

SUMÁRIO

Revista de Administração Educacional, V. 9. nº 2 - 2018

- 1. Avaliação e responsabilização: usos e apropriações no sistema municipal de ensino de Mossoró-RN (2010-2015) - Allan Solano Souza e Ciclene Alves da Silva** - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN p. 4-20
- 2. Gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades - Hercules Guimarães Honorato** - Escola Superior de Guerra-RJ p. 21-37
- 3. A gestão escolar: materialização de uma política de gestão democrática - Marta Clediane Rodrigues Anciutti** - UNICENTRO. Guarapuava - Paraná. p. 38-56
- 4. O papel da gestão escolar e do projeto político pedagógico na inclusão educacional - Amós Santos Silva, Carla Mylena Florêncio da Silva e Orquídea Maria de Souza Guimarães** – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE p. 57-72
- 5. Trajetórias de formação inicial e continuada de bibliotecários para cargos gerenciais em bibliotecas: contribuições e lacunas - Miriam Alves e Rosângela Fritsch** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) p. 73-89
- 6. Espaços de participação mobilizados pela gestão escolar: descentralização de poder para tomadas de decisões na escola - Amós Santos Silva, Nyanne Raísa da Silva Alves Batista e Orquídea Maria de Souza Guimarães** - Centro Acadêmico do Agreste –UFPE p. 90-105
- 7. A escuta de professores: tensões e contradições sobre o tema formação continuada em creches conveniadas - Renata Cottet e Sandra Lúcia Ferreira** - Centro Universitário Sant'Anna (UNISANTANNA) – São Paulo-SP p. 106-121
- 8. Proposta de modelo de análise da (des)igualdade de gênero e QVT no serviço público - Mariane Bezerra Nóbrega, Rodrigo Leite Farias de Araújo e Luiz Gustavo Paixão da Gama** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. p. 122-138



9. **A representação social da velhice construída por estudantes de Ciência & Tecnologia da UFCG: uma abordagem plurimetodológica** - *André Augusto Diniz Lira, Lais Santos Barbosa de Souza e Edwirde Luiz Silva Camêlo* – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) p. 139-156

EDITORIAL

Revista de Administração Educacional, V. 9. nº 2 - 2018

A Revista de Administração Educacional prossegue com suas publicações dando sequência ao trabalho de divulgação e estabelecimento do diálogo científico com a comunidade acadêmica. Sob a responsabilidade do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) da UFPE, a revista tem cumprido o propósito de divulgar estudos e pesquisas no campo da gestão e políticas educacionais. Neste volume 9, número 2 - 2018, apresentamos trabalhos e contribuições de autores locais e provenientes de diferentes estados do país, tais como Amapá, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraíba.

Imbuídos do interesse de fazer circular o conhecimento científico produzido pelos autores que colaboram com a Revista Administração Educacional, convidamos os leitores a apreciarem o conteúdo dos manuscritos contidos neste número.

O primeiro artigo aborda a política de responsabilidade educacional no município de Mossoró-RN. O trabalho, desenvolvido por Allan Solano Souza e Ciclene Alves da Silva, analisa como o segundo maior município do Rio Grande do Norte incorporou pressupostos da nova gestão pública, tendo como pilares a prestação de contas, avaliação e responsabilização. O texto desvela como se deu a implantação de processos de avaliação por resultados naquele sistema de ensino enfatizando como tais processos têm contribuído para acentuar as desigualdades entre as escolas.

A liderança do diretor e o seu trabalho diário na escola (pedagógico ou administrativo) são enfocados no segundo artigo deste número. O texto, fruto de pesquisa bibliográfica realizada por Hercules Guimarães Honorato, destaca aspectos conceituais e históricos de liderança dando ênfase ao papel da liderança do gestor escolar *vis a vis* o seu dia a dia desenvolvido na escola e seus reflexos na gestão escolar propriamente dita.

O terceiro artigo, escrito por Marta Clediane Rodrigues Anciutti, apresenta aspectos teóricos relacionados às proposições da política para a democratização da educação. O trabalho aborda os marcos legais em suas interfaces com os princípios democráticos, políticas e materialização da gestão

democrática.

O papel da gestão escolar e do projeto político pedagógico no processo de inclusão educacional são os objetos da discussão do quarto texto. O relato da pesquisa realizada pelos autores Amós Santos Silva, Carla Mylena Florêncio da Silva e Orquídea Maria de Souza Guimarães mostra a atuação da gestão escolar e Projeto Político Pedagógico na implantação de uma cultura escolar inclusiva. A análise ressalta as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os resultados da investigação indicam a existência de ações conjuntas relacionadas a recursos humanos, materiais e financeiros que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência.

Os processos de formação inicial e continuada para cargos gerenciais em bibliotecas são tratados por Miriam Alves e Rosângela Fritsch no quinto artigo deste número. O relato da pesquisa que realizaram em base de dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) indica que há uma valorização da pós-graduação, especialmente do curso de mestrado para o exercício da chefia das bibliotecas. Conforme os resultados, as bibliotecárias construíram suas carreiras fundadas em conhecimentos da formação inicial em Biblioteconomia, lacunas, e contribuições das formações continuadas.

A questão da participação nas tomadas de decisão na escola pública é tematizada no sexto artigo, desenvolvido por Amós Santos Silva, Nyanne Raísa da Silva Alves Batista e Orquídea Maria de Souza Guimarães. Os autores, mediante resultados de pesquisa empírica realizada em escola pública no município de Caruaru-PE, constatam que a participação de pais, alunos e funcionários nas decisões é praticamente nula gerando uma isenção de responsabilidade por parte destes que delegam à gestão toda tomada de decisão.

O sétimo artigo dessa coletânea trata sobre a formação continuada em creches conveniadas na cidade de São Paulo-SP. O texto, desenvolvido por Renata Cottet e Sandra Lúcia Ferreira, faz uma abordagem sobre a implantação de três creches conveniadas na cidade de São Paulo, destacando tensões e contradições enfrentadas por Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDI) nos processos de formação continuada e práticas nas instituições.

Uma proposta de análise da (des)igualdade de gênero e sua influência na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) de servidores públicos são apresentados por Mariane Bezerra Nóbrega, Rodrigo Leite Farias de Araújo e Luiz Gustavo Paixão da Gama no oitavo artigo. No texto os autores descrevem um instrumento que permite identificar a percepção de incidência de



igualdade/desigualdade de gênero do respondente e sua possível relação com a QVT. O recurso pode ser utilizado para estudos de caso, análises comparativas, pesquisas quantitativas, entre outros.

Finalizamos esta edição com um manuscrito que enfoca a representação social da velhice construída por estudantes de ciência & tecnologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O artigo resulta de pesquisa empírica desenvolvida pelos autores: André Augusto Diniz Lira, Lais Santos Barbosa de Souza e Edwirde Luiz Silva Camêlo. Utilizando uma abordagem plurimetodológica, o artigo revela que para os estudantes ciência & tecnologia da UFCG a representação da velhice se estrutura nos seguintes elementos: ganhos cognitivos; benefícios e vínculos familiares e perdas. Nas representações dos sujeitos os aspectos mais positivos da velhice, refletem o envelhecimento bem-sucedido e o próprio lugar social dos participantes da pesquisa.

Após apresentarmos brevemente o conteúdo deste segundo número de 2018 do periódico, resta o convite à leitura, bem como o desejo de que o conjunto de discussões que integra este número estimule diferentes reflexões e debates na comunidade acadêmica.

Uma fértil leitura para todos!

Cordialmente

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar e Laêda Bezerra Machado (Editoras)

AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO: USOS E APROPRIAÇÕES NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ-RN (2010-2015)

Allan Solano Souza¹

Ciclene Alves da Silva²

Resumo: A política de responsabilidade educacional (PRE) de Mossoró-RN incorporou pressupostos da nova gestão pública, tendo como pilares a prestação de contas, avaliação e responsabilização. Analisam-se usos e apropriações destes dois últimos. Realizaram-se a construção do referencial teórico, uma análise documental, combinados com uma entrevista semiestruturada com um representante da sociedade civil. Os resultados revelam que a avaliação é utilizada em processos de premiações material e simbólica, dados que fortalece a responsabilização pela competição administrada e pelo controle de resultados. Conclui-se que esta competição obstrui a livre iniciativa das escolas na concepção de suas próprias políticas, com tarefas burocráticas.

Palavras-chave: Avaliação. Responsabilização. Sistema Municipal de Ensino.

EVALUATION AND RESPONSIBILISATION: USES AND APPROPRIATIONS IN THE EDUCATION SYSTEM OF MOSSORÓ-RN (2010-2015)

Abstract: The policy of educational responsibility of Mossoró-RN has incorporated presuppositions of a new public management, based on accountability. Uses and appropriations of the latter two are analyzed. Was carried out the survey of the theoretical reference, document analysis, combined with a semi structured interview with a representative of civil society. The results reveal that evaluation is used for processes of material and symbolic awards, what strengthens the responsibility through managing competition and control of results. Thus, one has concluded that competition obstructs the free initiative of schools in the creation of their own policies with bureaucratic tasks.

Keywords: Evaluation, Responsibilisation, Municipal Educational System.

¹ Professor Adjunto IV, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, onde é docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade. E-mail: asolanosouza@gmail.com

² Professora Adjunta IV, do Departamento de Educação da UERN. Realiza estudos e pesquisas sobre políticas e gestão da educação. E-mail: ciclenealves@bol.com.br

INTRODUÇÃO

As políticas de avaliação e responsabilização têm sido incorporadas cada vez mais nos sistemas educacionais, forçando mudanças que refletem diretamente na (re)organização das escolas. É a partir da década de 1990, que os estudos sobre avaliação da educação básica no Brasil são revigorados, seguindo nos idos dos anos 2000 inaugurando uma nova fase de reflexões, apropriação e usos das políticas de avaliação alinhadas com as práticas de responsabilização. Sendo assim, nas duas últimas décadas, o foco dos estudos sobre avaliação da educação se desloca “da avaliação externa da educação básica para a avaliação da educação como mecanismo de gestão educacional por resultados” (PASSONE, 2014, p.426), com preponderantes discussões que revelam novas faces da gestão educacional, a “responsabilização da escola”, de seus profissionais e dos resultados produzidos pelos sistemas de ensino.

No Brasil, governos estaduais e municipais têm incentivado esta prática na educação, principalmente por meio da propagação de incentivos financeiros como forma de premiação e reconhecimento pelos desempenhos das escolas. A principal punição aplicada pelos governos as instituições que não conseguem alcançar resultados satisfatórios, principalmente os que utilizam como referência a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, tem sido deixar do lado de fora das premiações.

Com essas novas possibilidades, estados e municípios, diante da autonomia relativa outorgada pela CF de 1988, para criarem seus sistemas de ensino, e elaborarem as suas políticas e definirem na forma da lei os seus sistemas de ensino foram ao longo das últimas décadas delineando as suas mais diversas formas de organização de sistemas educacionais, principalmente naqueles municípios em que optaram pela construção de sistemas próprios, mas articulados com os sistemas estaduais e com as políticas nacionais.

Estas reflexões estão potencialmente articuladas com um contexto mais amplo de mudanças nas relações entre Estado e Sociedade, assim como em decorrência da redefinição do Papel do Estado, e as respostas encontradas para a crise do seu modelo burocrático, que se

configurou a partir de um novo modelo de gestão. Além disso, não se descarta a possibilidade dos efeitos dos processos de globalização em seus diferentes níveis.

O contexto que marca essas mudanças é decorrente dos processos de globalização política, econômica e social, e seus fundamentos são encontrados no contexto da crise do modelo burocrático, que se orientou nos princípios da *New Public Management* (HOOD, 1995; GRUENING, 2001) imersos no pensamento neoliberal que exerceu forte influência nos processos de decisão política. Esta concepção atribui ao indivíduo ou as instituições a responsabilidade individual e coletiva (ARENDDT, 2004), pelos sucessos e fracassos dos resultados alcançados em sua trajetória pessoal (HARVEY, 2011a, 2011b). Nesse contexto, a gestão educacional por resultados foi a estratégia encontrada pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012) para inserir os princípios da nova gestão pública na educação tais como: eficiência, eficácia e a efetividade em direção a meritocracia.

Considerando esses elementos introdutórios, este artigo foi organizado em três seções, em que na primeira realiza uma abordagem sobre a avaliação no contexto das atuais políticas educacionais. Na segunda seção, discutem-se alguns elementos dos processos de responsabilização. E na terceira seção há uma análise acerca da avaliação e da responsabilização como componentes da política de responsabilidade educacional de Mossoró-RN. Diante deste percurso, este texto apresenta ao final algumas conclusões.

