demais políticas; (2) Políticas de universalização da educação básica, com qualidade social – oportuniza-se o acesso, permanência e sucesso escolar; (3) Políticas de valorização e formação dos profissionais da educação – propiciam-se salários, plano de carreira e formação inicial e continuada para todos os educadores (docentes e não docentes); e (4) Políticas de gestão democrática – delimita-se o caminho pelo qual o processo de democratização da educação poderá ser alcançado.

Nessas circunstâncias, através destes conceitos perpassa-se a ideia de que quando essa concepção se implanta no campo da educação, o “produto” torna-se o aspecto mais relevante da prática social da educação, induzindo o desenvolvimento de uma “gestão de resultados”. Ou seja, esta forma de gestão passa, então, a propor “modelos” e “fórmulas” para o processo educativo que, aparentemente, viabilizam o sucesso escolar. Como exemplo, surgem a “Qualidade Total” e todas as suas vertentes, que desenvolvem padrões elitistas e excludentes ditados pelo “mercado” global (Garvin, 1992).

Em função disso, acresce que a conotação de planejamento demonstrada na investigação (Gráficos 9 e 10), induz-nos a pensar que as definições de políticas e orientações educativas persistem como uma prerrogativa dos serviços centrais do MEC, limitando-se às escolas à fase operacional de elaboração de planos de atividades, entendidos, sobretudo como “coleções de atividades” propostas pelos grupos disciplinares (SEMED) e aprovados pelo conselho pedagógico. Como contraponto, vê-se que, às nossas escolas públicas não possuem, por exemplo, uma coordenação de planejamento, com pessoas envolvidas em desenhar e implementar sistemas de gestão estratégica⁷⁵ – nunca tiveram verdadeiramente uma estratégia

⁷⁵ Para maior estudo cf., M. Weill, 1995.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

própria, condicionadas como sempre estiveram pela missão, pelo projeto político pedagógico e pelas decisões estratégicas do Estado em relação à educação.

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória seguida nesta dissertação teve como objetivo geral avaliar em que medida a formação acadêmica do gestor escolar afeta a qualidade de suas competências exercidas no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

O primeiro objetivo específico previa a identificação das prioridades das políticas públicas e educacionais no campo da gestão escolar. Na sequência, efetuou-se uma análise do gestor escolar no cenário atual e seu processo de formação, descrevendo-se o curso de Pedagogia levando-se em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em seguida, analisamos as políticas para educação no Brasil e no município de Manaus, ressaltando as formulações e as avaliações das políticas públicas e educacionais no governo Lula da Silva. Faz-se uma abordagem sobre os aspectos socioeconômicos do município, bem como das ações políticas voltadas para funções de gestor escolar e seus mecanismos de escolha de diretores em conformidade com a estrutura administrativa da SEMED.

O segundo objetivo específico envolveu a descrição do nível de consistência teórico-metodológico existente no sistema de formação de gestores, tomando como foco a formação do pedagogo. O estudo evidenciou quanto aos gestores, a maioria dos gestores possuem curso de especialização, ou seja, estão preocupados com seu processo de formação continuada, reflexo das necessidades sócio-econômicas e das mudanças globais que têm incidido sobre a necessidade de educação contínua. Nesse cenário, foi importante identificar que a grande maioria dos gestores fez o curso por opção individual sem ter o incentivo da parte do poder municipal. O que fere nossa legislação, que prevê o oferecimento de formação continuada por parte das instâncias públicas. Escritos oficiais mostram que no artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão *realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância*. Reconhecemos que o processo de formação continuada incide diretamente na construção de competências de gestão, no desenvolvimento profissional do professor gestor, na melhoria da qualidade dos processos de organização e gestão da escola, e que a falta de uma política municipal específica nesse campo compromete a qualidade da gestão escolar.

De modo geral, no Brasil, a gestão democrática é uma prática prevista na Constituição Federal, na LDB e no PNE, gerando em suas relações participação, corresponsabilidade e compromisso. Com base nos modelos de competências investigados, e

nos resultados da nossa pesquisa, foi possível identificar que 40% dos gestores se afinam com um viés democrático de gerir a escola, em contra partida, percebe-se que 37% dos gestores buscam o viés tecnicista atrelado às competências profissionais, e, 23% demonstraram indefinição quanto ao modelo de gestão a abraçar. Nessa dimensão conclui-se que ainda há muito a fazer no sentido da incorporação das competências necessárias a uma implementação consistente de uma gestão democrática nas escolas. O que pode e deve ser feito por via da formação continuada.

O terceiro objetivo específico foi alcançado com a realização de exame da importância das competências gerenciais e seus níveis de influência quanto ao planejamento, execução e controle. Ressaltamos que nossa concepção de gestão por competência está ligada à ideia de construção de uma gestão democrática de escola. Dentre as competências destacadas pelos nossos sujeitos identificamos como *muito importante: administrar os recursos materiais e financeiros da escola; promover a integração família-escola; aprender continuamente; valorizar a escola pública; assumir compromisso e respeitar as pessoas*. Um segundo bloco de competências se segue refletindo um conjunto de ideias e concepções sobre o processo de gestão: *delegar competências e atribuições a seus colaboradores; utilizar bem o tempo; trabalhar em cooperação com professores; coordenar a elaboração do projeto político pedagógico e promover inovação e mudança na gestão escolar*. O que demonstra um pluralismo de ideias e concepções sobre gestão que envolvem o viés tecnicista e o viés democrático. Ou seja, o que se percebe é que não há um foco específico na democratização da gestão, o que demanda ainda um trabalho por parte do poder público para a implantação de uma gestão com o perfil mais democrático, conforme está registrado nos nossos documentos oficiais.

Esse pluralismo de concepções e ideias também pode ser verificado quando questionamos sobre o perfil de gestor, entendendo que o mesmo deve apresentar um diferencial que promova a mudança e o desenvolvimento econômico-social. Registramos que as competências vinculadas à função de planejamento, execução e controle também apresentaram uma tensão entre os dois vieses aqui problematizados.

Foi de nosso interesse investigar a operacionalização da formação de gestores, como dimensão da atividade profissional dos pedagogos, diretamente ligado aos condicionantes curriculares originários das DCN's, bem como das formulações de políticas públicas voltadas

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

para a educação e seus sistemas de formação acadêmica. Pudemos ver que a grande maioria dos nossos sujeitos fez curso de Pedagogia, no entanto, não apresentaram um aprofundamento sobre as competências da gestão.

O estudo também colheu que é preciso considerar a necessidade de substituir a retórica por ações concretas e uma política que reconheça ser a educação um campo em que os investimentos precisam ser elevados, ou não se terá a qualidade requerida e o desenvolvimento social esperado. Neste âmbito, destacam-se as proposições e defesas de novos modelos de gestão fundamentadas numa concepção democratizante de Estado.

Observamos que a nova lógica do trabalho (expressa nas novas obrigações gerenciais impostas para a escola) passou a exigir mudanças no conhecimento gerencial como, por exemplo, a corresponsabilidade, a relação solidária e o diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional. Diante desse cenário, marcado pelo dinamismo do mundo, Teodoro adverte:

“A preocupação justificada das autoridades político-administrativas com a definição de novos perfis para o exercício profissional da atividade docente e com a formação para novas competências, em domínios como as novas tecnologias de informação e de comunicação, a gestão e participação nas comunidades educativas, ou a pedagogia diferenciada, exige um entendimento do professor como um *pesquisador em sala de aula*, capaz de conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas.” (Teodoro, 2003, p 153).

Dentre os efeitos proporcionados pelo presente estudo, verificou-se uma indefinição no modelo gerencial adotado pela SEMED – ora tecnicista, ora democrático. Como constatado, cabe ao gestor a tarefa de oportunizar a participação político-educacional das comunidades interna (diretor, vice-diretor, especialistas, professores, alunos e funcionários) e externa (pais, órgãos/instituições, sociedade civil organizada, etc.), a fim de que assumam o papel corresponsável na construção de um projeto político pedagógico que vise ensino de qualidade através da interdisciplinaridade. Isto é, dos “conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenómeno sob diferente pontos de vista” (MEC *apud* Tenório & Lopes, 2010; p. 77).

Em que pese esta investigação, Deluiz denuncia:

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

“[...] no que se refere ao enfoque conceitual de competência adotado pelo MEC, ressalta-se que este está referenciado aos atributos individuais dos trabalhadores, numa perspectiva subjetivista e cognitivista, minimizando a dimensão das competências coletivas e sociais.” (Deluiz, 2001, pp 5-6).

A investigação sugere que o sistema educativo articulado unicamente por mecanismos de controle, tende a acarretar políticas de fragmentação do sistema educativo pelo deslocamento das responsabilidades entre o dualismo de modelos de gestão apresentado, levando o sistema à individualização institucional e ao abandono do gestor escolar a seu próprio destino. Nesse sentido, o grande desafio da educação brasileira é lidarmos com toda a complexidade e envolvimento que a educação exige, acreditando nas pequenas mudanças e nos efeitos às vezes individuais e não perceptíveis da ação educativa (Castro, 2000).

Por outro lado, no âmbito governamental, espera-se que o Estado cumpra sua função mais genuína, a de preparar os profissionais da escola para que possam agir como sujeitos centrais no processo de construção de um projeto educacional de qualidade. Pois,

“[...] a administração não existe por si só e em si só. Precisa das outras funções corporativas para existir e do objeto para agir. [...] Já a gestão, também, não é o cargo, ou melhor seria o imperativo do cargo. [...] A gestão incorpora a administração e faz dela mais uma das funções necessárias para seu desempenho.” (Dias, 2002 *apud* Tenório & Lopes, 2010, p 201).

No que se refere às implicações da análise da pesquisa, pode-se tecer as seguintes considerações:

- 1) Os Gestores evidenciam uma visão imediatista em relação às competências/funções, desejando ver aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos (Opinião, Gestor 24; Gráfico 9 e 10). Behrens (2003), destaca o fato de que o gestor, ao optar pela docência, precisa necessariamente estar consciente de que, seu papel essencial é ser docente e que sua função de educador envolve não somente o conhecimento técnico e específico da área, mas também o de ser educador.
- 2) Há um nítido predomínio da perspectiva individual de competência em relação à coletiva (Opinião, Gestor 18; Gráfico 9 e 10). Estes índices (Tabela 6) sugerem nas entrelinhas, ausência de competência concebida “como estratégia articulada orientada para o desenvolvimento da organização e das pessoas” (Bitencourt, 2001; p. 23).
- 3) A gestão da educação compreende a articulação entre os aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros (Dourado, 2003), o que foi veementemente

desacreditado nas dimensões finais apresentadas no Gráfico 9: resolver questões políticas e assumir riscos em situações difíceis.