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A avaliação da Educação brasileira conquista espaço marcante a partir da década de 1990 com a assunção do Estado Avaliador, conforme propõe Schneider e Rostirola (2015). O Estado Avaliador pode ser explicado pelo contexto das atuais políticas em educação, delineadas pela busca excessiva por resultados, em que estas são fortemente influenciadas pela implantação de políticas mercadológicas, corroborando para incorporar o projeto ideológico de uma educação de “quase-mercado”³, segundo palavras das autoras.

³ São quase mercados porque difere da natureza dos mercados convencionais em aspectos importantes. Um dos aspectos pode ser exemplificado pelo fato da educação pública não visar a maximização dos seus lucros, em termos financeiros.

No Brasil, o Estado-Avaliador tem adotado políticas de acompanhamento do desempenho das escolas, objetivando a orientação na construção de políticas públicas (FREITAS, 2011). A avaliação é utilizada e sentida como estratégia de governação em que o Estado atua mediante os resultados obtidos em testes organizados e realizados pelo país, podendo, por conseguinte, serem incorporados pelos sistemas estaduais e municipais de educação. Este cenário tem contribuído significativamente para a elaboração de sofisticados mecanismos de controle e responsabilização pelos resultados educacionais por parte das unidades de ensino.

A questão a ser debatida é saber se a avaliação no cenário descrito tem contribuído para diminuir as severas e profundas desigualdades sociais, principalmente por propor no seu interior, dentre outras coisas, à homogeneização dos projetos educativos, bem como a competitividade e a seletividade no âmbito da escola pública brasileira. Pois, conforme a Constituição de 1988 é direito e dever do Estado oferecer uma educação, pública, gratuita e de qualidade. Assim, toda e qualquer reforma educacional deverá buscar amenizar as inferioridades do sistema educativo, melhorando a qualidade dos processos, garantido que os sujeitos a quem o ato educacional se destina tenham reais condições de se viabilizarem na sociedade através da educação que lhe foi ofertada.

Ravitch (2011)⁴ argumenta sobre os “riscos” da educação nacional norte-americana na medida em que foi direcionada aos moldes das práticas da gestão mercadológica, em que os resultados são os fins últimos da educação e não os meios para se atingir o sucesso escolar. As afirmações da autora na obra *“Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”*, são frutos de sua vivência na gestão de políticas públicas do Estado Americano na década de 1990 na área da educação. É nesse enredo que no Brasil as políticas de avaliação têm se constituído como eixo estruturante das reformas da administração escolar.

Considerando a esfera mais ampla, tem-se a globalização deste atual modelo de governança do público, a exemplo da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que assumiu o protagonismo internacional das avaliações em

⁴ A autora propõe uma reflexão sobre o sistema escolar americano a partir de sua experiência na gestão educacional do país, momento este que desenvolveu uma política educacional direcionada por resultados, aos moldes do que ocorre na orientação da política educacional brasileira.

larga escala, construindo uma consensualidade relativa para legitimar a eficácia das avaliações por resultados como mecanismo balizador para o planejamento das políticas locais. Os países signatários desse modelo de avaliação têm orientado seu ensino a partir de uma multiplicidade de testes que são aplicados nacionalmente e regionalmente, o que evidencia a imersão dessas localidades numa prática de regulação mercantil, que na visão de alguns autores, a exemplo de Freitas (2011), não é resultado simplesmente da nova conjuntura política, mas efetivamente de um contexto internacional favorável a regulação social em todas as esferas do social.

O desdobramento de um sistema nacional de avaliação no Brasil se proliferou nos anos de 1990, pois foi a partir deste período que se iniciava uma nova fase na gestão dos serviços públicos no Brasil, voltada ao controle das instituições, redução de custos e aumento da eficiência dos serviços prestados (gerencialismo). O debate acadêmico sobre uma boa educação, portanto, uma educação de qualidade, foi atravessado pela tentativa de formação de um sistema nacional de avaliação com fins para a *accountability*, adentrando formalmente na Legislação Educacional e no Plano Nacional de Educação-PNE (2001-2010) (BRASIL, 2001) sob o apelo da descentralização administrativa e autonomia das escolas.

Portanto, com a implementação do Sistema Avaliação da Educação Básica – SAEB, atendendo a demanda de políticas globais, perseguindo orientações de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, a avaliação censitária com dados sobre a situação educacional das escolas e redes de ensino tornaram-se uma ação sistemática no país, tornando-se instrumento para o fortalecimento e aprimoramento das políticas educacionais aos moldes praticados pelos países mais avançados da OCDE. Saliente-se que alguns Estados e municípios brasileiros implantaram Programas de Avaliação e Desempenho da Rede Pública Escolar⁵. Para este estudo foi selecionado o município de Mossoró-RN que se aventurou na construção de um sistema próprio de avaliação da educação. Do ponto de vista do crescimento de municípios com esta realidade, observa-se que

O maior crescimento em termos de número de municípios que constituíram sistemas próprios de avaliação deu-se entre os anos de 2005 e 2013. Nesse período, houve 1.257 novas iniciativas. Apesar de muitos recorrerem a assessorias externas para elaboração de suas propostas, seja por meio de consultorias independentes, empresas especializadas ou universidades, sabe-se que o Saeb é a fonte inspiradora da maioria delas tanto no âmbito

⁵ Tem-se como exemplo o Estado de Pernambuco; Minas Gerais; Ceará e São Paulo.

dos estados da federação como dos municípios (SCHINEIDER; ROSTIROLA, p. 501, 2015).

Embora o Brasil tenha implementado o seu sistema nacional de avaliação nos idos de 1990, a natureza de sua implementação difere do momento atual, pois a concepção dos indicadores sintéticos tem protagonizado novos rumos na educação brasileira, aproximando-se mais de um conceito de responsabilização pelo controle dos resultados atribuída a alguns sujeitos (escola e sociedade por exemplo. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é um destes indicadores que tem sido utilizado como meio para promover processos de “responsabilização” pelo controle de resultados, para o balizamento do que seria a oferta de um bom ou mal ensino para os órgãos da autarquia da administração federal.

Assim, o IDEB inserido no sistema nacional da educação brasileira em 2007, que combina dados de rendimento escolar, obtidos mediante resultados da Prova Brasil, juntamente com as taxas de aprovação de uma determinada série a cada dois anos, constituindo-se como o expoente máximo da educação brasileira em exemplo de *accountability*, a observância da meta 7 (sete) do PNE, onde este indicador é declarado a condição de uma política de Estado. Por aqui, estar-se a perceber que o Brasil declarou oficialmente sua condição de Estado Avaliador e protagonista de uma educação de “quase-mercado” da coisa pública. Resta saber até que ponto esta condição do ensino brasileiro favorecerá a melhoria da qualidade da educação ofertada nos mais de cinco mil municípios da federação

Graças à sua fórmula de composição, o IDEB alçou a Prova Brasil ao *status* de avaliação majoritária na aferição e monitoramento do desempenho escolar de estudantes de Educação Básica. A atribuição das metas por escola, projetadas a partir das aferições bianuais da Prova Brasil, evidencia o esforço compreendido pelo país na implantação de políticas educacionais com finalidades de *accountability* permitindo conformar o primeiro estágio do Estado-avaliador. Com as mudanças operados no sistema de avaliação a partir de 2005, o papel do Estado passou a ser o de regulação e controle, associado, contraditoriamente, ao discurso da descentralização, democratização da gestão pública e autonomia das escolas e dos sistemas educativos (SCHINEIDER; ROSTIROLA, p. 502, 2015).

Esta assertiva permite esclarecer que a construção de política educacional através de resultados, e no caso do Brasil, considerando o indicador do IDEB, tem-se como parâmetros dados estatísticos orientando a elaboração de políticas públicas que deveriam visar o combate a gritante desigualdade social em que opera o sistema público escolar brasileiro. Portanto, cabe

fazer o seguinte questionamento: é possível uma política educacional ser “pensada” e “gestada” considerando como ponto fulcral dados censitários/estatísticos?

Sem dúvida, o indicador do IDEB é uma variável importantíssima para condução da educação pública brasileira, no entanto, ele sozinho não consegue abarcar a complexidade das demais variáveis inerentes ao processo educacional, a saber: condições físicas da escola, gestão escolar, proposta didático e pedagógica, condições de trabalho dos profissionais da educação, ambiente educativo, etc... A proposta de se planejar e construir um sistema educacional consolidado ultrapassa e muito os processos de *accountability* em curso no país, ou seja, de uma gestão das políticas públicas focadas em resultados. Um sistema nacional de avaliação forte e preciso deve ser seus processos (o pedagógico) e insumos (investimentos) adequados a necessidade de cada Região, Estado e Município.

Por esta lógica, evidencia-se uma proposta de educação nacional, através de suas políticas de avaliação, vinculada ao modelo de administração pública do Estado Avaliador, centrando esforços no controle dos escores obtidos pelo sistema de avaliação e assentado na vontade de maximização dos lucros/resultados, expandindo e intensificando políticas de mercadorização da educação no contexto que muito extrapola a esfera nacional. Estas iniciativas vêm sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que desde 1997, passou a ter a incumbência de planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, objetivando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país.

RESPONSABILIZAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A ideia de introduzir formas de responsabilização nas políticas educacionais se torna mais presente a partir das Conferências Estaduais e Municipais de Educação, realizadas a partir da segunda metade dos anos 2000, com intuito de inserir melhorias nos processos de controle e de resultados escolares e dos sistemas de ensino. Todavia, o sentido do conceito “responsabilização” neste cenário tem se configurado em uma perspectiva de determinar consequências para os maus resultados apresents pelas organizações públicas, com recorte para as escolas e os sistemas de ensino, por um lado. Por outro lado, há um limite teórico nas

referências da educação que emperram o avanço do debate acadêmico quando o assunto é a combinação entre avaliação e responsabilização. Logo, é muito difícil conceber um sistema de *accountability* sem prescindir da avaliação, e que a responsabilização sem avaliação é uma situação problemática. Por isso, a partir de então centraremos esforços para tornar as formas de responsabilização mais compreensíveis e delineadas de forma crítica.

O conceito de responsabilização por muitas vezes é confundido com “responsabilidade”, no sentido de “chamar para responder”. No campo da gestão pública, o conceito de responsabilização se tornou mais presente, basilado nas orientações do referencial gerencialista para atribuir consequências pelos resultados obtidos. Outrossim, é um conceito que tem sido comumente traduzido do termo inglês *accountability*, incorporado do modelo empresarial, que tem como ideal atribuir o fracasso nos resultados das organizações aos indivíduos, em que do ponto de vista do mercado, os homens devem ser chamados a responder individualmente pelos resultados. Além disso, possui respaldo nesta matriz ideológica, transferindo atividades do Estado que exigem menor poder de decisão, para aqueles que estão em ação no cotidiano organizacional e que foram possivelmente submetidos a um processo de “parceria público-privada”, típica das atividades não-estatais e de agentes do setor privado.

Bresser-Pereira (2006) afirma que as formas clássicas e gerenciais de responsabilização⁶ consistem em frutos de processos de reformas, a exemplo, da reforma na gestão pública que ocorreu no Brasil a partir de 1995. A origem das formas de responsabilização revela que foram adotadas com a prerrogativa de impedir o abuso de poder e a corrupção. Corroborando com esta afirmativa, Anastasia (2006) explica que as formas de responsabilização sofrem variações, tais como: formas clássicas (controle parlamentar)⁷ e contemporâneas (responsabilização pelo controle de resultados; controle social e; competição administrada).

A responsabilização pelo controle de resultados acontece mediante a criação e controle de indicadores que vislumbram o alcance de metas planejadas e controladas pelo Poder

⁶ A obra “Responsabilização na Administração Pública” coordenada por Bresser-Pereira e Grau (2006), em nome do Conselho Científico do CLAD discute sistematicamente as “formas clássicas e gerenciais de responsabilização na administração da do aparelho de Estado” (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 7), ressaltando que a reforma da gestão pública de 1995 continua avançando no Brasil, nos estados e municípios. Por se tratar de uma reforma de grande porte, Bresser-Pereira afirma que durará anos.

⁷ Segundo Anastasia (2006, p. 78), “os controles clássicos no Estado constitucional têm por objeto a limitação e o controle do poder” por meio da divisão dos poderes, nos sistema de controles e contrapesos. Estes podem ser classificados em três tipos de controles: administrativo, parlamentar e judicial.