- 4) Os processos de formação caracterizam-se por currículos fragmentados e disciplinas estanques (Quadro 1; Opinião, Gestor 29). Do exposto, Resende (2006) faz referência à necessidade de que a unidade teoria e prática possa se estabelecer a partir de uma relação de interdependência. Tem-se vivo que as DCNs (Capítulo 1.3.1) materializaram uma proposta de formação bastante frágil no que diz respeito a elementos importantes que compõem o campo de conhecimentos (Quadro 3; nota 25) necessários aos pedagogos.
- 5) As competências postas em ação pelos gestores escolares encontram-se “puxadas” pela conexão educação pública, seguida colateralmente pela ambiência do mundo do trabalho. Sabe-se que a qualificação profissional dos gestores é uma importante via para a mobilização das competências em ação (Galvão, 2010), como mostra G. Silva (2007), nas tendências na formação de gestor escolar (Quadro 3).
- 6) Faz-se imperioso a necessidade do sistema municipal de ensino adotar políticas de formação continuada de gestores (Opinião, Gestor 24 e 32; Gráfico 9 e 10), com foco em liderança, finanças e políticas públicas, além de programas específicos concentrados.
- 7) O processo de escolha do gestor escolar pela SEMED, não pode, sob nenhuma hipótese, ser caracterizado como um fim em si mesmo, mas deve ser compreendido como um instrumento, um meio que dê suporte à construção de um modelo de gestão democrática (Capítulo 2.5).
- 8) A estrutura da ementa, selecionando-se conteúdos significativos de Gestão Educacional (Quadro 1), não favorece o domínio de práticas de gerenciamento. Portanto, não alcança os objetivos fins da DCN do curso de pedagogia (Capítulo 1.3.1).
- 9) O trabalho de capacitação continuada e capacitação em serviço devem ser ampliados tendo em vista os desafios concretos e imediatos de gestão escolar e critérios de desempenho, como demonstrado no Capítulo 2.1.1; 2.3; 2.5.

10) A ausência de “engajamento político” exibido nos (Gráficos: 9 e 10), inviabilizam a curto-médio prazo, qualquer projeto de transformação educacional no sistema público de ensino municipal. Para Benavente (1992), o sucesso educacional está relacionado, diretamente, com o envolvimento dos atores na construção do objeto. Além disso, adverte Linhares:

“[...] a política está referida à polis, ou seja, aos exercícios de poder e controle que nos envolvem coletivamente, buscando definir quem somos e quem queremos ser, distinguindo-nos dos outros, a política precisa ser estudada, [...] no próprio imaginário político e social.” (Linhares, 2000, p 83).

Com base na investigação e visando a ampliação de estudos sobre competências gerenciais, especialmente aquelas relacionadas à gestão de escolas públicas, **sugere-se** algumas questões a serem aprofundadas, tais como:

- a) A questão curricular na formação acadêmica dos gestores, nos cursos de licenciatura de uma forma geral;
- b) A ampliação de programas de formação e capacitação profissional;
- c) A adoção de mecanismos de democratização da gestão no interior das escolas públicas: conselhos escolares, projeto político pedagógico, associação de pais, eleição diretas para gestores.

Em suma, a partir do momento em que as políticas públicas investirem-se de um caráter eminentemente público e passarem a ser antecipadas, planejadas e implementadas com acuidade pública, a educação municipal da cidade de Manaus poderá constituir-se como elo na construção de um sistema educacional mais eficiente e eficaz. Para tanto, revendo em Habermas os conceitos de autodeterminação dos cidadãos na esfera pública e de “Estado experimental” em Boaventura Santos, Teodoro (2005) alude-se à possibilidade de uma política emancipatória para a educação. Como nos termos propostos por Morrow & Torres (1997) – uma política que resista à “racionalização da Educação”, assumindo-se a escola, que se afirme como lugar estrutural, “espaço público de experimentação gerido de um modo dialógico”.

Por fim, restou-nos a consciência do inacabamento e, portanto, apenas uma certeza: a de que podemos fazer melhor, em outro tempo, aquilo que acreditamos ter sido a versão mais acabada e melhor delineada de um processo (Freire, 1996). Dessa forma, acredito ter sido

James Franck Fonseca Bastos. A função do gestor escolar e a construção de competências profissionais de gestão: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus.

apresentado a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), alguma contribuição ao debate acadêmico acerca de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahamsson, B. (1993). *The logic of organizations*. London: Sage Publications.
- Acselrad, H. (2001). *A duração das cidades e risco das políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Adrião, T. M. F. (2001). Autonomia Monitorada como eixo da mudança no padrão de Gestão: O governo paulista (1995-1998). Tese apresentada ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de doutor, orientada por Vitor Henrique Paro, São Paulo.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto.
- Alves, F. (2008). Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa* (Vol. 38, nº 134, mai./ago.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Amaral Sobrinho, J. (2001). *O PDE e a gestão escolar no Brasil*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA.
- Anderson, J. A. (2005). Accountability in education. *Education Policy Series*. Paris: IAE, IIEP, UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/iiep/>>. Acesso em: 26 julho 2011, 14h.
- Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In E. Sader (Org.), *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Andrade, R. B. de., & Amboni, N. (2002). *Projeto Pedagógico para Cursos de Administração*. São Paulo: Makron books.
- Antonello, C. S. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento Organizacional e Gestão* (Vol. 12, nº 2, pp. 199-220). São Paulo: Universidade Mackenzie.
- Araújo, A. C de. (2000). *Gestão democrática da educação: a posição dos docentes*. Brasília: UNB.
- Arosa, A. de C. C. (2007). A concepção de administração educacional no pensamento pedagógico de Fernando de Azevedo. Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense para obtenção do título de mestre, orientada por Waldeck Carneiro da Silva, Niteroi.
- Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade* (Vol. 31, nº 113, pp. 1381-1416, out./dez.). Campinas: Unicamp.
- Arruda, M. da C. C. (2000). *Qualificação Versus Competência* (Vol. 26, nº 2). Rio de Janeiro: Senac.
- Baixinho, A. J. F. (2010). As autarquias e a educação. Centro e periferia na construção das políticas educativas. Tese apresentada ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Doutor em Educação, orientada por António Neves Duarte Teodoro, Lisboa.

- Baptista, S. G., & Cunha, M. B. (2007). Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. *Perspectivas em Ciência da Informação* (Vol. 12, nº 2, pp. 168-184, mai./ago.). Belo Horizonte: UFMG.
- Barbosa, E. F. (1998). *Instrumentos de Coleta de Dados em Projetos Educacionais*. Belo Horizonte: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais – Educativa.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)* [2 vols.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Behrens, M. A. (2003). A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In M. Masetto. (Org.), *Docência na universidade* (6ª ed.). Campinas: Papirus.
- Benavente, A. (1992). As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In SPCE (Ed.), *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- _____. (2010). A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia. *Revista Lusófona de Educação* (Nº 16, pp. 133-148, Diálogos.). Entrevista concedida a Manuel Tavares. Lisboa: ULHT.
- Benchimol, S. (1989). *Zona Franca de Manaus: a Conquista da Maioridade*. São Paulo: Sver & Boccato.
- _____. (2000). *A Amazônia e o Terceiro Milênio*. Belém: UFPA.
- Benevides, M. V. (1996). *Educar para a Democracia*. São Paulo: FEUSP.
- Bermudes, S. (1996). *Introdução ao Processo Civil*. Rio de Janeiro: Forense.
- Biachetti, R. G. (1999). *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Bitencourt, C. (2001). *Gestão de Competências Gerenciais: A Contribuição da Aprendizagem Organizacional*. Porto Alegre: UFRG.
- Bobbio, N. (2000). *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Bordignon, G., & Gracindo, R. V. (2001). Gestão da Educação: o município e a escola. In N. Ferreira, & M. Aguiar (Orgs.), *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Borges, H. da S. (2008). *Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar*. Manaus: Edições UEA/Ed. Valer.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genebra: Droz.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brandão, H. P., & Guimarães, T. A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *Revista de Administração de Empresas* (Vol. 41, n. 1, pp.8-15, jan./mar.). São Paulo: FGV.
- Braslavsky, C., & Gvirtz, S. (2000). Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. *Cuadernos de la Organización de Estados Iberoamericanos / Educación Comparada*. Madrid: OEI.

- Braverman, H. (1981). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bresser Pereira, L. C. (1996). Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público* (Ano 47, vol. 120, nº 1, pp. 7-35, jan./abr.). Brasília: ENAP.
- Brito, L. M. P. (2008). Gestão de Competências, Gestão do Conhecimento e Organizações de Aprendizagem: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. *Cadernos de Educação* (Vol. 31, jul./dez.). Pelotas, RS: UFPel.
- Brito, R. M. de. (2010). *Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil*. Manaus: Faced/Ufam.
- Bruno, L. (1997). Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In D. A. Oliveira (Org.), *Gestão Democrática da Educação*. Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes.
- Bruno-Faria M. F., & Brandão H. P. (2003). Competências Relevantes a Profissionais da Área de T&D de uma Organização Pública do Distrito Federal. *Revista Administração Contemporânea* (Ano 7, nº 3, pp. 35-56). Rio de Janeiro: ANPAD.
- Brzezinsky, I. (2004). *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores* (5ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Caberlon, V. I. (1994). Administração da educação no Brasil: um exercício de reflexão. *Revista Brasileira de Administração da Educação* (Vol. 10, nº 1, pp. 73-81, jan./jun.). Porto Alegre: ANPAE.
- Camargo, R. B., Pinto, J. M. R. & Guimarães, J. L. (2008). Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. *Cadernos de Pesquisa* (Vol. 38, nº 135, pp. 817-839, set./dez.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Canário, R. (1987). A inovação como processo permanente. *Revista de Educação* (Vol. 1, nº 2, pp. 17-22). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Candau, V. M. (1987). *Ensinar e aprender; saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. Organizadora. (1989). *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castiglioni, V. L. B. (2000). *SERRA 21 – Estudos Temáticos, v. 8 – Educação*. Serra, ES: PMS.
- Castro, M. de. (2007). A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (Vol. 23, nº 2, pp. 199-227). Porto Alegre: ANPAE.
- Castro, M. H. G de, & Davanzo, Á. M. Q. Organizadores. (1999). *Situação da Educação Básica no Brasil*. Brasília: INEP.
- Castro, M. L. S. de. (2000). *A Gestão da Escola Básica: conhecimentos e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal*. Brasília: INEP.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F. de. & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade* (Vol. 22, nº 75, pp. 67-83). Campinas, SP: Unicamp.
- Cattani, D. (2000). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Catunda, A. C., & Verhine, R. E. (2010). Os conceitos de competência e suas relações com o desempenho escolar: uma análise de dados da certificação ocupacional de dirigentes escolares da Bahia. In R. M. Tenório, & U. de M. Lopes (Orgs.), *Avaliação e Gestão: Teorias e Práticas*. Salvador: EDUFBA.
- Cavalcante, L. I. P., & Weigel, V. A. C. de M. (2011). *Educação na Amazônia: Oportunidades e Desafios*. Manaus: FAGED/UFAM.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books.
- Chaves, E. O. C. (1981). O curso de pedagogia – um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos CEDES* (Ano I, nº 2, pp. 47-69). São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.
- Ckagnazaroff, I. B. (1997). *Reforma da gestão do setor público: Impactos da implementação de novas tecnologias organizacionais*. Belo Horizonte: UFMG/CEPEAD.
- Colares, M. L. I. S., Pacífico, J. M., & Estrela, G. Q. Organizadores. (2009). *Gestão Escolar: Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas*. Curitiba: Editora CRV.
- Colossi, N., Consentino, A. & Queiroz, E. G. de. (2001). Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista FAE* (Vol. 4, nº 1, pp. 49-58, jan./abr.). Curitiba: FAE Centro Universitário.
- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. N. (2000). *Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, E. de P., & Cunha, E. S. M. (2002). Políticas públicas e sociais. In A. Carvalho & F. Sales. (Orgs.), *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Dagnino, R. (2002). *Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para análise e implementação*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Daólio, L. C. (2007). O que são competências? *Revista RH Portal* (artigos). Rio de Janeiro: RH Portal.
- Davel, E., & Melo, M.C.O.L. (2005). Singularidades e transformações no trabalho dos gerentes. In E. Davel, & M.C.O.L. Melo (Orgs), *Gerência em ação: singularidades e transformações do trabalho gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Nº 9, pp. 287-309). Porto Alegre: UFRGS.
- Deluiz, N. (2001). *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. Rio de Janeiro: Senac.
- Diamond, L. (1994, Vol. 5, nº 3). “Rethinking Civil Society, Toward Democratic Consolidation”, *Journal of Democracy*, pp. 5-17.
- Dos Santos, F. M. E. (2006). Função do Gestor na Escola Pública. *Revista de Divulgação Técnica – Científica do ICPG* (Vol. 3, nº 9, jul./dez.). Florianópolis: Uniasselvi.

- Dourado, L. F. (2007). *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. São Paulo: SciELO. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 25 janeiro 2012, 21h.
- _____. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. *Educação & Sociedade* (Vol. 31, nº 112, pp. 677-705, jul./set.). Campinas, SP: Unicamp.
- _____. Organizador. (2003). *Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO*. Goiânia: Alternativa.
- _____. & Costa, M. (1998). *Escolha de dirigentes escolares no Brasil*. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPAE.
- Draibe, S. M. (1999). A experiência recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In V. Costa (Org.), *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap-Cortez.
- Drucker, P. F. (1995). *Administrando em tempos de grandes mudanças* (2ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- _____. (2001). *Parcerias: fundamentos e benefícios para o terceiro setor*. São Paulo: Futura.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Carneiro (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2006). *A Crise das Identidades: a Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dugué, E. (1994). A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In J. B. R. Desaulniers (Org.), *Formação, trabalho & competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Durham, E. R. (2010). A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso. *Novos Estudos* (Nº 88, pp. 153-179). São Paulo: CEBRAP.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Elmore, R. (1978). Organisational models of social program implementation. *Public Policy*, 26 (2), pp. 185-228.
- Estevão, C. (2010). Gestão Estratégica nas escolas. *Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Porto: IIE.
- Etges, N. J. (1993). O conteúdo e as formas da administração escolar moderna. *Revista Brasileira de Administração da Educação* (Vol. 9, nº 2, pp. 27-48, jul./dez.). Porto Alegre: ANPAE.
- Fausto, B. (1995). *História Concisa do Brasil* (13ª ed.). São Paulo: Edusp.
- Fayol, H. (1981). *Administração industrial e geral* (9ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Fernandes, A. S. A. (2007). Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social. In H. Dantas, & J. P. Martins Júnior (Orgs), *Introdução à política brasileira*. São Paulo: Paulus.

- Ferreira, C. G. (2000). Reestruturação produtiva. In F. Fidalgo, & L. Machado, *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: FAE-UFMG.
- Ferreira, M. (1999). Ensino a distância pela Internet. Disponível em: <<http://www.geocities/WallStreet/7939>>. Acesso em: 16 agosto 2011, 10h.
- Ferreira, N. S. C. (2004). Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. *Educação & Sociedade* (Vol. 25, nº 89, pp. 1227-1249). Campinas, SP: UNICAMP/Cedes.
- _____. (2006a). A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In N. S. C. Ferreira, *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- _____. (2006b). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: A gestão da educação como ‘gérmen’ da formação. *Revista Educação & Sociedade* (Vol. 27, nº 97, pp. 1341-1358, set./dez.). Campinas, SP: UNICAMP.
- Ferreira, R. A., & Tenório, R. M. (2010a). Avaliação Educacional e Indicadores de Qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In R. M. Tenório, & U. de M. Lopes (Orgs.), *Avaliação e Gestão: Teorias e Práticas*. Salvador: EDUFBA.
- _____. & Tenório, R. M. (2010b). A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. *Revista Lusófona de Educação* (Nº 15, pp. 71-97). Lisboa: ULHT.
- Fidalgo, F., & Machado, L. (2000). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: FAE-UFMG.
- Finger, A. P. (1997). *Gestão de universidades*. Curitiba: Champagnat.
- Fleury A., & Fleury M. T. L. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, M. T. L. (1999). Modelo de gestão de pessoas por competências. In *Curso Aberto em Gestão por Competências*. São Paulo: USP.
- _____. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea* (Vol. 5, pp. 183-196, dez.). Rio de Janeiro: ANPAD.
- Francisco Filho, G. (2006). *Administração escolar analisada no processo histórico*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Franco, A. de P. (2008, Nº 4, jul./dez.). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*. Curitiba: UFPR, pp. 53-63.
- Frauches, C. da C. Organizador. (2008). *Diretrizes curriculares para os cursos de Graduação*. Brasília: ABMES Editora.
- _____. & Fagundes, G. M. (2007). *LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior* (2ª ed.). Brasília: ILAPE.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido* (13ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2003). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.

- Freitas, D. N. T. (1998). A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. *Revista Faculdade de Educação* (Vol. 24, nº 2, jul.). São Paulo: USP.
- Freitas, H. C. L. (2002). Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade* (Vol. 23, nº 80, ago.). Campinas, SP: Unicamp.
- Freitas, K. S. de (2000). Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto* (Vol. 17, nº 72, pp. 47-59, fev./jun.). Brasília: INEP.
- Gadotti, M. (1983). A Formação do administrador da educação: análise de propostas. *Revista Brasileira de Administração da Educação* (Vol. 1, nº 2, pp. 38-45, jul./dez.). Porto Alegre: ANPAE.
- _____. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo: Perspec.
- Galvão, V. B. de A., & Cavalcanti, E. A. A. (2009). *Competências em Ação de Gestores Escolares: um Estudo na SEEC da Paraíba [XXXIV EnANPAD]*. São Paulo: EnANPAD.
- _____. (2010). Desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB. Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do grau de mestre, orientada por Walmir Rufino da Silva, João Pessoa.
- Garcia, E. (2005). *Amazonas, Notícias da história: período colonial* (21ª ed.). Manaus: Norma Editora.
- Garcia, W. E. (1987). Notas sobre a crise da Gestão Educacional. *Em aberto* (Nº 36, out./dez.). Brasília: INEP.
- Garvin, D. A. (1992). *Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Gatti, B. (2003). Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. *Revista Contrapontos* (Vol. 3, nº 3). Itajaí, SC: UNIVALI/IBICT.
- Gentilini, J. A. (2001). Comunicação, cultura e gestão educacional. *Cadernos CEDES* (Vol. 21, nº 54, pp. 41-53). Campinas, SP: Unicamp.
- Gil, A. C. (2005). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Glatte, R. (1992). A Gestão como Meio de Inovação e Mudanças nas Escolas. In A. Nóvoa, *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas* (Vol. 35, nº 2, mar./abr.). São Paulo: FGV.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Deseño Cualitativo en Investigacion Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Graciano, M. Coordenador. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)* [vol. 4]. São Paulo: Ação Educativa.
- Gracindo, R. V. (2007). *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: UNB.
- Gramsci, A. (2000). Caderno do Cárcere. *Edição Carlos Nelson Coutinho* (Vol. 2 e 3). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário*. Brasília: UnB.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hernandez, F. (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed.
- Höfling, E. de M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes* (Vol. 21, nº 55, nov., pp. 30-41). Campinas, SP: Unicamp.
- Huberman, A. M. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação*. Paris: UNESCO.
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ianni, O. (1997). *A era do globalismo* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP]. (1998). *Plano Nacional de Educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Kertész, I. (1982). O diretor de escola como administrador de recursos humanos. *Revista Educação* (Nº 3, pp.54-62). Porto Alegre: UFRGS.
- Klink, A. (1993). *Planejamento educacional* (Palestra proferida na PUC - Paraná). Curitiba: PUC-PR.
- Krawczyk, N. R. (1999). A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Revista Educação & Sociedade* (Ano XX, nº 67, Agosto). Campinas, SP: UNICAMP.
- _____. (2008). O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa* (Vol. 38, nº 135, pp. 797-815, set./dez.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Kuenzer, A. Z. (2000). As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Revista Educação & Sociedade* (Vol. 20, nº 68, dez.). Campinas, SP: UNICAMP.
- Kwasnicka, E. L. (1991). *Teoria Geral da Administração* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2005). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des competences* (2ª ed.). Paris: Les Editions d'Organisation.
- _____. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Libâneo, J. C. (2000). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- _____. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- _____. (2005). *Educação escolar, políticas, estruturas e organização* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- _____. Oliveira, J. F. de. & Toschi, M. S. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. V. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neo-Taylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais* (Nº 14, pp. 119-139). Porto: Edições Afrontamento.