Executivo. O exagero na definição de muitos indicadores é um problema sério na administração pública, principalmente quando chega ao ponto em que nem os planejadores têm clareza quanto ao uso e a função destes. Geralmente, esta forma de responsabilização é precedida ou complementada por processos de avaliação e prestação de contas. Quando este processo é finalizado, apela-se a meritocracia como forma de premiar aqueles que conseguiram avançar nos resultados, ou que não retrocederam de um ano para o outro (QUIRÓS, 2006).

Já a responsabilização pela competição administrada é comum nos ambientes em que se preocupam com a criação de *rankings* e definição de um organograma rígido. São duas as formas de competição nesse sentido: a competição entre os órgãos da administração pública e a concorrência entre os diferentes provedores de serviços públicos, como por exemplo, as instituições do terceiro setor. Neste tipo de responsabilização “o Estado continua como o grande financiador e responsável último”, e repassa a execução de serviços públicos a entes não-estatais ou agentes privados (ABRUCIO, 2006, p. 222).

Deste modo, uma forma híbrida de responsabilização objetiva introduzir mecanismos competitivos, que em nossa avaliação se reconfigura em um projeto ideológico que tem como papel transmitir a ideia de que as oportunidades de competição são para todos, e cabe aos melhores ocuparem os primeiros lugares. Ora, a introdução de mecanismos de competição na educação⁸ pode significar um grande risco que converge para a privatização das atividades estatais, na medida em que esta forma de responsabilização incorporada nos sistemas de ensino e nas escolas, não considera a natureza do trabalho pedagógico, e considerando a estrutura das escolas nem todas dispõem das mesmas condições materiais e de recursos humanos para competir. Inclusive, estudos acadêmicos revelam que não é interesse do poder público, quando orientado por esta concepção, proporcionar as mesmas condições de existência. No “paraíso da competição⁹” apregoado pelos empresários da educação, prevalece a lógica de “fazer mais e melhor com menos recursos”.

Finalmente, a última forma de responsabilização, que está associada ao controle social. Geralmente, esta forma recorre a setores da sociedade responsáveis pela fiscalização e

⁸ Ao considerar um país como o nosso de dimensões continentais, são perceptíveis as diferenças e as dificuldades de alcance das políticas sociais às comunidades mais distantes dos grandes centros. Isto não quer dizer que não há “problemas no paraíso” dos grandes centros.

⁹ A expressão “paraíso da competição” é utilizada nesse texto parafraseando a leitura da obra “Problemas no Paraíso: o comunismo depois do fim da história” do filósofo Slavoj Žižek (2015).

acompanhamento de políticas públicas, através de instituições como o Ministério Público, Conselhos de Controle Social e de Políticas Públicas, sindicatos, associações científicas, dentre estes, os relacionados com a área da saúde, educação, e outros (GRAU, 2006).

Reconhece-se que há críticas contundentes quanto à atuação desses setores da sociedade, dentre estas, destacam-se alguns contrapontos e/ou porque se transformaram em “partidos” ou porque funcionam como braço do Poder Executivo. Estes contrapontos revelam uma face obstruída da capacidade de decisão política e controle social destes órgãos, e são perceptíveis, mas não somente, em conselhos de acompanhamento e fiscalização de políticas sociais.

No campo da educação, estas práticas vêm sendo utilizadas desde a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quando em meados da década de 2000 foi criado um indicador sintético da educação, mais conhecido como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que prioriza os resultados de proficiência em língua portuguesa e matemática. Esses exames têm priorizado configurações da Nova Gestão Pública (NGP), discursando em defesa da melhoria dos resultados de aprendizagem, cujo foco principal é o desempenho do aluno em testes cognitivos. Ou seja, em certos pontos apropriação de formas de responsabilização, oriundas da NGP. Algumas descobertas revelam que estados e municípios têm utilizado este indicador como instrumento para construção de políticas e programas de responsabilidade educacional, cuja finalidade é premiação ou punição, de acordo com os resultados apresentados anualmente.

Ao considerar que também faz parte da sua finalidade a introdução de testes para avaliar a proficiência dos alunos, é preciso esclarecer, ao parafrasear Ravitch (2011) que “a testagem não é o problema”, mas o uso equivocado da testagem para propósitos de grandes consequências e identificação de alunos que devem ser retidos e professores e diretores que devem ser demitidos ou recompensados. Essas práticas não conseguem tornar as organizações educativas mais iguais, fortalecendo as desigualdades. Nesse sentido, assume uma forma cruel de responsabilização que não condiz com uma concepção política de justiça social e democracia na escola. Os resultados das avaliações externas não conseguem revelar as qualidades das escolas, quando os instrumentos de avaliação e os avaliadores não consideram as condições objetivas de realização do trabalho pedagógico, tais como: infraestrutura, formação e valorização dos profissionais da educação, gestão democrática na forma de escolha de diretores e representantes eleitos para atuarem junto dos conselhos. Sabe-se que as eleições enquanto

instrumento de voto e escolhas possuem suas limitações¹⁰, porém não podemos abrir mão disto, na condição de se ter mais um instrumento de fortalecimento dos processos de tomada de decisão na escola e ampliação da democracia.

AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ

Mossoró-RN, o segundo maior município do Estado do Rio Grande do Norte, no final da primeira década dos anos 2000 implementou a política de responsabilidade educacional, aprovada por meio da lei 2.717/2010. Verifica-se, no corpo da lei que esta tem como objetivo em seu Art.1º, a “melhoria da qualidade do sistema municipal de ensino, a partir da execução planejada, do estabelecimento de metas educacionais e investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho” (MOSSORÓ-RN, 2011).

A preocupação desta lei de responsabilidade educacional (LRE) com o investimento crescente de recursos fica mais evidente em entrevista realizada por ocasião desta investigação, em que o entrevistado Anísio afirma:

(...) saímos com a ideia de elevar o índice de investimento da educação de 25% para 30% na cidade. Isso não era uma coisa fácil porque a cidade, ela, Mossoró como outras tantas, já fazia um esforço muito grande para completar os 25%. Então já era um esforço grande para 25%, como é que ia fazer 30%. Mas eu participava das discussões.

De fato, a LRE estabelece a alocação crescente de recursos conforme Art. 6º, que para assegurar o cumprimento das metas de qualidade, sendo que o poder executivo municipal destinará alocação crescente dos recursos de receitas obedecendo ao seguinte cronograma: I - 26% até o ano de 2011; II - 27% até o ano de 2012; III – 28,5% até o ano de 2013; IV – 30% até o ano de 2014 (MOSSORÓ, 2011).

Portanto, a alocação crescente de recursos que estava no campo das ideias dos planejadores se materializou no texto da Lei 2.717/2010. Segundo o entrevistado, este aumento de recursos buscou se fundamentar no diagnóstico da Rede Municipal de Ensino e na construção do Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino, pois os dados eram preocupantes tais como:

¹⁰ Cf. Paro (2003)

Escolas com dificuldades, algumas escolas com péssimas condições de funcionamento, escolas precisando de reformas, outras precisando serem derrubadas mesmo, e reconstruídas e dentro daquelas condições de financiamento, você por mais que acredite, que defenda, inclusive como professor que sou, sei também da importância de investir na remuneração dos professores.

Considerando que a alocação crescente de recursos é uma conquista para a rede municipal de ensino, este princípio foi inserido também na perspectiva de ampliar o investimento na remuneração dos professores, conforme afirmou o entrevistado. Entretanto, a ideia de remuneração pode possuir dois sentidos que podem ser compostos por uma parte de salário permanente e outra variável (PASSONE, 2014). Não há na LRE a indicação de que a premiação financeira se tornará parte da remuneração fixa. Ressalta-se que os prêmios em forma de incentivos financeiros compõem historicamente as remunerações variáveis, acentuando um dos desafios da educação que é remunerar adequadamente os professores (PINTO, 2009).

A LRE afirma em seu Art. 10, que os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais deverão ser superiores, ao ano anterior. E ainda define no parágrafo único que serão apurados por ocasião da avaliação do Prêmio Escola de Qualidade, já instituído pelo município (MOSSORÓ-RN, 2011). Esta premiação é atribuída para os primeiros lugares que as escolas ocupam, e concorrem com escolas do seu porte (I, II, III ou IV). Nesse caso, professores, supervisores pedagógicos, e os demais funcionários receberão um prêmio de acordo com o parágrafo 6º, do Art. 11, em que corresponde “ao valor bruto da remuneração do servidor premiado, percebida no mês de novembro, não se incluindo nesse valor o adicional de férias e o décimo-terceiro salário”. (MOSSORÓ-RN, 2011)

Nesse contexto, estabelece que dois alunos por escola também serão premiados, e segundo o parágrafo 7º, “O valor do prêmio de que trata este parágrafo será definido anualmente, por Decreto, depositado em caderneta de poupança, e deverá ser utilizado para a sua educação”. Com isso, percebe-se a extensão de investimento de recursos no aluno, cuja ideia de aluno está vinculada com o sentido de ser aquele que tem as melhores notas das escolas, com a maior frequência em relação aos demais e a sua participação nos eventos escolares seja atestada pelos professores e demais profissionais da escola.

Percebe-se que os incentivos financeiros estão atrelados a política de premiação do município, e que há uma forte relação desta lógica com uma versão da responsabilização autoritária que consiste em definir prêmios restritos a um pequeno número de escolas e profissionais. No caso estudado a premiação financeira é vinculada ao Prêmio Escola de Qualidade, extensiva a todos os profissionais da escola, e a um dos alunos.

Para Anísio, o Prêmio Escola de Qualidade consiste em uma política ressignificada, que em sua origem não conseguia atingir diretamente o bolso do professor, por isso, buscou justificar a importância desta, com a ressalva de que era necessário incrementá-la com a bonificação financeira. A sua compreensão reflete acerca da necessidade de combinação entre avaliação e responsabilização:

Eu dizia que era uma ideia interessante, mas ela não era suficiente porque se você premia a escola, o professor que está dentro da escola ele não sente ainda o reflexo direto, imediato do esforço que ele fez. Então nós percebemos essa necessidade de que cada pessoa, cada elemento da escola sinta ele mesmo na vida dele, na remuneração dele, e para ser mais simplista no bolso dele o resultado do esforço que ele empreendeu.

Assim, verifica-se que o foco se concentrou na busca por resultados imediatos no trabalho do professor e o reconhecimento da sua responsabilidade individual ficam claros, deixando claro que as pessoas são reconhecidas de acordo com a sua produtividade (PASSONE, 2014). Sabe-se que estes elementos foram fabricados no âmbito da cultura da performatividade no campo educacional (BALL, 2001; 2004) em que o indivíduo é considerado de acordo com o que produz, e não consegue se dar conta que consistem na produção de uma crise dos valores. Alguns efeitos indesejados podem ocorrer, dentre eles a crise de valores éticos, a fragilidade nos relacionamentos educacionais e assim difundindo cada vez mais a máxima de que “os fins justificam os meios”. Portanto, estas atitudes legitimam os efeitos “quase-mercantis” nas práticas educacionais. Por outro lado, emerge uma perspectiva de reconstruir uma nova ética que seja capaz de recuperar os laços afetivos e o rompimento com a competição desmedida entre os seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil é possível reconhecer a presença de um Estado Avaliador, caracterizado principalmente pelo desenvolvimento expansivo das práticas de avaliações padronizadas ancoradas no pretense objetivo de implementar a melhoria da qualidade da educação nos níveis aos quais estas avaliações se destinam.

Além da Prova Brasil e do IDEB, que compreendem uma política de responsabilização educacional em curso no país, corroborando para o fortalecimento de um Estado centrado em práticas de regulamentação da educação, com fins a um processo de “culpabilização” dos resultados produzidos pelas instituições de ensino, os municípios também têm construído mecanismos próprios de avaliação e regulação da educação local impulsionadas por esta “onda” do Estado Avaliador.