- _____. (2000). *Organização Escolar e democracia radical*: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez.
- _____. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista Sociologia* (Nº 19, pp. 227-253). Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Linhares, C. F.S. (2000). Caminhos de Medo e Esperança. In C. F. S. Linhares, & C. Nunes, *Trajétoias de magistério: memória e lutas pela reinvenção da escola pública*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Lipman, M. (1995). *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (1998a). A dimensão participativa da gestão escolar. *Revista Gestão em Rede* (Nº 9, ago.). Brasília: Consed.
- _____. (1998b). Curso de capacitação para diretores. *Revista Gestão em Rede* (Nº 6, pp. 3-22). Curitiba: PUC.
- _____. (2000a). Perspectivas da Gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto* (Vol. 17, nº 72, pp. 11-32). Brasília: INEP.
- _____. (2000b). *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar* (4ª. ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. (2006). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2009). *A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática*. Disponível em: <http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 29 junho 2011, 14h.
- _____. (2011). *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*. Curitiba: CEDHAP/FVC.
- _____. Organizadora. (2000c). Gestão Escolar e Formação de Gestores. *Em Aberto* (Vol. 17, Nº 72). Brasília: INEP.
- _____. Schneckenberg, M., & Durli, Z. (1999). *A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso da gestão do PROEM* (Relatório de pesquisa). Curitiba: UTFP.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luft, C. P. (2000). *Minidicionário*. São Paulo: Ática.
- Luz, A. M. de C., & Jesus, T. R. de. (2006). *A formação de gestores educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção*. Salvador: ISP/UFBA.
- Machado, E. M., Pasqualotto, M. M. & Fontana, M. I. (2006). *A educação não-formal e as políticas de formação do pedagogo*. Curitiba: PUC.
- Machado, L. R. S. (2002). A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Pro-Posições* (Vol. 13, n. 1[37], p. 92-110, jan./abr.). Campinas: Unicamp.
- Madeira, M. C. (1998). Representações sociais e decisões: breves comentários. *Revista Educação em Questão* (Vol. 8, nº 1, jan./jun.). Natal: UFRN.

- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade* (Vol. 19, n. 64, set.). Campinas: Unicamp.
- Marin Filho, C. J. (2005). *Concepção de Políticas Públicas: Definição, Viabilização e Execução*. Material de apoio à disciplina Políticas de Desenvolvimento e Orçamentos do Curso de Capacitação de Técnicos Municipais para Elaboração de Planos Diretores. Santo Ângelo, RS: URI.
- Martins, H. F. (1997). Burocracia e a revolução gerencial: a persistência da dicotomia entre política e administração. *Revista do Serviço Público* (Vol. 48, nº 1, pp. 43-79). Brasília: Enap.
- Martins, I., Ramos Filho, C. & Peixoto, M. (2008). *Tributação na Zona Franca de Manaus: (comemoração aos 40 anos da ZFM)*. São Paulo: MP Editora.
- Mattar, F. N. (1999). *Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento* (Vol. 1, 5ª ed.). São Paulo: Ed. Atlas.
- Mazzotti, T. B. (1996). Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In S. G. Pimenta (Org.), *Pedagogia, Ciência da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Mendonça, E. F. (2001). A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. *Revista Educação e Sociedade* (Vol. 22, nº 75, ago.). Campinas: Unicamp.
- Menezes, P. E. (1983). *Universidade: ação e reflexão*. Fortaleza: UFC.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Mészáros, I. (2005). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mezomo, J. C. (1997). *Educação e qualidade total*. A escola volta às aulas. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [MEC/INEP]. (2010). *Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008*. Brasília: Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- _____, & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [MEC/INEP]. (2011). *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010*. Brasília: Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- _____. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 a 2003: versão acrescida*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (1998). *Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor)*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2001). *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2009). Escola de Gestores da Educação Básica: Documento. Projeto curso de especialização em gestão escolar (*Lato Sensu*). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944>. Acesso em: 05 fevereiro 2012, 11h.

- Ministério da Integração Nacional., & Ministério do Meio Ambiente [MIN/MMA]. (2004). *Plano Amazônia Sustentável* (Volume 1). Brasília: Ministério da Integração Nacional., & Ministério do Meio Ambiente.
- Monteiro, A. V., Cosentino, A. & Merlin, L. (2000). Tendências pedagógicas e ensino à distância: conjecturas em direção a uma universidade colaborativa. In *A gestão Acadêmica em Debate* (Cap. 5, pp. 151-183). Florianópolis: Insular.
- Moreira, A. M. de A., & Pizzotti, J. R. (2001). *Progestão*: Como gerenciar os recursos financeiros? Brasília: CONSED.
- Morrow, R., & Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Afrontamento.
- Motta, F. C. P. (1986). *Organização & Poder*: Empresa, Estado e Escola. São Paulo: Atlas.
- Motta, P. R. (1991). *Gestão contemporânea*: a ciência e a arte de ser dirigente (2ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the School Principalship: the United States story. *School Leadership & Management* (Vol. 18, nº 3, pp. 359-372). Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632439869556#preview>>. Acesso em: 25 janeiro 2012, 21h.
- Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na Primeira República* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, A. A. S. de., & Leite, L. P. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (Vol.15, nº 57, pp. 511-524.). Rio de Janeiro: Cesgranrio.
- Oliveira, A. M., Novais, E. S., Silva, I. da., & Bertholino, M. L. F. (2006). *Mapeamento de competências em bibliotecas universitárias*. São Paulo: SciELO.
- Oliveira, D. A. Organizadora. (1997). *Gestão Democrática da Educação*. Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, R. de. (2001). *A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira* (Vol. 27, nº 1). Rio de Janeiro: Senac.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2006). *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – ONU/PNUD*. New York: Organização das Nações Unidas.
- Parente, C. C. R. (2003). Construção Social das Competências Profissionais. Dois Estudos de Caso em Empresas Multinacionais do Sector Metalomecânico. Tese apresentada a Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de doutor, orientada por José Madureira Pinto, Porto.
- Paro, V. H. (2000). *A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. Brasília: INEP.
- _____. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- _____. (2006). *Administração escolar: introdução crítica* (14ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Pereira, C. A. (2001). Ambiente, empresa, gestão e eficácia. In A. Castelli (Coord.), *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica [GECON]* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Pereira, G. R., & Andrade, M. da C. (2005). A Construção da Administração da Educação na RBAE (1983-1996). *Educação & Sociedade* (Vol. 26, nº 96, pp. 1393-1411, set./dez.). Campinas, SP: Unicamp.
- Pereira, L. C. B., & Spink, P. Organizadores. (1999). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Petrobras. (2009). *Gasoduto Urucu-Coari-Manaus: mais energia para o Brasil*. [notícias]. Disponível em: <<http://www.petrobras.com.br/pt/noticias/gasoduto-urucu-coari-manaus-mais-energia-para-o-brasil/>>. Acesso em: 18 janeiro 2011.
- Pimenta, S. G. (1994). *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. N. (2001). Qualificação, competências e certificação: visão educacional. *Revista Formação* (Nº 2, pp. 19-28). Brasília: MS.
- _____. (2001b). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (2000). *Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Resende, L. M. G. de. (2006). Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In M. C. V. R Tacca. (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea.
- Ribeiro, M. L. S. (1993). *História da Educação Brasileira: a organização escolar* (13ª ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Ribeiro, S. A. (2006). A Gestão Escolar Democrática e o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Artur de Souza Moret, Lisboa.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1997). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Rovere, A. L., Crespo, S. & Velloso, R. (2002). *Projeto geo cidades: relatório ambiental urbano integrado - informe GEO*. Rio de Janeiro: Consórcio Parceria 21.
- Ruas, R. L. (2001). Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da AO. In M. T. Fleury, & M. Oliveira (Eds.), *Gestão Estratégica do Conhecimento*. São Paulo: Atlas.
- _____, Antonello, C. S., & Boff, L. H. Organizadores. (2005). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman.
- Sá, C. P. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Salerno, S. C. El K. (2006). Administração Gerencial ou Gestão Administrativa? Foco no Planejamento Educacional. Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade

Estadual de Campinas para obtenção do grau de doutor, orientada por Zacarias Pereira Borges, Campinas.

- Sander, B. (1982). *Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Brasília: Anpae.
- _____. (1995). *Gestão da Educação na América latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Santos Filho, J. C. dos., & Gamboa, S. S. Organizadores. (2000). *Pesquisa Educacional: qualidade-quantidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, A. L. F. dos. (2010). Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. *Estado e Políticas Educacionais* (Nº 5). Recife: UFPE.
- Santos, B. de S. (1997). *Pela Mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- _____. (2005). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Santos, C. R. dos. (2002). *O gestor educacional de uma escola em mudanças*. São Paulo: Pioneira.
- Saviani, D. (1996). *Educação brasileira: Estruturas e sistemas* (7ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- _____. (2007a). Formação de professores versus formação de pedagogos. *Cadernos de Pesquisa* (Vol. 37, nº 130, jan./abr.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- _____. (2007b). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade* (Vol. 28, nº 100, pp. 1231-1255). Campinas, SP: Unicamp.
- Schell, J. (1995). *Guia para gerenciar pequenas empresas: como fazer a transição para uma gestão empreendedora*. Rio de Janeiro: Campus.
- Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino [SEDUC]. (2008). *Plano Estadual de Educação (PEE): Uma Contribuição da Sociedade Amazonense*. Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino.
- Selltiz, C. et al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (2ª ed.). São Paulo: EPU.
- Sen, A. (2001). *Desigualdade Reexaminada*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Senado Federal. (2010). *Constituição da República Federativa do Brasil* (3ª ed., p. 210). Brasília: Autor. (Original publicado em 1988).
- Seráfico, J., & Seráfico, M. (2005). A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. *Revista Estudos Avançados* (Vol.19, nº 54, pp. 99-113). São Paulo: SciELO. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/05.pdf>>. Acesso em: 25 janeiro 2012, 20 h.
- Silva Júnior, J. dos R., & Sguissardi, V. (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista, SP: Edusf.
- Silva, A. B., Alberton, A. & Verdinelli, M. A. (2007). As competências profissionais do administrador e suas implicações na formação acadêmica (Vol. 1). In *I Encontro de Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Recife: EnEPQ. Rio de Janeiro: ANPAD.
- Silva, C. S. B. (2003). *Curso de Pedagogia no Brasil*. História e Identidade (2ª ed.). São Paulo: Autores Associados.

- Silva, G. R. da. (2007). Tendências actuais na formação em Administração Educacional. *Revista Portuguesa de Educação* (20 [1], pp. 221-245). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, A. (2003). *Um Método de Análise das Ações Políticas e Estratégicas*. São Paulo: Editora Mandruvã.
- Singer, P. (1997). Globalização positiva e globalização negativa: a diferença é o Estado. *Novos Estudos* (Nº 48, pp.39-65, jul.). São Paulo: CEBRAP.
- Sinpro – Sindicato dos professores e professoras de Guarulhos. (2007). Entrevistas: Demerval Saviani. In *Expressão Sindical* (jan./ago.). Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/saviani_analisa_pde.htm>. Acesso em: 20 fevereiro 2012, 16h.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias* (Nº 16, pp. 20-45, jun./dez.). Porto Alegre: UFRGS.
- Souza, M. (2001). *Breve História da Amazônia*. Rio de Janeiro: Agir.
- Stroobants, M. (1999). Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo. *Calificaciones & Empleo* (Nº 21, pp. 1-11). Buenos Aires: Céreq/Piett.
- Superintendência da Zona Franca de Manaus [SUFRAMA]. (2010). *Resumo dos Projetos Industriais Aprovados pela SUFRAMA; (COISE/CGPRO/SAP)*. Manaus: Superintendência da Zona Franca de Manaus.
- Tamayo-Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. In R. Bañón & E. Carrillo (Orgs.), *La nueva administración pública* (pp. 281-311). Madrid: Alianza Universidad.
- Taylor, F. (1980). *Princípios da administração científica* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Teixeira, E. C. (2002). *Políticas Públicas: O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*. Salvador: AATR.
- Tejada, J. F. (1999). El formador ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía* (Nº 158, pp. 3-26). Barcelona: CC&P.
- Tenório, R., & Lopes, U. de M. Organizadores. (2010). *Avaliação e gestão: Teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação* (Coleção Prospectiva, vol. 9). São Paulo: Cortez Editora – Instituto Paulo Freire.
- _____. (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas: Evidências e possibilidades. In A. Teodoro & C. A. Torres (Organizadores), *Educação Crítica e Utopia: Perspectivas para o Séc. XXI* (pp.158-173). Porto: Afrontamento.
- Thurler, M., & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa* (Vol. 36, nº 128, pp. 357-375, mai./ago.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Torres, C. A. (2005). Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação* (Nº 5, pp. 15-36). Lisboa: ULHT.
- Triola, M. F. (1999). *Introdução à Estatística* (7ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: À pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tufano, D. (2008). *Guia Prático da Nova Ortografia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Uga, M. A. (1991). Descentralização e democracia: o outro lado da moeda. *Planejamento e Políticas Públicas* (Nº 5, pp. 87-104, jun.). Brasília: Ipea.
- Unesco. (2001). Educação: um tesouro a descobrir (5ª ed.). In *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (Presidente: Jacques Delors). São Paulo: Cortez.
- Universidade de Campinas. (2002). *Metodologia de Análise de Políticas Públicas*. GAPI. Campinas, SP: Autor.
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (2008). *Normas para a elaboração e apresentação de Teses de Doutoramento; (Aplicáveis as dissertações de Mestrado)*. Lisboa: Autor.
- Valente, A. C. (1999). *Perfis e competências estratégicas: uma perspectiva intersectorial*. Seminário: Desenvolvimento de competências, competitividade e cidadania. Lisboa: INOFOR.
- Valenti, G., & Bazúa, F. (1993). Hacia un enfoque amplio de política pública. *Revista de Administración Pública* (Nº 84, pp. 25–81). México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- _____, & Del Castillo, G. (1997). Interés público y educación superior: un enfoque de política pública. *Políticas públicas y educación superior* (pp. 89–118). México: ANUIES.
- Valérien, J. (1993). *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento* (2ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco – Mec.
- Veiga Neto, Alfredo. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In V. Portocarrero, & G. Castelo Branco (Orgs.), *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau.
- Vergara, S. C. (1997). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, S. L. (1999). *Organização e estrutura do sistema educacional brasileiro: perspectivas da nova LDB*. Fortaleza: UEC.
- Weill, M. (1995). *A Gestão Estratégica*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Wittmann, L. C. (1983). Administração e planejamento da educação: ato político-pedagógico. *Revista Brasileira de Administração da Educação* (Vol. 1, nº 2, pp. 10-22, jul./dez.). Porto Alegre: ANPAE.
- _____, & Gracindo, R. V. Organizadores. (2001). Políticas e gestão da educação (1991-1997). In *Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE)*. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- Zarifian, P. (1996). A gestão pela competência. In: *Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competência*. (Anais). Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia.
- _____. (2001). *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

_____. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac.

FONTE ESTATÍSTICA

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2010a). *Censo Demográfico 2010*. Brasília: Autor.

_____. (2010b). *Produto Interno Bruto dos Municípios*. Brasília: IBGE/DEPI/SEPLAN.

LEGISLAÇÃO

Decretos

Decreto-Lei nº 1.190/39. Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia (CN).

_____. nº 200/67. Dispõe sobre a Organização da Administração Federal, estabelece diretrizes, para a Reforma Administrativa, e da Outras Providências (CN).

_____. nº 288/67. Altera as disposições da Lei número 3.173 de 6 de junho de 1957 e regula a Zona Franca de Manaus (PR).

Leis

Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (CN).

_____. nº 279/95. Altera os limites das áreas internas do município de Manaus (CMM).

_____. nº 3.173/57. Cria uma zona franca na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas (PR).

_____. nº 4.024/61. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CN).

_____. nº 5.540/68. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média e dá Outras Providências (CN).

_____. nº 52/07. Institui a Região Metropolitana de Manaus (ALEA).

_____. nº 9.131/95. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências (CN).

_____. nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (CN).

Pareceres

Parecer CNE/CP nº 5/2005. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (CNE/MEC).

_____. MEC nº 292/62. Matérias pedagógicas para a licenciatura (Revista Documenta, nº 10, pp. 95 – 100).

_____. MEC/CFE nº 251/62. Regulamentação específica do curso de Pedagogia (Revista Documenta, nº 11, janeiro de 1963).

_____. MEC/CFE nº 252/69. Currículos Mínimos dos Cursos Superiores (MEC/CFE).

Resoluções

Resolução CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (MEC/CNE/CEB/DCNEPT).

_____. CNE/CES nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CES/MEC).

_____. CNE/CES nº 2/69. Determinava a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção (CNE/CES/MEC).

SITE

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) [Em linha]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) [Em linha]. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED) [Em linha]. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/>

SEVIÇO BRASILEIRO DE APOIO AS MICROS E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE) [Em linha]. Disponível em: <http://www.sebraesp.com.br/>

SUPERINTENDÊNCIA DA ZONA FRANCA DE MANAUS (SUFRAMA) [Em linha]. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM) [Em linha]. Disponível em: <http://portal.ufam.edu.br/>

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS (ULHT) [Em linha]. Disponível em: <http://www.ulusofona.pt/>

GLOSSÁRIO

AMOSTRA – Parcela significativa do universo pesquisado, ou de uma coleta de dados, que permite ao pesquisador tirar conclusões sobre dados que reflitam o conjunto nas suas múltiplas dimensões. ^A

ANÁLISE – Trabalho de avaliação dos dados recolhidos que conduz ao relatório de pesquisa. Deve orientar-se pelos objetivos, comparando e confrontando dados e provas que permitam confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou responder às questões de estudo. ^A

COLETA DE DADOS – Fase da pesquisa em que se reúnem dados colhidos por meio de técnicas específicas, normalmente utilizando questionários, formulários, fichas, observações, entrevistas ou grupos de foco. ^A

COMPETÊNCIA – É a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações, ou seja, é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesses e vontade em resultados práticos. ^B

CORRELAÇÃO – Grau de dependência ou influência, entre duas ou mais variáveis, de uma pesquisa. O índice de correlação é calculado através de técnicas estatísticas. ^B

CRITÉRIO – Modelo que serve de norma para conduzir a avaliação. Caracteriza um parâmetro pelo qual algo pode ser avaliado. ^B

DESEMPENHO – Conjunto de respostas dadas na execução de um trabalho, que pode ser observado, avaliado ou medido. ^B

EDUCAÇÃO CONTINUADA – Processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender durante o desempenho funcional, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações. ^B

EMPÍRICO – Relativo à observação de uma realidade externa ao indivíduo. ^D

ESCALA INTERVALAR – Sistema de valores expressos em notas, conceitos, menções ou outros adotados para traduzir resultado. ^C

FLUXOGRAMA DE PESQUISA – É o planejamento das atividades de pesquisa dentro de um espaço predeterminado de tempo, que visa a ordenar os esforços das diferentes etapas do trabalho, inclusive com os ajustes necessários. ^A

GESTÃO ESCOLAR – A Gestão Escolar é uma ação coadjuvante à Ação de Direção, em todos os níveis em que esta é exercida, e caracteriza-se pelo exercício do gerenciamento, pelo conhecimento dos aspectos peculiares ao processo ensino-aprendizagem e pela busca da integração e da interação interpessoal. ^B

GRÁFICO – É uma forma de representar as escalas quantitativas recolhidas durante o trabalho de pesquisa. ^A

HIPÓTESE – É a suposição de uma resposta para o problema formulado em relação ao tema. Após tomar consciência do problema de pesquisa e ter realizado a revisão de literatura, o investigador poderá chegar a uma possível solução para o problema. Essa solução sugerida chama-se hipótese, uma suposição calcada na literatura ou na experiência do profissional, que deverá ser submetida a um teste para sua comprovação ou desconsideração. ^A

INSTRUMENTO DE PESQUISA – Material utilizado pelo pesquisador para colher dados para sua pesquisa. Pode ser material já utilizado e validado em outro estudo ou elaborado especificamente, analisando o público-alvo e dimensionando-o para o tamanho do estudo.