No caso do município de Mossoró/RN, desvela-se que a implantação de processos de avaliação por resultados, corroborando para ações competitivas entre as unidades educativas, instaurados pelo sistema de ensino local, tem contribuído para acentuar as desigualdades entre as escolas. Conclui-se que esta competição obstrui a capacidade política das escolas pertencentes a rede municipal de ensino, tolhendo o pensar sobre seu planejamento e inovar em suas ações cotidianas. Deste modo, estão sendo condicionadas a perseguir a racionalidade legal que estipula a conquista de um prêmio financeiro. A avaliação tem sido utilizada como meio de responsabilização pelo controle de resultados. Os impactos dos incentivos financeiros ainda precisam ser investigados na perspectiva de saber se o uso destes correspondem a uma melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

Sendo assim, o pagamento do incentivo financeiro como forma de décimo quarto salário não alcança a todos do sistema, mas para uma minoria que já possuía uma organização nos moldes da política. Além disto, há outros meios que o sistema municipal utiliza para aumentar a sua eficiência, tais como: a premiação simbólica e financeira, e alocação crescente de recursos, Sistema de Avaliação da Educação Municipal-SAEM. Alerta-se para que a gestão educacional no contexto da avaliação por incentivos financeiros não se configure como instrumentos de obstrução da capacidade política do sistema (OFFE, 1984).

Portanto, a experiência do município de Mossoró-RN contribui para uma reflexão profunda acerca da implantação de um processo de *accountability*, até certo ponto mais próximo de uma perspectiva congruente, porém com dificuldades para incorporar elementos de autonomia e participação, ou seja, valores democráticos. Finalmente, os desdobramentos da

política de responsabilidade educacional revelam fragilidades nos processos de avaliação e responsabilização, enquanto interlocutora de prestação de contas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIA, Fátima. Responsabilização pelos controles clássicos. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz C.; GRAU, Nuria Cunnil (coord.). **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD/FUNDAP, 2006, p. 71-112.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Responsabilização pela competição administrada. BRESSER-PEREIRA, Luiz C.; GRAU, Nuria Cunnil (coord.). **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD/FUNDAP, 2006, p. 217-262.

ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículos sem fronteiras**, 2, 99-116, 2001.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Apresentação da edição brasileira: as formas de responsabilização na gestão pública. In: Bresser-Pereira, Luiz C. & Grau, Nuria Cunnil (coord.). **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD/FUNDAP, 2006, p. 7.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Os Reformadores Empresariais da Educação: de desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 376-404, 2012.

GRAU, Nuria Cunnil. Responsabilização pelo controle social. BRESSER-PEREIRA, Luiz C.; GRAU, Nuria Cunnil (coord.). **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD/FUNDAP, 2006. pp. 263-322,

GRUENING, Gernod. Origin and theoretical basis of New Public Management. **International Public Management Journal**, 4, 1–25, (2001).

HOOD, Cristopher. The “new public management” in the 1980s: variations on a theme. **Accounting, Organizations e Society**, v. 20, 93-109, 1995.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011a.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

MOSSORÓ. Lei nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010. Lei complementar nº 048 de 16 de dezembro de 2010. Institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró-RN, Ano IV, n. 75^a, terça-feira, 04 de janeiro de 2011.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1984.

PARO, Vitor H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PASSONE, Eric. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014.

PINTO, José M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/101/290>

QUIRÓS, Mario M. Responsabilização pelo controle de resultados. Bresser-Pereira, Luiz C. & Grau, Nuria Cunnil (coord.). **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD/FUNDAP, p. 165-216, 2006.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHINEIDER, Marilda P.; ROSTIROLA, Camila R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015.

XIMENES, Salomão B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n.119, 353-377, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a03v33n119.pdf> Acesso em: 23/03/2016.

ZIZEK, Slavoj. **Problema no Paraíso**: do fim da história ao fim do capitalismo. São Paulo: Zahar, 2015.

A GESTÃO ESCOLAR E A LIDERANÇA DO DIRETOR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Hercules Guimarães Honorato¹

Resumo: O objetivo desta pesquisa bibliográfica e documental, de abrangência qualitativa, foi apresentar a liderança do diretor escolar no trato do seu trabalho diário, quer pedagógico ou administrativo. Este estudo foi pautado nos conceitos sobre liderança, forjando ao final um conceito focado na liderança desejada do gestor escolar. A gestão escolar que se deseja é muito mais do que um dever fazer, ela é uma construção social na formação plena do ser humano, cidadão, autônomo e ético. O gestor escolar articula, incentiva e mobiliza seus seguidores para a conquista dos objetivos colimados pela comunidade em prol de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Diretor. Escolas Eficazes. Gestão Democrática e participativa. Gestor escolar. Liderança.

THE SCHOOL MANAGEMENT AND THE LEADERSHIP OF THE DIRECTOR: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Abstract: The purpose of this documental and bibliographical research, qualitative in its coverage, was to introduce the leadership role of a school principal in their daily work, either pedagogical or administrative. This study was based on the concepts about leadership, eventually building a concept focused on the desired leadership of a school principal. The desired school management is much more than an assignment, it is a social being for the full development of self-sufficient, ethical, and social human beings. The school manager articulates, encourages, and mobilizes their followers to conquer the goals envisioned by society towards a high quality education.

Keywords: Principal. Effective Schools. Democratic and participative management. School manager.
Leadership

¹ Escola Superior de Guerra. Chefe da Divisão Psicossocial. Professor Mestre em Educação. Rua Rego Lopes, 45/301, Tijuca, Rio de Janeiro. (21) 99985-6244. E-mail: hgghhma@gmail.com

INTRODUÇÃO

Mais difícil conhecer a mente ou o coração de qualquer mortal até que ele seja testado em posição de chefia. O poder mostra o homem. (Sófocles, Antígona)

As mudanças verificadas no mundo globalizado atual, em especial as ligadas à tecnologia e às comunicações, associadas às novas exigências de produção e competitividade, trouxeram à discussão a questão da liderança como tema central, principalmente nesta época de incertezas, restrições, ameaças e dificuldades de toda a sorte. A partir dessa noção amplificada e com ecos reverberando em amplos espectros da vida em sociedade, existe no campo educacional uma constante preocupação com a qualidade no âmbito do sucesso educativo e na gestão participativa, o que implica em uma educação básica encarada como responsabilidade por todos. Assim, teremos um crescimento como Nação com desenvolvimento sustentável.

O plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – aprovado na Conferência Mundial “Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 – já sinalizava que a falta de uma educação básica para significativas parcelas da população impediria que a sociedade enfrentasse, com vigor e determinação, as mudanças aceleradas que ocorrem e vêm ocorrendo. A educação que é ministrada hoje apresenta graves deficiências e o que se faz relevante, portanto, é melhorarmos inicialmente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, tratar a gestão escolar e o ensino público com prioridade nas políticas públicas educacionais são necessidades essenciais.

A escola, como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, encontra-se hoje como centro da atenção da sociedade, constituindo-se de grande valor estratégico para o nosso desenvolvimento, assim como importante também para a qualidade de vida e demandas sociais das pessoas que orbitam o seu entorno comunitário (LÜCK, 2000). Tal situação se torna um grande desafio com esforço especial para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos, habilidades e atitudes, que

deságuam na necessidade de competências para a tomada de decisões participativas e justas. A partir desse ponto, a liderança desse gestor escolar entra em discussão.

O objetivo, portanto, desta pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, foi apresentar a liderança que se faz aflorar no trabalho do gestor escolar, compelindo-o no trato do seu trabalho, quer pedagógico ou administrativo, do seu dia a dia. O referencial teórico contou, em especial, com os seguintes autores: Lück (2000, 2002, 2009, 2011), no trato da liderança na gestão escolar e Bass (2008) – no aspecto histórico –, Bennis (1996) e Topping (2002), além de diversos documentos que retratam a liderança, tanto no tocante ao ambiente empresarial e também no meio militar. Utilizou-se ainda o trabalho de Polon (2011) que analisa quantitativamente os perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar.

Para uma melhor compreensão do que foi pretendido neste estudo, o presente artigo está organizado em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira seção descreve a gestão escolar e o gestor escolar, este investido na figura do diretor. Na seção seguinte, o foco foi tecer conceituações sobre liderança, tanto no meio militar, empresarial e educacional, forjando ao final um conceito focado na liderança, antes passando por uma breve história desse vocábulo e de sua importância. Por último, foram desenvolvidas relações efetivas do papel da liderança desse gestor escolar *vis a vis* o seu dia a dia desenvolvido na escola e seus reflexos na gestão escolar propriamente dita.

A Gestão Escolar

O foco da gestão escolar é a relação que é desenvolvida dentro dos limites da escola e do seu entorno comunitário. Lück (2002) comenta seis motivos para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas e desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

A efetiva gestão escolar implica na criação de ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro. Este sistema, segundo ainda Lück (2002, p.17), visa “construir uma realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas”. O que é verificado de mais comum são as queixas dos diretores de que “têm que fazer tudo sozinhos [...]

para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores a suas responsabilidades de sala de aula”. Então, cabe no momento a seguinte pergunta como reflexão: o que estará faltando nessa gestão escolar?

A resposta parece ser simples e direta, mas existe um processo de resistência da ordem vigente e centralizadora da gestão, acarretando que aquela cultura escolar estabelecida terá que ser trabalhada para a mudança, construindo-se alicerces novos, fortes e permanentes para o estabelecimento de uma gestão participativa. Destarte, respondendo a questão formulada, cabe, em primeiro lugar, aos responsáveis pela gestão escolar promoverem a criação e manutenção de uma “ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania” (LÜCK, 2002, p.18).

Então, quem seria o responsável por essa *palavra e ação de ordem* na comunidade escolar? É recomendável que essa liderança seja exercida pelo diretor da escola, e que terá essa temática ampliada no próximo tópico deste artigo.

O Gestor Escolar - Diretor

O termo competências tornou-se popular já há alguns anos, como meio de concentrar algum foco nas iniciativas desenvolvidas de pessoas (TOPPING, 2002), surgido num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, mundialização da economia, exarcebamento da competição dos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e flexibilização dos processos de produção do trabalho. Segundo Deluiz (1996), competência pode ser a capacidade de resolver um problema em uma dada situação, apoiando-se em resultados esperados.

Em síntese, competência é a demonstração da capacidade de aplicar conhecimento e/ou habilidade e, quando relevante, atributos pessoais demonstráveis. Entende-se, assim, que o gestor escolar (que para o nosso estudo é o diretor da escola) reveste-se de toda a responsabilidade na gestão da organização-escola. Este diretor, em uma sociedade que passa a exigir a educação com qualidade para todos, vem assumindo, todavia, papéis que vão além da mera administração centralizadora e técnica.

A escola democrática, como visto, é aquela em que os seus participantes, tanto os da comunidade interna quanto os da externa, estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos. Desse modo, Lück (2009), em seu estudo sobre competências da gestão escolar, listou nove competências de gestão democrática e participativa inerentes ao diretor. Podem-se pinçar duas que têm foco diretamente neste estudo, porém, as demais completam com certeza o cabedal necessário na formação desse gestor.

A primeira competência é a de que o diretor *lidera* e garante a atuação democrática efetiva e participativa do conselho escolar ou órgão colegiado semelhante, do conselho de classe, do grêmio estudantil e de outros colegiados escolares. A segunda seria a de *liderar* a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas (LÜCK, 2009, grifo nosso).

O que se pode verificar é que o verbo *liderar* está empregado com importância vital para a efetivação dessa gestão democrática e participativa, ratificando o que Lück (2009) afirma dessa liderança para a participação conjunta e organizada, e tendo como condições de sua concreta atuação quando existe a aproximação entre escolas, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; do estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania.

Na próxima seção, serão desenvolvidos conceitos e interpretações do vocábulo liderança, desde a sua visualização histórica, passando pelo ambiente militar, caminhando no lócus empresarial e, assim, adentrar como melhores práticas de liderança no meio educacional, foco deste estudo.

A Liderança em Discussão

O fenômeno da liderança está presente desde o surgimento das mais primitivas formas de aglomerados humanos. Segundo Bass (2008, p.3), estudos antropológicos efetuados, tendo como base povos primitivos, concluíram que o líder é elemento presente em praticamente todos os aglomerados humanos, a despeito dos aspectos culturais e da complexidade de arranjos sociais e organizacionais.

Esses estudos também indicam que, mesmo na ausência de estruturas hierárquicas formais, sempre existem pessoas que tomam a iniciativa pela ação e desempenham papel principal nos processos de tomada de decisão de seus respectivos grupos sociais. A necessidade, portanto, de uma figura que se destaque dentre os demais elementos de um grupo social qualquer, com capacidade para conduzi-lo, de forma voluntária, na consecução dos seus objetivos, tem sido fundamental para a subsistência, sobrevivência e sucesso do ser humano.

A despeito da alteração dos entendimentos e percepções sobre liderança ao longo do tempo, é lugar comum na literatura que as definições de liderança tendem a considerá-la como um processo de influência que ocorre em grupos humanos envolvidos numa ação coletiva. Em geral, as definições de liderança abordam: o caráter pessoal das interações; os efeitos do seu exercício; o comportamento dos líderes; e a interação dos líderes com a situação (ambiente) e os liderados (BASS, 2008).

Apesar de ser um tema originalmente militar, um grande arcabouço teórico sobre a liderança vem sendo construído na iniciativa privada como forma de se alcançar um maior comprometimento dos colaboradores internos das empresas. Existem muitas teorias e conceituações sobre liderança e seria impossível e mesmo desnecessário, no âmbito deste artigo, tentar listar e explicar todas. Assim, os tópicos a seguir farão um breve sobrevôo sobre os conceitos de liderança, fazendo um pouso rápido na história do vocábulo, em seguida passará pelo meio militar e pelo ambiente empresarial, tentando forjar um conceito próprio que alicerçará o próximo capítulo deste artigo.

Breve histórico

A produção de conceitos e princípios escritos de liderança são uma constante desde a emergência da civilização. Registros foram encontrados em hieróglifos do Egito antigo, bem como em trabalhos de autores greco-romanos clássicos como Homero, Platão, Cícero, Plutarco e Marco Aurélio. No mundo oriental, a relevância da liderança é enaltecida em obras de pensadores chineses como Confúcio, Lao-Tzu e Sun-Tzu. Em comum, esses trabalhos apresentavam as responsabilidades dos líderes e como eles deveriam se comportar (BASS, 2008).

Em decorrência, segundo esse autor, os escritos greco-romanos, abordando a liderança, exerceram marcante influência intelectual nos períodos medieval, renascimento e no início da

modernidade. Isto pode ser constatado por meio da leitura de o “Príncipe” de Maquiavel, à peça teatral “Ricardo II”, de Shakespeare, em obras do filósofo alemão Friedrich Hegel, e no clássico “Da Guerra”, de Carl Von Clausewitz.

A palavra “liderança”, como nós a empregamos atualmente no mundo ocidental, tem sua origem no século XIX. O ponto de inflexão para a incorporação de entendimento mais sofisticado e conceitual ao termo pode ser creditado à Revolução Industrial, quando a estrutura fabril exigiu o desenvolvimento de comportamentos inovadores entre donos, capatazes e empregados, a fim de otimizar os processos de produção.

Nesse contexto, o relacionamento entre chefe e empregados era perversamente tirânico e visava puramente assegurar o máximo de eficiência nas linhas de montagem, por meio da realização de tarefas repetitivas por parte dos empregados, pouco importando o valor agregado da capacidade intelectual, criatividade ou iniciativa dos mesmos. Isto propiciou que os entendimentos de liderança se voltassem para assegurar tal eficiência, tornando os ambientes de trabalho altamente impessoais (BASS, 2008).

A liderança evoluiu ao longo do século XX, quando foi abandonado a “teoria do grande homem”, nos quais os líderes já nasciam líderes (inato), para uma visão mais abrangente, que leva em conta a tarefa a ser realizada – objetivo comum, a relação do líder para com seus liderados, em uma dinâmica sociocultural, com o foco no desenvolvimento de todos e da organização (TOPPING, 2002).

A Liderança no meio militar

As Forças Armadas brasileiras possuem definições bem similares sobre liderança. Como a origem deste autor é a Marinha do Brasil, a conceituação que será a seguir exposta é oriunda do manual de Doutrina de Liderança da Marinha (BRASIL, 2004) e do histórico manual escrito pelo Capitão-de-Corveta Fernando Achilles de Faria Mello (MELLO, 1959), este que introduz uma epígrafe interessante e que se coaduna com os valores institucionais dos seus integrantes: “Comandar, dirigir ou chefiar não basta. É imprescindível liderar!”

Os elementos essenciais da liderança militar-naval distinguem as sutilezas que diferenciam os entendimentos entre “chefia” e “liderança”. Aborda a primeira como a autoridade advinda da responsabilidade atribuída à função, associada com aquela decorrente de

seu posto ou graduação. Em relação à última, enaltece o papel do líder como “condutor de homens” por meio da capacidade individual dos mais antigos em influenciar e inspirar seus subordinados. Em resumo, a doutrina estabelece o entendimento da liderança como processo de influenciar pessoas, a fim de motivá-las e obter seu comprometimento na realização de empreendimentos e na consecução dos objetivos da organização (BRASIL, 2004).

A liderança não é uma ciência exata e precisa como a física ou a matemática. Não tem fórmula mágica e nem receita de bolo, tanto na visão militar como em todos os aspectos. Então o que ela é?

Considera-se como uma arte, porque no ambiente militar

Todo aquele que tiver a seu cargo um grupo de homens – seja como empregado de uma divisão, como instrutor, como chefe de uma torre de canhões, como sargenteante de uma divisão, etc., seja pela própria condição de mais antigo – estará sempre em foco, isto é, será por eles observado. Esses homens irão verificar, quer se deseje ou não que o façam, que espécie de mais antigo é aquele que os comanda – de que quilate, quais as suas qualidades e defeitos. *Dirigir sêres que pensam e sentem é, assim, tarefa de grande responsabilidade.* (MELLO, 1959, p.9, grifo nosso).

Nesse sentido, a doutrina de liderança da Marinha enfatiza que “o processo de influência de um grupo, que é a essência da liderança, está profundamente ligado aos valores éticos e morais que devem ser transmitidos e praticados pelo Líder” (BRASIL, 2004, p.1-2). A doutrina preconiza, ainda, que valores como honra, dignidade, honestidade, lealdade e amor à pátria devem ser praticados e transmitidos, permanentemente, pelo líder aos seus liderados (BRASIL, 2004). “A Marinha foi, é, e será tão boa ou tão ruim quanto o forem os homens que a constituem” (MELLO, 1959, p.10).

As afirmativas citadas revelam que, no entendimento dessa Instituição, o exercício efetivo e sustentável da liderança passa inexoravelmente pelo desenvolvimento e culto de valores basilares. Por meio de sua doutrina de liderança, ela reconhece que os líderes navais aprimoram o exercício da liderança ao assumirem os valores da Instituição e ao estabelecerem padrões de conduta para os subordinados, possibilitando, assim, o desenvolvimento de equipes eficazes e coesas (BRASIL, 2004).

Segundo ainda a doutrina naval, a liderança tem sua ocorrência em três níveis: direta, organizacional e estratégica. A referência seguida foi a similitude entre os níveis tático, operacional e estratégico, claramente de enfoque militar. Dessa forma, o entendimento doutrinário considera que a liderança direta abrange as relações líder-liderado, face a face. A liderança organizacional é apontada como aquela que ocorre em organizações de maior porte dentro da instituição, normalmente estruturada em Estado-Maior e que exerce seu comando por delegação de tarefas, de maneira predominantemente indireta.

Pode-se concluir que no meio militar a “liderança é o processo de *influenciar pessoas* para motivá-las e obter seu comprometimento na realização de empreendimentos e na *consecução dos objetivos da organização*” (BRASIL, 2004, p. 1-1, grifo nosso).

A Liderança no ambiente empresarial

O entendimento sobre “liderança” é complexo e condicionado a uma série de fatores, notadamente sociais, temporais, situacionais e culturais. Decorre assim a existência de inúmeras definições, conceitos, percepções e abordagens sobre o tema, alcançando dimensões variadas galgadas nas mudanças ocorridas na civilização ao longo da história. No presente, os impactos da “Era da Informação” e do mundo globalizado ensejam novas leituras sobre o comportamento dos líderes e o próprio significado da liderança.

Liderar na atualidade se tornou um trabalho que envolve muita emoção, sentimento e consideração para com as pessoas. Esse líder deve exercer um papel similar ao regente de um grande coral, onde sua habilidade deve ser focada em orientar, dar o ritmo e não mais em impor um obstáculo intransponível aos seus subordinados. Nesse contexto, o espírito de liderança é muito valorizado, tanto no âmbito profissional como no pessoal, onde ser líder não é ser simplesmente “chefe” ou “gerente”, é muito diferente disto, pois os líderes autênticos são pessoas que já absorveram a verdade fundamental da existência, em que não é possível fugir das contradições inerentes à vida. Que aprenderam a não gerenciar seres humanos, e sim apenas liderá-los (HUNTER, 2004).

Segundo Bennis (1996, p.80), os líderes conhecem a si mesmos, conhecem e desenvolvem seus pontos fortes. Também têm a faculdade de tornar as ideias tangíveis e reais para os outros, para que possam apoiá-las, e ter como “primeira competência da liderança o

gerenciamento da atenção por meio de um conjunto de intenções ou pontos de vista, não em um sentido místico ou religioso, mas em um sentido de resultados, metas e direção”.

Esse autor assevera que a característica mais aparente de um líder é a sua capacidade de trazer as pessoas para perto de si, pois os bons líderes também tornam as pessoas esperançosas. Um ponto interessante realçado nos estudos desse autor, em mais de doze anos entrevistando e interagindo com diretores-executivos de empresas e líderes de todos os tipos nos Estados Unidos, é a sua afirmação de que uma das qualidades mais impressionantes e notáveis de um bom líder era a maneira como reagem ao fracasso, pois simplesmente eles não pensam em fracasso. Todos eles entendem que gerenciar é fazer com que as pessoas façam o que é preciso. “Liderar é fazer com que as pessoas queiram fazer o que é preciso” (BENNIS, 1996, p.104).

Um dos autores da área de liderança e gestão, Topping (2002, p.103), trabalha com as competências de liderança e o seu desenvolvimento. Acredita também que a capacitação do pessoal para que dê o melhor de si é o cerne da liderança gerencial. Hoje em dia, “a liderança tem muito mais a ver com criar ambientes onde as pessoas tenham condições de alcançar o sucesso do que tomar decisões e agir por conta própria”.

A exposição dos conceitos acima tem por objetivo realçar as distinções existentes, que fizeram surgir a liderança organizacional como mais uma abordagem dos estudos acerca da liderança. Os conceitos normalmente voltados para a liderança do ponto de vista pessoal ou físico, de exercício direto, foram elevados à esfera institucional, notadamente sob a ótica de que o líder por si só não conduz a organização, e mais ainda, a sua presença, limitada e eventual, necessita ser percebida de outras formas, ou seja, por meio dessa liderança. Na mesma abordagem nasce o conceito de liderança eficaz, aquela voltada para atingir os objetivos organizacionais, agrupando outros aspectos à liderança organizacional, tais como: o clima da organização e sua cultura, as comunicações e a motivação da instituição.

Os mais recentes entendimentos sobre liderança no contexto das organizações apontam para uma grande dificuldade na obtenção de líderes capazes de conduzir o processo de mudança cultural. “Aspectos como relações de poder, assunção de papéis organizacionais e a conscientização sobre a realidade da organização são grandes questões com as quais as lideranças têm que se defrontar” (GRUBER, 2001, p. 80).

A Liderança no ambiente escolar

A referência principal deste tópico foi o livro de Lück (2011) cujo título é “Liderança em Gestão Escolar”. Essa autora acredita que a liderança na escola é uma característica importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

Essa autora afirma, o que vejo com real importância, é que a gestão escolar é um processo que tem que ser efetivamente compartilhado e sendo a competência no foco da liderança “constituindo-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais [...] *não é possível haver gestão sem liderança*” (LÜCK, 2011, p.25, grifo nosso).

O indivíduo que exerce a liderança é visto como aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária. Esta liderança não é imposta por artifícios legais, porque ele consegue ser aceito e, principalmente respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns e metas da escola. O líder não é o chefe institucional, ele é mais do que uma representação fixa e central no organograma da instituição. Ele descentraliza a sua liderança como ato de uma gestão democrática em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar (LÜCK, 2011).

“O exercício da liderança é fundamental ao processo educacional, de modo que possa superar sua tendência reprodutivista que limita enormemente a qualidade do ensino” (LÜCK, 2011, p.145). A autora apresenta ainda um trabalho realizado no projeto Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (Projeto Renageste²), que expõe indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino, onde afirma que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes, ao lidarem as ações da escola, fazem-no orientados por uma visão global e abrangente do seu trabalho.

São nove os indicadores encontrados, a saber: liderança educacional, flexibilidade e

² Sigla da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional foi criada em maio de 1996, a partir da iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). O objetivo principal da Rede é promover a reflexão, o intercâmbio de experiências e a formação de recursos humanos, destinados a contribuir para o avanço da gestão educacional no País.

Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=297>>. Acesso em: 21 maio 2017.

autonomia, apoio à comunidade, clima escolar, processo ensino-aprendizagem, avaliação do desempenho acadêmico, supervisão dos professores, materiais e textos de apoio pedagógico e espaço físico adequado. Nesse estudo, segundo a autora (LÜCK, 2000, p.2, grifo nosso), os

dirigentes de escolas eficaz são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades.