Podem ser questionários, formulários, fichas de coleta de dados, observações, entrevistas e grupos de foco. ^A

INTERDISCIPLINARIDADE – É o processo que envolve a integração e engajamento num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo acadêmico entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral. ^B

MÉDIA – Medida de tendência central que corresponde à soma de todos os valores de uma distribuição, dividida pela frequência total de casos. É o centro de gravidade ou ponto de equilíbrio de uma distribuição. ^D

MEDIANA – Medida de tendência central que corresponde ao ponto de uma distribuição de valores que separa os 50% de casos superiores dos 50% inferiores. ^D

MÉTODO – É a ordenação de um conjunto de etapas a serem cumpridas no estudo de uma ciência, na busca de uma verdade, ou para chegar a um determinado conhecimento por meio de pesquisa. ^A

MÉTODO CIENTÍFICO – Processo sistemático de aquisição de conhecimento que segue uma série de passos interdependentes que, para efeitos didáticos, podem ser apresentados na seguinte ordem: definição do problema (obstáculo ou pergunta que necessita de uma solução); formulação de hipóteses (explicações para o problema); raciocínio dedutivo (deduções de implicações das hipóteses formuladas); coleta e análise de dados (observação, teste e experimentação das implicações deduzidas das hipóteses – teste das hipóteses); rejeição ou não das hipóteses (análise dos resultados para determinar se há evidências que rejeitem ou não as hipóteses). ^D

METODOLOGIA – Trata-se de uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no trabalho de pesquisa. Inclui a explicação do seu tipo, do instrumental utilizado, do tempo previsto, da equipe de pesquisadores, da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo que foi utilizado no trabalho de pesquisa. ^A

PARÂMETRO – Medida calculada a partir de todas as observações de uma população. ^D

PESQUISA – É a ação metódica para buscar, ilimitadamente e sem preconceitos, uma resposta, ou novos conhecimentos, em qualquer área, alargando assim a base de conhecimento atual. Trata-se de verificação sistemática, por meio de experimentos planejados, controlados, objetivos e rigorosos, de hipóteses e teorias, com o objetivo final de explicar fatos. ^A

POPULAÇÃO – Uma totalidade de quaisquer elementos que possuam uma ou mais características em comum que os definam. ^D

QUESTIONÁRIO – Instrumento de coleta de dados baseado em uma série de perguntas estruturadas, sobre um determinado tema. ^B

TEORIA – É uma construção simbólica delineada para reunir fatos generalizáveis (leis) em conexão sistemática. Consiste em (a) um conjunto de unidades (fatos, conceitos, variáveis) e (b) um sistema de relações entre as unidades. ^D

UNIVERSO – É o conjunto de fenômenos a serem trabalhados, definido como critério global da pesquisa. ^A

VALORES – Normas, princípios ou padrões sociais aceitos e mantidos por um grupo ou sociedade. Devem ter sido desenvolvidos no indivíduo desde a infância e reforçados ao longo da vida. ^B

VARIABILIDADE – Os desvios de uma característica ou nota em relação ao valor médio. ^B

BASE REFERENCIAL
(A) Schneider, L. J. (2007). Glossário – palavras usuais em pesquisa científica. In E. B. Neves, C. A. Domingues (Org.), <i>Manual de Metodologia da Pesquisa Científica</i>. Rio de Janeiro: CEP/EsAO. (B) Ministério da Defesa [MD]. (2007). <i>Glossário de Termos e Expressões de Educação e Cultura</i> (1ª ed.). Brasília, DF: DEP/C20-1. (C) Neubauer, R. (2010). <i>Orientação para as Escolas</i>. São Paulo: SEE. (D) Bastos, L. da R. et al. (2004). <i>Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisas, teses, dissertações e monografias</i> (6ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

ÍNDICE REMISSIVO ONOMÁSTICO

A

Abrahamsson, B., 109
Acselrad, H., 100
Adrião, T. M. F., 32
Afonso, A. J., 32
Alarcão, I., 69
Alberton, A., 126
Alves, F., 87, 88
Alves, J. M., 112
Amaral Sobrinho, J., 145
Amboni, N., 154
Anderson, J. A., 87
Anderson, P., 88
Andrade, M. da C., 20
Andrade, R. B. de., 154
André, M. E. D. A., 120
Antonello, C. S., 57, 58, 77
Araújo, A. C de., 153, 154
Arosa, A. de C. C., 41, 42, 43, 45
Arroyo, M. G., 87, 88
Arruda, M. da C. C., 33

B

Baixinho, A. J. F., 31
Baptista, S. G., vi
Barbosa, E. F., 123
Barroso, J., 62
Bazúa, F., 85
Behrens, M. A., 162
Benavente, A., 30, 85, 164
Benchimol, S., 100
Benevides, M. V., 30, 31
Bermudes, S., 65
Bervian, P. A., 125

Biachetti, R. G., 87
Bitencourt, C., 162
Bobbio, N., 81, 112
Bordignon, G., 153
Borges, H. da S., 28
Bourdieu, P., 77
Boyatzis, R. E., 68
Brandão H. P., 67, 70
Braslavsky, C., 111
Braverman, H., 56
Bresser Pereira, L. C., 31
Brito, L. M. P., 155
Brito, R. M. de., 43, 44, 47, 50
Bruno, L., 37, 38
Bruno-Faria M. F., 70
Brzezinsky, I., 34, 41

C

Caberlon, V. I., 21
Camargo, R. B., 91
Canário, R., 32
Candau, V. M., 22, 39
Castells, M., 29
Castiglioni, V. L. B., 19
Castro, M. de., 34
Castro, M. H. G de., 21
Castro, M. L. S. de., 21, 34, 162
Catani, A. M., 55
Cattani, D., 54
Catunda, A. C., 57
Cavalcante, L. I. P., 53
Cavalcanti, E. A. A., 78, 79, 125
Cervo, A. L., 125
Chaves, E. O. C., 42
Ckagnazaroff, I. B., 31

Colares, M. L. I. S., 136
Colossi, N., 52, 56
Consentino, A., 52, 55, 56
Correia, J. A., 60
Coutinho, C. N., 29
Crespo, S., 101
Cunha, E. de P., 81
Cunha, E. S. M., 81
Cunha, M. B., vi

D

Dagnino, R., 86
Daólio, L. C., 67
Davanzo, Á. M. Q., 21
Davel, E., 56
Del Prette, Z. A. P., 55
Deluiz, N., 161, 162
Diamond, L., 108
Dos Santos, F. M. E., 28
Dourado, L. F., 38, 88, 113, 162
Draibe, S. M., 36
Drucker, P. F., 31, 73, 111
Dubar, C., 59, 60
Dugué, E., 34, 68
Durham, E. R., 87
Dutra, J. S., 68, 69

E

Elmore, R., 85, 86
Estevão, C., 155
Etges, N. J., 20, 34

F

Fausto, B., 95
Fayol, H., 32

Fernandes, A. S. A., 83
Ferreira, C. G., 54
Ferreira, M., 54
Ferreira, N. S. C., 36, 47, 48
Ferreira, R. A., 58, 84
Fidalgo, F., 53
Finger, A. P., 61
Fleury A., 66, 69, 70, 71
Fleury M. T. L., 66, 69, 70, 71
Fontana, M. I., 49, 155
Francisco Filho, G., 37
Franco, A. de P., 56
Frauches, C., 39, 45, 46
Freire, P., 29, 40, 44, 164
Freitas, D. N. T., 38, 53, 109, 110
Freitas, H. C. L., 147
Freitas, K. S. de., 155

G

Gadotti, M., 19, 21, 40
Galvão, V. B. de A., 72, 73, 76, 78, 79, 125, 163
Gamboa, S. S., 121
Garcia, E., 95
Garcia, W. E., 36
Garvin, D. A., 156
Gatti, B., 49, 69
Gentilini, J. A., 33
Gil, A. C., 120, 122, 125
Glatter, R., 146
Godoy, A. S., 122
Goetz, J. P., 119
Graciano, M., 91
Gracindo, R. V., 60, 153, 153, 156
Gramsci, A., 61
Guimarães, J. L., 67, 91

Guimarães, T. A., 67, 91

Günther, H., 125

Gvirtz, S., 111

H

Harvey, D., 53

Hernandez, F., 150

Höfling, E. de M., 107

Huberman, A. M., 32

Huberman, M., 144

I

Ianni, O., 84

Inep., 24, 40, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 105, 122

J

Jesus, T. R. de., 61, 83

K

Kertész, I., 151

Klink, A., 143

Krawczyk, N. R., 91, 146

Kuenzer, A. Z., 23

Kwasnicka, E. L., 33

L

Lakatos, E. M., 123, 125

Le Boterf, G., 59, 68, 69, 70, 72, 75, 77

Lecompte, M. D., 119

Leite, L. P., 111

Libâneo, J. C., 20, 28, 40, 44

Lima, L. C. V., 52, 84, 109, 113, 109

Linhares, C. F.S., 164

Lipman, M., 40

Lopes, U. de M., 161, 162

Lück, H., 20, 34, 37, 58, 79, 84, 134, 138, 144, 145, 147, 148

Lüdke, M., 120

Luft, C. P., 143

Luz, A. M. de C., 61, 83

M

Machado, E. M., 49, 155

Machado, L. R. S., 53

Madeira, M. C., 20, 35, 53

Manfredi, S. M., 155

Marconi, M. de A., 123, 125

Marin Filho, C. J., 82

Martins, H. F., 78

Martins, I. 98

Mattar, F. N., 150

Mazzotti, T. B., 41

MEC., 22, 23, 40, 53, 55, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 105, 106, 109, 130, 134, 143, 161

Melo, M.C.O.L., 31, 56

Mendonça, E. F., 114

Menezes, P. E., 105

Merlin, L., 55

Merriam, S. B., 121

Mészáros, I., 105

Mezomo, J. C., 52

Minayo, M. C. de S., 119

Monteiro, A. V., 55

Moreira, A. M. de A., 142

Morrow, R., 164

Motta, F. C. P., 108

Motta, P. R., 150

Murphy, J., 62, 63

N

Nagle, J., 41

Nóvoa, A., 54

O

Oliveira, A. A. S. de., 111
Oliveira, A. M., 67
Oliveira, D. A., 36
Oliveira, J. F. de., 33, 36, 40, 67, 111
Oliveira, R. de., 33, 111
ONU., 102

P

Parente, C. C. R., 69, 71, 72, 74, 75, 76, 78
Parker, R. A., 126
Paro, V. H., 31, 32, 36, 60, 65, 111, 132
Pasqualotto, M. M., 49, 155
Peixoto, M., 98
Pereira, C. A., 62
Pereira, G. R., 20
Pereira, L. C. B., 88
Perrenoud, P., 76, 77, 105, 146
Petrobras., 99
Pimenta, S. G., 61
Pinto, J. M. R., 91
Pizzotti, J. R., 142

Q

Queiroz, E. G. de., 52, 56

R

Ramos Filho, C., 98
Ramos, M. N., 131
Rea, L. M., 124
Resende, L. M. G. de., 163
Ribeiro, M. L. S., 37
Ribeiro, S. A., 121
Richardson, R., vi

Ropé, F., 68
Rovere, A. L., 101
Ruas, R. L., 57, 66, 68, 71, 72, 77

S

Sá, C. P. de., 119
Salerno, S. C. El K., 110
Sander, B., 32, 47
Santos Filho, J. C. dos., 121
Santos, A. L. F. dos., 29
Santos, B. de S., 3, 81
Santos, C. R. dos., 146
Saviani, D., 36, 44, 54, 76, 91
Schell, J., 148
SEDUC., 106, 122
Selltiz, C. et al., 128
Sen, A., 89
Senado Federal., 102
Seráfico, J., 98
Seráfico, M., 98
Sguissardi, V., 88
Silva Júnior, J. dos R., 88
Silva, A. B., 126
Silva, C. S. B., 42
Silva, G. R. da., 63, 64, 65, 66
Simões, A., 108
Singer, P., 109
Sinpro., 91
Souza, C., 82
Souza, M., 96
Spink, P., 88
Stroobants, M., 69
Suframa., 99

T

Tamayo-Sáez, M., 81, 82, 83

Tanguy, L., 68

Taylor, F., 32

Teixeira, E. C., 107, 108

Tejada, J. F., 66, 67

Tenório, R., 58, 84, 161, 162

Teodoro, A., 19, 38, 161, 164

Thurler, M., 146

Torres, C. A., 57, 164

Triola, M. F., 123

Triviños, A. N. S., 122

U

Uga, M. A., 151

ULHT., 120

Unesco., 58

Unicamp., 86

V

Valente, A. C., 73

Valenti, G., 85, 86

Valérien, J., 84

Veiga Neto, A., 53

Velloso, R., 101

Verdinelli, M. A., 126

Vergara, S. C., 127

Verhime, R. E., 57

Vieira, S. L., 21

W

Weigel, V. A. C. de M., 53

Weill, M., 156

Wittmann, L. C., 21, 35, 60

Z

Zarifian, P., 58, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 139

APÊNDICES

01	-	Questionário de Pesquisa	ii
02	-	Fluxograma de Pesquisa	vii
03	-	Requerimento	viii
04	-	Compromissos Formalmente Assumidos	ix

APÊNDICE 01
(QUESTIONÁRIO DE PESQUISA)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT/PT
Instituto de Educação
Mestrado em Ciências da Educação
PESQUISA CIENTÍFICA

Senhor (a) Gestor (a),

O presente questionário (onze questões) é parte integrante de uma investigação empírica que tem como objetivo “Avaliar em que medida a formação académica do gestor escolar afeta a qualidade de suas competências exercidas no âmbito da educação.” junto às escolas da rede municipal (SEMED), situadas na cidade de Manaus.

Esse estudo, precipuamente, está apoiado na importância da gestão escolar como alavanca propulsora para a conquista da qualidade de ensino. Queremos ouvi-lo (a) para que sua experiência alimente nossa investigação e, juntos, façamos a ligação entre a Universidade e o universo da Escola Pública.

É muito importante que o Senhor (a) expresse livremente a sua percepção acerca dos componentes de seu trabalho, porque a análise aqui pretendida se fundamenta em sua opinião.

Salientamos que os dados coletados destinam-se, exclusivamente, à pesquisa, sendo preservada a identidade do respondente.

Agradecemos antecipadamente pela valiosa contribuição.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessário.

Atenciosamente,

J. F. Fonseca Bastos
Mestrando em Ciências da Educação
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT/PT
bastosjames@ig.com.br

AJUDANDO A COMPREENDER A PESQUISA: Conceitos Importantes

COMPETÊNCIA – capacidade de agir, eficazmente, em um determinado tipo de situação.

CONTROLE – processo de dirigir ações que utilizam recursos para atingir objetivos.

DIMENSÃO – parâmetros necessários para identificar um ponto no espaço.

EXECUÇÃO – processo pelo qual são escolhidas algumas ou apenas uma entre muitas alternativas para as ações a serem realizadas.

FUNÇÃO – ação natural própria de qualquer atividade especial: serviço, encargo, cargo, emprego, missão, etc.

PLANEJAMENTO – estratégias de levantamento de informações de qualidade, precisas e rigorosas, que permitem a tomada de decisão.

01. Avaliação do GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS.

Utilize a escala à direita para preencher a coluna: GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS NA FUNÇÃO DE DIRETOR/GESTOR ESCOLAR.

1	2	3	4	5
SEM importância	POUCO importante	PARCIALMENTE importante	IMPORTANTE	MUITO importante

COMPETÊNCIAS	GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS na função de diretor/gestor escolar				
	1	2	3	4	5
Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico.	1	2	3	4	5
Promover a inovação e a mudança na gestão escolar.	1	2	3	4	5
Trabalhar em cooperação com professores.	1	2	3	4	5
Buscar e compartilhar informações com os colaboradores e com as famílias.	1	2	3	4	5
Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem.	1	2	3	4	5
Administrar os recursos materiais e financeiros da escola.	1	2	3	4	5
Coordenar a ação burocrática dos colaboradores.	1	2	3	4	5
Delegar competências e atribuições a seus colaboradores.	1	2	3	4	5
Promover a integração família-escola.	1	2	3	4	5
Buscar alianças e parcerias com outras instituições públicas ou privadas.	1	2	3	4	5
Assumir riscos em situações difíceis.	1	2	3	4	5
Liderar professores.	1	2	3	4	5
Dominar aspectos legais.	1	2	3	4	5
Resolver conflitos.	1	2	3	4	5
Aprender continuamente.	1	2	3	4	5
Organizar o funcionamento das atividades da escola.	1	2	3	4	5
Potencializar os recursos humanos, financeiros e equipamentos da escola.	1	2	3	4	5
Valorizar a escola pública.	1	2	3	4	5
Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família.	1	2	3	4	5
Utilizar bem o tempo.	1	2	3	4	5
Assumir compromisso.	1	2	3	4	5
Resolver questões políticas.	1	2	3	4	5
Saber relacionar-se.	1	2	3	4	5
Disciplinar a equipe de professores, funcionários e os alunos.	1	2	3	4	5
Respeitar as pessoas.	1	2	3	4	5

02. Avaliação do NÍVEL DE INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES DE GESTOR ESCOLAR.

Utilize a escala à direita (acima) para preencher as colunas: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO e CONTROLE.

1	2	3	4	5
NENHUMA influência	PEQUENA influência	MÉDIA influência	FORTE influência	Influência MUITO FORTE

FUNÇÕES DE GESTOR ESCOLAR	NÍVEL DE INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES DE GESTOR ESCOLAR														
	DIMENSÕES														
	PLANEJAMENTO					EXECUÇÃO					CONTROLE				
Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Promover a inovação e a mudança na gestão escolar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Trabalhar em cooperação com professores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Buscar e compartilhar informações com os colaboradores e com as famílias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Administrar os recursos materiais e financeiros da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Coordenar a ação burocrática dos colaboradores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Delegar competências e atribuições a seus colaboradores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Promover a integração família-escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Buscar alianças e parcerias com outras instituições públicas ou privadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Assumir riscos em situações difíceis.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Liderar professores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dominar aspectos legais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Resolver conflitos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aprender continuamente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Organizar o funcionamento das atividades da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Potencializar os recursos humanos, financeiros e equipamentos da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Valorizar a escola pública.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utilizar bem o tempo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Assumir compromisso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Resolver questões políticas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Saber relacionar-se.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Disciplinar a equipe de professores, funcionários e os alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Respeitar as pessoas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

03. Responda:

Qual sua visão sobre gestão educacional? E como vê esta área em Manaus?

04. É favorável a educação continuada:

- a) () Sim b) () Não

PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO

05. Sexo:

- a) () Masculino b) () Feminino

06. Faixa Etária:

- a) () 25 a 30 anos b) () 31 a 35 anos
c) () 36 a 40 anos d) () 41 a 45 anos
e) () acima de 46 anos

07. Titulação:

- a) () Graduado b) () Especialista (área/curso:)
c) () Mestre d) () Doutor

08. Formação Acadêmica em:

- a) () Pedagogia b) () Letras c) () Matemática d) () História
e) () Geografia f) () Física g) () Química h) () Biologia
i) () Outros

09. Recebeu formação específica em gestão escolar:

- a) () Sim b) () Não

De que tipo? Essa formação contribui com sua atuação como gestor? Explique.