No guia de “Indicadores de Qualidade da Educação³”, uma das dimensões analisadas é a gestão escolar democrática, em que deixa claro, para que ela seja considerada democrática, as seguintes características: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo benefício, a transparência financeira. Dos indicadores e perguntas constantes desse guia, a primeira é relevante ao estudo em tela: “a direção consegue informar toda a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos da Escola?” (RIBEIRO, 2004, p.32).

Em estudo realizado em 2008 pela McKinsey&Company, “Como os sistemas Escolares de melhor desempenho do Mundo chegaram ao topo”, foram apresentadas quatro lições que deverão ser seguidas, a saber: a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade de seus professores; a única maneira de melhorar os resultados é melhorar a instrução; alto desempenho significa que todas as crianças devem ser bem-sucedidas e a última e mais interessante para este artigo é que *toda escola precisa de um grande dirigente* (MCKINSEY & COMPANY, 2008, p.25, grifo nosso).

Da gama de conceitos que podem ser expostos oriundos das mais diversas fontes – utilizando-se os verbos elencados – e de alguns pontos que foram observados nesta seção, acredita-se que a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo. É também uma função do grupo. Os líderes possuem uma visão do futuro que deve ser conquistado por todos os seus seguidores. Para tal intento, ele influencia, mobiliza, incentiva, articula e inspira a criação e o desenvolvimento de um futuro melhor orientado para a vitória. Assim, o líder

³ Coordenado pela Professora Vera Masagão Ribeiro.

propõe fazer o que é preciso, ultrapassando obstáculos interpostos no caminho, obtendo sucesso e alcançando as grandes metas e objetivos que foram estipuladas por todos, dentro de uma ambiente de harmonia e participação. Em suma: liderar é ensinar, mas também é aprender.

O papel da Liderança no Gestor Escolar

O gestor escolar, como já visto, passou a ter uma gama de ações inerentes ao seu dia a dia de trabalho, além das já tradicionais administrativas, absorvendo também os aspectos pedagógicos. Em estudo realizado sobre os perfis de liderança, Polon (2011, p.43), já sinalizado por Lück (2011) e Sammon (2008), utiliza-se do conceito de escola eficaz, aquela que “o aprendizado dos seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante”, para introduzir que a liderança do gestor escolar é desejável e importante nas condições de favorecimento da eficácia em educação.

O estudo realizado por essa autora sobre escolas eficazes e a sua relação com a gestão escolar tinha como hipótese preliminar de pesquisa “que deveria haver distintos perfis de liderança e que os mesmos condicionariam as condições de trabalho escolar e estariam associados aos resultados obtidos pela escola” (POLON, 2011, p.7). Em seu trabalho, os achados quantitativos que foram obtidos via questionário do diretor (2005 e 2006), de uma amostra de 68 escolas da cidade do Rio de Janeiro⁴, contendo dez perguntas⁵, são interessantes na categorização das lideranças existentes.

Ao final foram estabelecidos três tipos de perfis de lideranças encontrados nos gestores escolares que foram identificados por intermédio de fatores assim nomeados: Fator 1 – Liderança Pedagógica; Fator 2 – Liderança Organizacional; e Fator 3 – Liderança Relacional. Estes três fatores juntos explicam cerca de 64% da variabilidade dos dados de toda a base selecionada, “o que tecnicamente define a validade estatística dos novos fatores obtidos” (POLON, 2011, p.10).

A autora separa os três fatores em relação às dez perguntas do questionário do diretor e dentro dos maiores percentuais obtidos com base na Matriz de Correlações. A liderança pedagógica é arregimentada por uma forte correlação entre as tarefas que expressam especial

⁴ Estudo longitudinal - Composição da amostra – 30 escolas da rede pública municipal, 05 da rede pública federal e 23 da rede privada. Questionário do diretor – base 2005 – 58 respondentes; base 2006 – 60 respondentes.

⁵ Ver Quadro 1 – Itens incluídos no Questionário Diretor (POLON, 2011, p.7).

atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, ou seja, assistir às aulas e orientar pedagogicamente os professores; promover reuniões pedagógicas e orientar os professores na elaboração de projetos didáticos e deveres escolares. A liderança organizacional tem o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas atividades cotidianas e administrativas, elaboração de relatórios, atas, planilhas. Por último, a liderança relacional está vinculada às tarefas que exigem a presença do diretor no cotidiano escolar, no atendimento dos alunos, pais e professores, inclusive na organização de festas e eventos na escola.

Ao final, a autora ratifica que os estilos ou perfis de liderança escolar se constituem em fatores “a afetar a eficácia do ensino, que neste trabalho foram expressos [...] indica a necessidade de valorização da dimensão pedagógica [...] no cenário atual marcado por políticas públicas educacionais [...] por princípios de descentralização-desconcentração” (POLON, 2011, p.16). A leitura verificada encaminha-se com a consequente e necessária autonomia das escolas públicas, a fim de a construção da gestão democrática e participativa com qualidade do ensino-aprendizagem para um contingente maior de alunos.

Outro estudo interessante, sobre liderança e sua relação com as escolas eficazes, é apresentado por Sammons (2008), que destaca onze características-chave de eficácia e melhoramento escolar. A primeira a ser descrita e que tem ligação direta com este estudo, foi a “Liderança Profissional”. A autora afirma que quase todos os estudos sobre eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, necessária para dar início e manter o melhoramento da escola. O papel que esse líder desempenha é caracterizado pela visão, valores e objetivos da escola e às suas abordagens em relação a mudanças. Ele tem que ter decisões firmes e objetivas, um enfoque participativo de todos e um verdadeiro profissional que lidera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a vida na sociedade contemporânea é altamente complexa. As escolas são unidades importantes para a continuação da cultura dessa sociedade, por intermédio do ensino-aprendizagem, e que têm tarefas sociais e éticas peculiares, além de ser o lócus da atividade profissional do professor e sua relação ampla com o alunado. Gerir, então, esse complexo de relações humanas deixa de ser algo apenas ligado em aspectos administrativos e burocráticos. A

função do gestor escolar se reveste de uma das mais importantes atividades no campo da educação e na construção com crescimento e desenvolvimento dessa sociedade. Por isso, a necessidade da competência de liderança na sua ação pedagógica-administrativa.

O professor pode aprender a gerir em bancos escolares de formação continuada, tornando-se um futuro diretor sem problema algum. Não é possível, porém, que ele resolva todos os problemas e questões relativos à sua escola sozinho. Ele precisa e deve delegar aos professores e demais integrantes da comunidade escolar as tomadas de decisões para o atingimento de metas e objetivos institucionais e pedagógicos que foram traçados e acordados por todos. Soma-se também o bom ambiente que deve existir entre toda a comunidade escolar, tanto a interna, quanto a dos professores, alunos e funcionários, quanto também no seu entorno e externa à escola, como pais, comunidade e órgãos do governo.

As ações específicas relativas à liderança do gestor escolar estão diretamente associadas às escolas eficazes, àquelas que fazem a diferença no aprendizado dos seus alunos. Para tal, torna-se necessário que exista uma comunicação também eficaz entre os líderes e os seus liderados, criando uma ambiente útil de confiança e de interação, luminar da motivação e da busca pelas realizações de todos, tendo o aluno como norte de todo o trabalho desenvolvido.

Nem toda a situação exige a liderança participativa, algumas vezes a determinação e o pulso forte têm que ser empreendidos no desenvolvimento da gestão escolar. Os diretores de escolas eficazes relacionam o estilo de liderança adequado de acordo com a situação, mas nunca poderão fugir do diálogo: o saber ouvir é mais importante, às vezes, do que o ordenar. A gestão democrática e participativa que se deseja na unidade escolar é muito mais do que um dever fazer simplesmente, ela é uma construção social e histórica que cria raízes fortes na formação plena do aluno, como ser humano, cidadão, autônomo e ético, pronto para viver em sociedade.

O conceito que foi forjado anteriormente, oriundo das leituras realizadas, pode ser aplicado na gestão escolar que busca a qualidade da educação pública e no trilhar da escola eficaz, onde a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo. É também uma função do grupo. O diretor possui uma visão do futuro e parte para a sua conquista junto com todos os seus seguidores. Para tal cumprimento, influencia a sua comunidade, a incentiva e a inspira na criação e para o desenvolvimento de um futuro melhor, ultrapassando obstáculos

interpostos no caminho em conjunto, obtendo o sucesso e alcançando as grandes metas e objetivos que foram estipuladas por todos, dentro de uma ambiente de harmonia e participação. Em suma e repetindo: liderar é ensinar, mas também é aprender.

REFERÊNCIAS

BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications**. 4.ed. New York: Free Press, 2008.

BENNIS, W. **A invenção de uma vida: reflexões sobre lideranças e mudanças**. Tradução Renata Silva Cardoso. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BRASIL. Marinha do Brasil. Estado-Maior da Armada. **EMA137: Doutrina de Liderança na Marinha**. Brasília, DF, 2004.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.22, n. 2, p.15-21, maio/ago. 1996. Disponível em: <www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>. Acesso em: 21 maio de 2016.

GRUBER, L. S. **Liderança - habilidades e características do líder numa organização bancária: um estudo de caso**. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Estratégico) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6756861/7616>>. Acesso em: 21 maio 2017.

HUNTER, J. C. **O monge e o executivo**. Tradução Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

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

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

MCKINSEY & COMPANY. **Como os Sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo.** 2008. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2008/como-sistemas-escolares-melhor-desempenho-mundo-chegaram-ao-topo-597753.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MELLO, F. A. de F. **Noções sobre Liderança:** para escalões intermediários da hierarquia militar-naval. Rio de Janeiro: Imprensa Naval, 1959.

POLON, T. L. P. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: 34^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, **Anais...** Natal: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14-965%20int.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

RIBEIRO, V. M. (Coord.). **Indicadores da Qualidade na Educação:** Ação Educativa. São Paulo: Unicef, PNUD, Inep-MEC, 2004.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2008. p. 335-392.

TOPPING, P. A. **Liderança e Gestão.** Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

A GESTÃO ESCOLAR: MATERIALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Marta Clediane Rodrigues Anciutti¹

Resumo: Levando em consideração a importância da gestão democrática para a efetivação e qualidade do ensino nas instituições públicas escolares, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar aspectos teóricos relacionados às proposições da política educacional para a democratização da gestão, por meio de um percurso que aborda os marcos legais em consonância com os princípios democráticos. A metodologia utilizada é de caráter analítico e documental. Cabe salientar que este trabalho se insere na discussão sobre as formas de gestão e sua aproximação aos ideais democráticos e se configuram como condição para a qualidade da educação.

Palavras-chave: educação de qualidade - gestão democrática - políticas educacionais

SCHOOL MANAGEMENT: MATERIALIZATION OF A DEMOCRATIC MANAGEMENT POLICY

Abstract: Taking into account the importance of democratic management for the effectiveness and quality of teaching in public school institutions, this article has the main objective to present theoretical aspects related to educational policy proposals for the democratization of management, through a course that addresses the legal frameworks in line with democratic principles. The methodology used is analytical and documentary. It should be noted that this work is part of the discussion about the forms of management and their approximation to democratic ideals and are configured as a condition for the quality of education.

Key words: quality education - democratic management - educational policies

¹Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (1992). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pedagoga da rede estadual de Educação do Paraná e professora colaboradora da UNICENTRO. Residente em Guarapuava - Paraná. E-mail - martanciutti@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo² tem como objetivo principal apresentar o arcabouço teórico no qual assentam-se proposições políticas para o processo de gestão escolar, numa perspectiva democrática, com vistas a se alcançar a tão desejada qualidade na educação. Não se pode negar que, implantar e efetivar uma gestão democrática na escola, buscando, a partir disso, índices de qualidade educacional, ainda é um processo que encontra muitos encaixos, pois, como aponta Paro (2007), na maioria das vezes essa questão não é posta em prática e as ações ficam mais no plano teórico do que no prático.

No entanto, sabe-se que a participação dos envolvidos com a escola é de suma importância para que seja instaurado nesta um ambiente democrático que valorize a diversidade e abra espaços para o debate, o que envolve também a comunidade externa à escola. Dessa forma, a gestão democrática é a de uma administração concreta, um processo participativo e deliberação pública para uma sociedade mais atuante, conhecedora de seus direitos e ciente dos seus deveres, fatores esses que contribuem para o exercício da democracia e para que, efetivamente, se tenha mais qualidade na educação (CURY, 2007).

Quando se fala em exercício da democracia, faz-se necessário compreender melhor o termo democracia no seu sentido mais amplo como um sistema político em que o governo é exercido pelo povo em seu conjunto e não apenas por um homem, uma família, uma classe ou grupo restrito de indivíduos. Na contemporaneidade, as formas mais comuns de governo democrático se materializam por meio da democracia representativa, com processos de delegação de poder, do povo para os governantes, mas, ainda assim, são processos democráticos de governo.

²Este trabalho é um recorte feito de minha dissertação de mestrado intitulada "Da proposição à materialização da Gestão Escolar: Um estudo transversal entre nove casos" que teve como foco principal analisar a temática da gestão escolar democrática nos sistemas estaduais dos Estados de Sergipe (SE), Minas Gerais (MG) e Paraná (PR), bem como nas redes municipais de Aracaju e Ilha das Flores (SE), Belo Horizonte e Cataguases (MG), Marmeleiro e Curitiba (PR), ou seja, nove estudos de caso.

Bobbio (2000) entende ser a democracia algo instrumental, um conjunto de regras e procedimentos para a tomada de decisões coletivas, o que traz subjacente a ampla participação dos interessados como prerrogativa de qualquer cidadão potencialmente empenhado na articulação das demandas e na resolução de necessidades sociais e políticas. Ampliando esse conceito se desvelam os princípios da democracia representativa e da democracia participativa, cunhados por Habermas (2003). Para o estudioso, a democracia participativa define-se a partir dos direitos de todos os cidadãos, de participação política e social aumentando as oportunidades de expor ideias e sentimentos e estimulando as diferenças em vez de puni-las ou segregá-las. Na escola, todos têm direito de opinar, respeitando o olhar de cada um, mas sempre em prol de uma postura participativa e construtiva.

Já a democracia representativa aponta para a necessidade de escolher os que representam a coletividade, que tomam decisões que podem ser, ou não, consideradas representativas dos atores sociais envolvidos. É diversa da democracia participativa, na qual cada um tem condições de participar diretamente do processo decisório. Nos pressupostos da teoria discursiva, Habermas aborda os princípios da democracia e da legitimidade, pela interação verbal, ou seja, a constituição de ações pela participação dos sujeitos, em discussões em que prevalece a ação comunicativa. Segundo ele, os sujeitos são capazes de interagir socialmente e construir uma verdade coletiva por meio da linguagem e, com a comunicação, há possibilidades de emancipação.

Por isso, nada mais oportuno do que a adoção de práticas democráticas participativas no ambiente escolar, por natureza, um lugar da ação comunicativa, tanto do ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem quanto da racionalidade, que é baseada no diálogo e favorece a autonomia e a competência comunicativa entre os indivíduos. Nesse sentido, a linguagem e toda forma de comunicação se tornam essenciais para modificar comportamentos no ambiente escolar, além de serem um elo entre os envolvidos no processo garantindo, assim, a democracia nas decisões, por meio de argumentações.

Tendo tais considerações como ponto de partida e visando uma melhor compreensão do tema abordado, o presente artigo é estruturado em duas partes. Na primeira, apresentam-se três

políticas sobre a materialização das formas de gestão democrática e na segunda parte, são apresentadas as considerações finais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Desde meados dos anos 1980, a gestão escolar, especialmente a democrática, é um dos temas que permeiam os debates educacionais brasileiros realizados, sobretudo, pelos movimentos sociais e de educadores organizados em defesa de um projeto de educação pública e de qualidade, no qual se fortalecem os princípios da participação social e da democracia. Conforme Saviani (2006), a organização dos educadores em sindicatos³ e associações acadêmicas, ao longo da década de 70, intensifica-se e torna-se mais ativa na década de 80 em função de diversos fatores, como o processo de redemocratização e o empenho dos profissionais de educação.

Tal movimento estabelece a democratização da sociedade e, aliada a ela, a ampliação das esferas de participação, para romper, definitivamente, com o modelo ditatorial. O processo de redemocratização nacional se transforma em uma referência histórica fundamental para a discussão do conceito de gestão democrática na educação e, nesse bojo, como antítese, o processo de administração escolar. Configura-se a redemocratização⁴ como aprendizado e ação política que inaugura o sentido democrático da prática social da educação, pois o processo democrático é dinâmico e difere do despotismo que é estático (BOBBIO, 1992).

O contexto político da época exigia mudanças e, nesse caso, a ruptura com um modelo de cultura patrimonialista⁵ (MENDONÇA, 2000), pautado numa tradição conservadora, avessa

³ Organizações: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES).

⁴ Esse processo de mudanças vem de um contexto de mobilização dos diversos segmentos sociais e entidades da sociedade civil, organizados, a partir da década de 1970, em favor de melhores condições de vida e da democratização do país, por meio de lutas e conquistas como a anistia política, eleições diretas, liberdade de organização partidária, nova constituição democrática, entre outras

⁵ [...] o patrimonialismo, como uma forma de organização social baseada no patrimônio, um modelo tradicional de organização da sociedade, inspirada na economia e no poder doméstico baseada na autoridade santificada pela tradição. Na estrutura patrimonial do Estado, o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a administração patrimonial, a satisfação das necessidades pessoais, de ordem privada, da família do chefe da casa (MENDONÇA, 2000, p. 51).

à democracia e próxima de práticas autoritárias. Os movimentos ocorridos no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, em favor de mudanças em termos de processos educacionais mais democráticos, acontecem em um tempo de efervescência política, econômica e educacional no cenário mundial, com destaque para o papel das políticas neoliberais que, de certa forma, influenciam algumas determinações que se observam nos textos legais. Tais políticas auxiliam na definição de propostas educacionais, sustentadas nos princípios da eficiência e eficácia na educação, pela ótica do mercado.

Os movimentos sociais em favor da educação, à época da reabertura política⁶ no Brasil, almejam uma gestão sustentada, conforme aponta Dourado (2006), na maior participação dos trabalhadores da educação nos debates em relação aos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do Projeto Político Pedagógico, na defesa da eleição para diretores de escolas, na autonomia escolar e no aumento do financiamento público para a educação. Assim, os intensos debates acerca da gestão nas escolas incorpora-se nas legislações brasileiras do ensino, ministrado com base nos princípios democráticos.

Em favor de outra forma educacional há a necessidade de criação de mecanismos democráticos, obtidos (ao menos em termos legais) com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse marco legal configura a educação como direito público subjetivo⁷, princípio fundamental na mudança de postura do Estado brasileiro. Ao fixar a presença mais atuante, consolida como dever jurídico a oferta da educação básica obrigatória e gratuita, conforme estabelece o Artigo 208 da Constituição Federal e o aluno com o direito público subjetivo de exigir o cumprimento da obrigação educacional por parte do poder público, ou seja, a reafirmação de um estado de direito que beneficia os cidadãos.

⁶Pino (2005, p.22) observa que [...] diferentemente do que ocorria, tradicionalmente, nas formulações das legislações educacionais, os processos de elaboração relativos à educação na Constituinte e à nova LDBEN foram oriundos do Legislativo e não do Executivo. Este novo espaço para o campo educacional e setores da sociedade, criado pelo Legislativo, reforçou a mobilização do movimento social na educação em torno da defesa da escola pública, laica e de qualidade

⁷Esses debates ocorreram, principalmente, nas conferências Brasileiras de Educação (CBE) ocorridas nos anos 80 e 90, organizadas pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) e no Fórum Nacional da Educação na Constituinte em defesa do ensino público e gratuito, composto em 1987, por diversas entidades acadêmicas e sindicais.

Dito de outra forma, como direito público do cidadão, não basta conceber a educação como acesso à escola, uma vez que ela está relacionada à cidadania e à dignidade dos indivíduos, como aponta o Artigo 1º da Constituição Federal:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I -a soberania; II -a cidadania; III -a dignidade da pessoa; IV -os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V -o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

A efetivação e cumprimento do direito à educação precisa ser prioridade na definição das políticas públicas, para a permanência das pessoas na escola que privilegia a qualidade nas suas ações. Para tanto, garante-se a mobilização da sociedade civil organizada, sobretudo a dos segmentos educacionais, pois há que se ter um debate de ideias, advindo da participação popular, para que, por meio dessas ações, sejam influenciados os representantes políticos, nas tomadas de decisões (HABERMAS, 2003).

A Carta Constitucional de 1988 responde, em parte, à pressão de movimentos da sociedade civil, definindo a gratuidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, atribuindo ao Estado e à família a responsabilidade por sua oferta, reafirmando o caráter público da educação e assegurando várias possibilidades de participação na gestão pública, de maneira geral, e como derivação, na gestão democrática do ensino, foco da pesquisa.

Gestão democrática do ensino na Constituição Federal

A aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) garante uma concepção ampla de educação como direito social inalienável e a gestão no ensino público, a cooperação entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação. De acordo com a CF, a gestão educacional expressa-se por meio da organização dos sistemas de ensino nas três esferas públicas, das incumbências dos entes federados e da oferta de educação escolar articulada entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional (VIEIRA, 2007).

Em relação ao Poder Público, a educação é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Art. 23, V), consoante a do regime de colaboração, entre os sistemas de ensino, previsto no Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, no artigo 211. Voltado para a área da educação, prevê a cooperação entre os entes federados no tocante à educação escolar e pressupõe a descentralização como princípio de, não somente efetivar este direito, mas também garantir a qualidade do ensino e da autonomia das diferentes instâncias de governo.

A Carta Constitucional faz uma escolha pelo regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social como um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões (CURY, 2007, p.121). O documento sinaliza a efetivação do direito por meio da participação social na tomada de decisão e em processos deliberativos, para proporcionar os meios de acesso e de permanência à educação, assegurando a universalização do ensino obrigatório e o padrão mínimo de qualidade.

A Constituição Federal no artigo 205 dispõe:

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

O texto legal assegura o direito do cidadão e o dever do estado e da família, em colaboração com a sociedade, e tem como alicerce o processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, dando ênfase à educação para o crescimento dos indivíduos como cidadãos, por meio do exercício da prática democrática. Martins e Souza (2012) ressaltam que, pelo menos no plano normativo, não se dissocia cidadania de democracia. Na fruição deste direito, a garantia da cidadania compreende o verdadeiro sentido da democracia, quando os indivíduos manifestam suas opiniões e participam da vida social, direito consagrado na Constituição.

A democratização da gestão pública encontra-se no texto da CF, quando nela se garante, por exemplo, o princípio da gestão democrática no ensino público, determinando como eixo

fundamental a participação social, em que estado e sociedade se confirmam partes constitutivas do processo de definição de políticas públicas educacionais.

A Constituição Federal garante os direitos para que a gestão democrática seja efetivada em todos os sistemas de ensino e escolas públicas do país, enfatizados no inciso VI que determina a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Não resta dúvida sua importância como mecanismo de participação e de formação. É essencial sua incorporação nos ambientes escolares como um dos princípios do ordenamento educacional.

Compreende-se então que:

[...] gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (FERREIRA. 2000 p. 167).

Nota-se assim a necessidade do desenvolvimento dos princípios democráticos que permeiam a gestão educacional e a gestão escolar. A Constituição Federal regulamenta a prática, no entanto, o texto constitucional tem limites em relação à gestão democrática, especialmente porque não define normas para sua efetivação, postergando a execução a uma legislação complementar. A expressão na forma da lei, no final do inciso VI do artigo 206, é muito ampla e vaga quanto à sua regulamentação, remetendo a discussão para os estados e municípios a quem cabe elaborar legislação específica sobre a matéria, visto que os sistemas de ensino são descentralizados e compete aos entes federados estabelecer legislações próprias, considerando o contexto em que estão inseridos.

Apesar de proclamada na Constituição Federal e nas diversas legislações, a implementação da gestão democrática no ensino não é condição suficiente para a garantia da democratização da gestão pública. É necessário que esse mecanismo constitucional seja acompanhado de mudança na cultura política brasileira, para redefinir e alterar as relações entre Estado e sociedade.

Gestão democrática do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional normatiza e fundamenta a educação brasileira e é discutida desde 1988, ainda antes de promulgada a CF/88. O primeiro anteprojeto de lei é depositado na Comissão de Educação em novembro de 1988 e aprovado, como lei, somente em dezembro de 1996, pela Lei n. 9394, depois de passar por vários embates políticos e sofrer modificações.