10. Tempo de atuação no cargo de diretor/gestor escolar:

- a) () 0 a 4 anos b) () 5 a 8 anos
c) () 9 a 12 anos d) () 13 a 16 anos
e) () mais de 17 anos

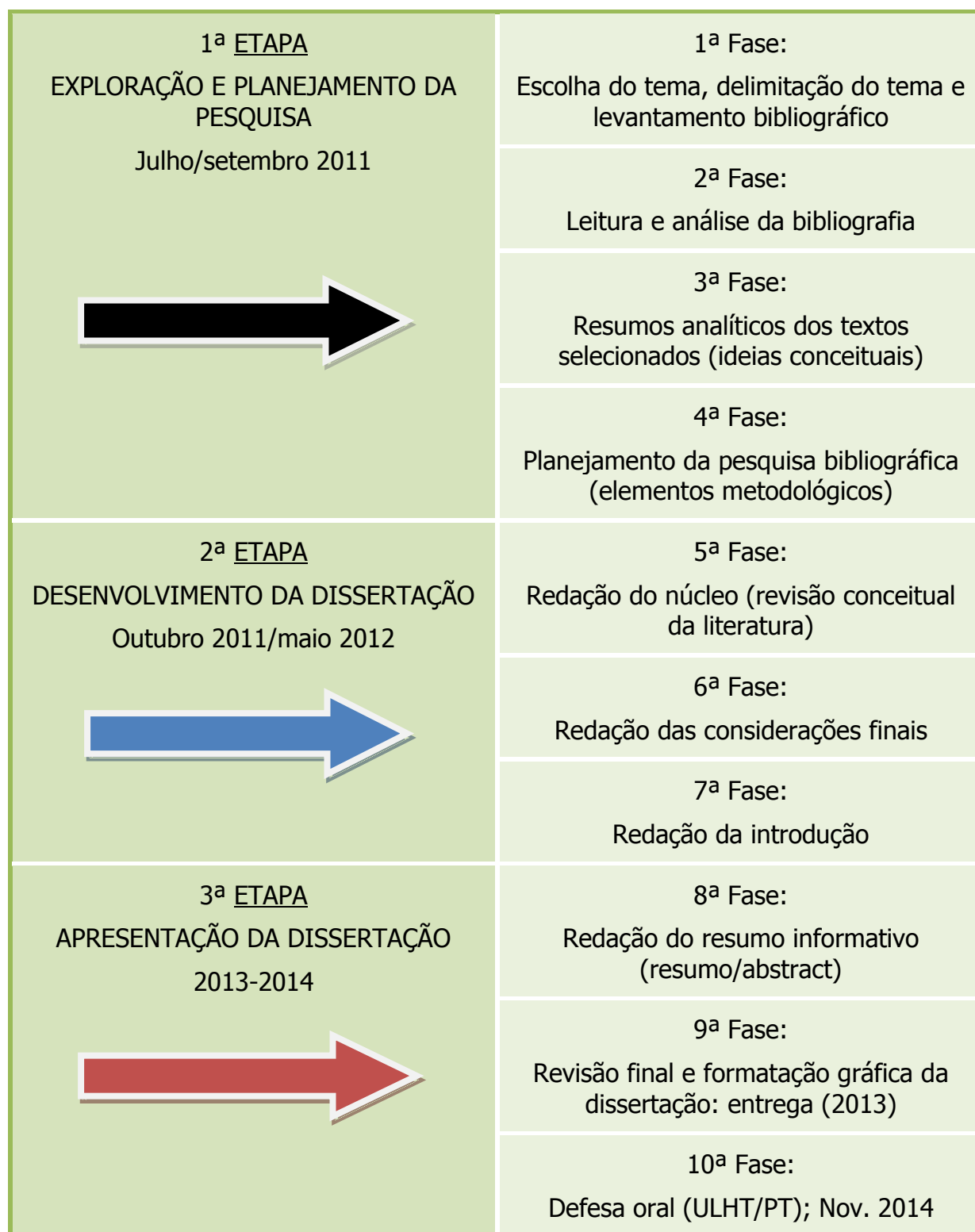
11. Tempo de atuação no serviço público:

- a) () 0 a 4 anos b) () 5 a 8 anos
c) () 9 a 12 anos d) () 13 a 16 anos
e) () mais de 17 anos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Baptista, S. G., & Cunha, M. B. (2007). Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. *Perspectivas em Ciência da Informação* (Vol. 12, nº 2, pp. 168-184, mai./ago.). Belo Horizonte: UFMG.
- Galvão, V. B. A., & Cavalcanti, E. A. A. (2009). *Competências em Ação de Gestores Escolares: um Estudo na SEEC da Paraíba [XXXIV EnANPAD]*. São Paulo: EnANPAD.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Tenório, R. M., & Lopes, U. de M. Organizadores. (2010). *Avaliação e gestão: Teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA.

APÊNDICE 02
(FLUXOGRAMA DE PESQUISA)



APÊNDICE 03
(REQUERIMENTO)

Manaus, 12 de dezembro de 2011.

Excelentíssimo Senhor
Prof. Dr. **MAURO GIOVANNI LIPPI FILHO**
Digníssimo Secretário Municipal de Educação

JAMES FRANCK FONSECA BASTOS, RP-MEC nº 021/88, RG nº 0476319-0 (SSP/AM), CPF nº 137.173.402-04, residente e domiciliado à Av. Ephigênio Salles nº 2.226, Quadra I, Casa 21, Condomínio Residencial Grenwold Park, bairro Aleixo, CEP 69.060-023, telefone (92) 9984-0858, e-mail bastosjames@ig.com.br, vem por meio deste, solicitar a Vossa Excelência **autorização para proferir pesquisa de mestrado**, intitulada: **“A FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE GESTÃO: uma análise no âmbito da educação municipal da cidade de Manaus”**, cuja finalidade é a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT (Portugal), com orientação científica da Professora Doutora ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS, para o que apresento.

Nestes Termos
P. Deferimento

(James Franck Fonseca Bastos)

APÊNDICE 04
(COMPROMISSOS FORMALMENTE ASSUMIDOS)

DECLARAÇÃO

Eu, **JAMES FRANCK FONSECA BASTOS**, RP-MEC nº 021/88, RG nº 0476319-0 (SSP/AM), CPF nº 137.173.402-04, residente e domiciliado à Av. Ephigênio Salles nº 2.226, Quadra I, Casa 21, Condomínio Residencial Grenwold Park, bairro Aleixo, CEP 69.060-023, telefone (92) 9984-0858, e-mail bastosjames@ig.com.br, encontrando-me a desenvolver na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), trabalho empírico relativo à parte prática conducente à realização da dissertação de mestrado, **declaro garantir a confidencialidade das informações obtidas oriundas da aplicação do Questionário de Pesquisa (Apêndice 01).**

Manaus – AM, 05 de março de 2012.

(James Franck Fonseca Bastos)

ANEXOS

01	-	Projetos Aprovados pela Suframa	xi
02	-	Cadastro da Educação Superior – 2011	xii
03	-	Ofício nº 0001/2012 – SEMED/GSGE	xiii

ANEXO 01



PROJETOS APROVADOS PELA SUFRAMA

Até junho de 2010

PROJETOS	EMPRESAS IMPLANTADAS/PRODUZINDO			EMPRESAS EM IMPLANTAÇÃO			TOTAIS		
	Nº DE EMPRESAS	Nº DE MÃO-DE-OBRA	TOTAL INVESTIMENTO FIXO (US\$ 1,00)	Nº DE EMPRESAS	Nº DE MÃO-DE-OBRA	TOTAL INVESTIMENTO FIXO (US\$ 1,00)	Nº DE EMPRESAS	Nº DE MÃO-DE-OBRA	TOTAL INVESTIMENTO FIXO (US\$ 1,00)
PLENOS	426	121.033	13.466.630.682	245	21.300	1.776.743.229	671	142.333	15.243.373.911
SIMPLIFICADOS	78	2.072	40.019.425	80	1.853	71.269.000	158	3.925	111.288.425
TOTAIS	504	123.105	13.506.650.107	325	23.153	1.848.012.229	829	146.258	15.354.662.336

FONTE: CGPRI, COCAD/CGMER e COISE/CGPRO

ELABORAÇÃO: COISE/CGPRO/SAP

OBS.: (1) Os dados de mão-de-obra referem-se à expectativa de emprego no 3º ano de consolidação dos projetos; (2) Excluídas todas as empresas INATIVAS e as que tiveram seus cadastros cancelados por esta Autarquia.

ANEXO 02

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Cadastro da Educação Superior - 2011****Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**

UF: AMAZONAS		CURSO: PEDAGOGIA		MUNICÍPIO: MANAUS		MODALIDADE: PRESENCIAL
INSTITUIÇÃO (15)		SIGLA (e-MEC)	CAT. ADM.	FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas		CIESA	Privada			
Centro Universitário do Norte		UNINORTE	Privada			
Centro Universitário Luterano de Manaus		CEULM/ULBRA	Privada	Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia Empresarial.		
Centro Universitário Nilton Lins		UNINILTONLINS	Privada			
Escola Superior Batista do Amazonas		ESBAM	Privada			
Faculdade Boas Novas de Ciências Tecnológicas, Sociais e Biotecnológicas		FBNCTSB	Privada			
Faculdade Literatus		FAL	Privada			
Faculdade Martha Falcão		FMF	Privada	Educação Pré-Escolar; Gestão Educacional; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.		
Faculdade Metropolitana de Manaus		FAMETRO	Privada			
Faculdade Salesiana Dom Bosco		FSDB	Privada			
Faculdade Santa Dorotéia do Amazonas		-	Privada			
Faculdade Táhirih		FT	Privada			
Universidade do Estado do Amazonas		UEA	Pública			
Universidade Federal do Amazonas		UFAM	Pública	Administração Escolar; Inspeção Escolar.		
Universidade Paulista		UNIP	Privada			

FONTE: e-MEC (2011).

ANEXO 03
(OFÍCIO Nº 0001/2012 – SEMED/GSGE)



Ofício nº 0001/2012-SEMED/GSGE

Manaus, 11 de janeiro de 2012.

Ilustríssimo Senhor

James Frank Fonsêca Bastos

Mestrando da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Av. Ephigênio Sales, 2226, Quadra I, casa 21 – GreenWood Park, Fone:9984-0858

CEP 69060-023 – Manaus/AM

Prezado Senhor,

Ao cumprimentá-lo cordialmente e em atenção à Carta, datada de 12/12/2011, expedida pelo Senhor James Frank Fonsêca Bastos, no qual solicita autorização para a realização de suas pesquisas nas escolas municipais, em nível de Mestrado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, informo a Vossa Senhoria do parecer favorável ao referido pleito, desde que sejam observadas as recomendações constantes na cópia anexa do Parecer Técnico-Pedagógico emitido pela Divisão de Ensino Fundamental/DEGE, desta Secretaria.

Limitado ao exposto, reitero a Vossa Senhoria expressões de elevado apreço.

Atenciosamente,


SUAMÊS MACIEL GOMES
Subsecretário de Gestão Educacional