As entidades representativas dos educadores, organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, conforme Mendonça (2000), têm papel preponderante na resistência e salvaguarda dos princípios para a educação brasileira e ressalta que a gestão democrática no ensino público, na Constituição de 1988 e nos diferentes projetos de lei e substitutivos, que tramitam no Congresso Nacional até a promulgação final da LDBEN, dá-se, em boa parte, pela influência que as entidades congregadas no Fórum exercem junto aos parlamentares.

A LDBEN reafirma a formulação contida na Constituição Federal de 1988, no que se refere à gestão do ensino público, conforme previsto:

Artigo 3º -O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII –gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]

Mendonça (2000) afirma que o inciso VIII, do artigo 3º da LDBEN amplia o ordenamento constitucional incluindo na gestão democrática os mecanismos criados pela lei e pela legislação a ser elaborada pelos diferentes sistemas de ensino, na condição de órgãos normativos. A LDBEN atribui incumbências aos estabelecimentos de ensino, dispensando maior atenção à gestão escolar e à relação com a comunidade, como determina no artigo 12.

Assim, cabe à escola articular, com a comunidade e as famílias, laços de integração com a sociedade. A gestão dá-se em interação com o outro, portanto implica sempre em muito diálogo, respeitando as peculiaridades e as finalidades da proposta pedagógica que considera,

também, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a da comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares. Indica, ao mesmo tempo, o direito e o dever de garantir a participação dos sujeitos nos sistemas e nas escolas públicas, como está na lei:

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

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

II –participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O artigo 14 acrescenta dois elementos para a gestão democrática, pautados pelos princípios da participação na esfera da escola. Vieira (2007, p. 65) sinaliza que “[...] limitar a gestão democrática à esfera escolar é algo que pode estar previsto na LDBEN, mas que está longe de alcançar as expectativas dos educadores, haja vista que a gestão da escola é apenas um desses espaços de intervenção e exercício da cidadania.”

A democratização da gestão da escola também é afirmada no artigo 15, em que consta:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A descentralização das decisões contribui, de maneira significativa, para a autonomia da escola construída a partir de sua identidade e que constitui um aspecto fundamental da gestão democrática. Paro (2001, p.57) concebe que a descentralização do poder se dá na medida em que é possibilitada, cada vez mais, aos destinatários do serviço público, a participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão.

Vieira (2007, p. 62), ressalta que os graus de autonomia correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição, dizem respeito a sua identidade e história, à observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, bem como da gestão dos recursos financeiros. A necessária coexistência de espaços democráticos e de autonomia permite a reflexão sobre a dimensão ocupada pelos sujeitos na efetivação da gestão democrática. Permite pensar que quanto mais espaço democrático, maior a autonomia, ou vice-versa?

[...] a instituição escolar deve conhecer-se e com isso conhecer os limites das suas potencialidades e a sua capacidade de construir-se autônoma, mas deve fazê-lo com vistas à construção da autonomia do processo educativo. Isto é, à autonomia política ou institucional corresponde, necessariamente no caso da escola, uma autonomia pedagógica (SOUZA, 2003, p. 46).

A dimensão pedagógica da escola é, com efeito, a principal expressão da autonomia, posta em relação com a liberdade de elaborar e executar o Projeto Político Pedagógico, definindo caminhos e rumos para a oferta de ensino/aprendizagem de qualidade. É fundamental instigar a consciência sobre a importância desse mecanismo, junto à comunidade escolar e local, evidenciando a relevância de usufruir da autonomia pelo viés democrático, na confluência e negociação dos rumos da educação.

O mesmo artigo inclui, também, a autonomia de gestão financeira e termina por condicioná-la às normas gerais de direito financeiro público. O dispositivo reafirma o compromisso dos gestores em gerir os recursos destinados à educação e à escola, principalmente na indicação das necessidades materiais, atendendo ao dispositivo legal, previsto no art. 4º, VIII e IX:

[...] atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e garantindo padrões mínimos de qualidade de ensino, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Vieira (2007) ressalta que há duas dimensões da gestão do ensino público. A gestão educacional situa-se na esfera macro e a gestão escolar localiza-se na esfera micro, entretanto, articulam-se mutuamente. Também afirma que muito pode, precisa e deve ser feito no sentido de aproximar as duas esferas de gestão, mesmo porque sua finalidade tem um caminho comum, assegurar a promoção do ensino e da aprendizagem, desenvolvimento e formação do aluno (LDBEN, Art. 2), viabilizando a educação como direito, conforme determina a CF/88.

Algumas das principais modificações das propostas da Câmara não são efetivadas no texto final da LDBEN/96 que, em sua tessitura, convive com diversas resistências e manobras dos setores conservadores e dos defensores dos setores privatistas. As modificações do texto proposto pela Câmara restringem as atribuições democráticas de articulação com a sociedade,

limitam o CNE à funções meramente normativas e deliberativas e de assessoramento ao MEC, que se torna o formulador de políticas e planos.

Desaparece da proposta o Fórum Nacional de Educação, como instância de consulta e de articulação com a sociedade, que passa para o MEC (PINO, 2005). A lei também abstém as instituições privadas da adequação à gestão democrática. As modificações restringem a dimensão democrática da educação brasileira representando uma perda do processo de construção participativa. Como ressalta Saviani (2006, p. 200) é um caminho livre para apresentação e aprovação de reformas pontuais “[...] safando-se das pressões e quebrando as eventuais resistências”, entretanto, o autor também sinaliza que os limites expressos podem converter-se na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira.

Na próxima seção, apresenta-se o Plano Nacional da Educação (PNE), instrumento com finalidade de construir políticas e programas voltados à melhoria da educação. O documento, determinado pelos dispositivos legais da CF/88 e pela LDBEN/96, destaca-se uma das diretrizes do plano, a gestão democrática na educação, em vigor no PNE (2014-2024), o segundo PNE, aprovado por lei.

Gestão democrática no Plano Nacional de Educação

A aprovação do Plano Nacional da Educação tem ampla significação, pois revela a assunção de proposta com um processo democrático de discussão envolvendo, de forma inédita, a participação governamental em conjunto com a sociedade civil organizada na luta pela educação, em fazer valer as disposições legais para elaboração e aprovação do PNE, que se torna lei. O entendimento da educação como bem público e direito social é a base para o movimento de reafirmação da esfera pública no campo educacional, assumida pelo PNE, como um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.

O segundo PNE foi sancionado pela Lei n. 13.005/2014, para vigorar entre os anos 2014 e 2024, e reafirma os amplos debates em torno dos objetivos e metas em todos os níveis e modalidades de ensino, a serem executados nos próximos dez anos. O PNE, aprovado por lei, é uma vitória da sociedade brasileira pela definição dada na meta sobre financiamento, que

garante as outras metas, por adotar dois importantes aspectos: o investimento em educação, legitimando o aumento do PIB para 10% e a adoção do custo-aluno-qualidade inicial (CAQi) e do custo-aluno-qualidade (CAQ), com complementação da União (BRASIL, 2014, Meta 20).

O estabelecimento de custo aluno qualidade inicial implica em gastar mais em educação, entretanto, mais que formular metas é pensar em como viabilizá-las. Dourado (2011, p. 4) aponta que é uma questão política tornar o plano o instrumento de alinhamento da política educacional. O plano é uma bússola que dá diretriz, para tanto é “[...] necessário que tenhamos clareza da forma como as temáticas aprovadas serão efetivadas, tanto no âmbito do financiamento quanto da gestão”.

A proposta prevê que os planos plurianuais, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios sejam formulados para assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução (Art. 10).

Pela natureza do planejamento do setor educacional, o plano apresenta desafios e perspectivas de avanço para a educação brasileira, principalmente nas diretrizes da universalização e ampliação do acesso, na garantia da equidade no acesso à educação e qualidade educacional e nas diretrizes como a superação das desigualdades educacionais, valorização dos profissionais da educação e promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Na diretriz do PNE sobre gestão democrática, no que tange à promoção do princípio da gestão democrática, todos os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Art. 9º).

A norma traz um ordenamento legal que direciona a organização do ensino, com vista à gestão democrática dos sistemas e unidades de ensino, com a inserção de legislações específicas em cada estado e município. A gestão democrática, preceito constitucional, não se restringe à escola. Ela se refere a todos os níveis e modalidades de ensino, impregna todos os sistemas e

redes de ensino. Entretanto, a meta 19 explicita as ações, assegurando a gestão democrática somente no âmbito escolar, dando ênfase ao provimento de diretor. Lê-se:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

A meta está vinculada a uma forma meritocrática para o provimento de diretor, o que leva à reflexão sobre a operacionalização do que propõem as estratégias na meta 19 do PNE, a nomeação dos diretores de escola por meio de aplicação de prova nacional específica, critérios técnicos de mérito e desempenho, participação da comunidade escolar a fim de subsidiar a definição do provimento dos cargos.

As questões indicam que a utilização de critério técnico de mérito ou indicação política não se configuram como a forma mais democrática do provimento ao cargo de diretor. O plano estabelece que a melhor forma de provimento é pela combinação de seleção e eleição. Ainda, que o provimento seja por seleção, é seguido por eleição. Fica como ponto de reflexão que, no caso dessa sistemática não funcionar a contento, corre-se o risco de voltar à indicação política, prevalecendo o fisiologismo e o clientelismo, desconsiderando o respeito à diversidade (PNE, Art. 2º, X), e o princípio da LDBEN que é a descentralização.

Gouveia e Souza (2010, p. 800) apontam o debate como assunto polêmico, dado o reconhecimento de que o tema implica definir se a direção escolar é um cargo público ou uma função pública. Se entendida como cargo (de carreira), a Constituição Federal não permite outra forma de provimento que não o concurso público e com relação à eleição (escolha da comunidade), há os processos de inconstitucionalidade arguida contra as legislações que regulamentam procedimentos de eleições para direção escolar.

Adicionado a esse aspecto, para a gestão democrática ser efetiva é necessário contar com a participação das pessoas envolvidas nas decisões colegiadas, daí a importância de se pensar na melhor forma de provimento do cargo de diretor, haja vista que a democratização do ensino é um dos princípios para garantir a cidadania, “[...] possibilitando a superação do modelo monocrático de direção escolar.” (PARO, 2007, p. 115).

A participação social, é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas pelo exercício do diálogo e pela relação mais significativa entre os governos e a sociedade. Como afirma Gadotti (2014), a participação social, não é só um instrumento de gestão, ela aprimora a democracia e qualifica e legitima as políticas públicas.

A estratégia sobre o projeto político-pedagógico amplia o ordenamento legal da LDBEN/96, incluindo alunos e familiares na formulação do documento e na avaliação de docentes e gestores escolares. O expediente sobre o colegiado e a redução de ação deste como órgão fiscalizador na gestão escolar, de certa forma limita a ação política e pedagógica recebendo apenas a ação fiscalizadora e não consultiva e deliberativa nas ações da escola. O conjunto de estratégias prevê proposições mais procedimentais para gestão na escola, estabelecidas na estratégias 19.4, 19.5, 19.6 e 19.7 do PNE.

Para Dourado (2011, p. 4) um ponto importante é a necessidade de todos assumirem o compromisso com a implementação das diretrizes definidas no plano. Para isso, é útil constituir sistemas de acompanhamento, sob pena de ser desconsiderado elemento norteador da política educacional, nos próximos anos. No que tange à gestão dos sistemas, apenas duas estratégias ampliam a esfera da gestão democrática, além do âmbito da escola, ao estimular a constituição dos conselhos municipais e de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências, encarregando-os do acompanhamento da execução do PNE e dos planos de educação estadual e municipal, conforme prescrito nas estratégias 19.2 e 19.3.

É essencial o fortalecimento de organismos estáveis que ampliem a participação da sociedade civil e do Estado, como fóruns, conferências, conselhos estaduais e municipais, conselhos escolares, dentre outros. No entanto, não basta estimular a constituição de espaços de participação e de controle social das políticas públicas de educação, há que favorecer, também, condições de participação que sejam incorporadas ao funcionamento regular do sistema de ensino.

A sociedade civil participa sempre que convocada. No entanto, é necessária sua participação efetiva, não somente em acontecimentos isolados, visto que, para a participação ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento, ter clareza sobre a forma como as

temáticas aprovadas são efetivadas, “[...] pode-se dizer que a participação tem uma dimensão pedagógica (formar para o exercício da cidadania ativa) e uma função política (intervir na tomada de decisões políticas). E que essa se faz democrática participando (GADOTTI. 2014, p.4).

Gouveia e Souza (2010) afirmam que o tema do controle social reflete tanto as preocupações com a responsabilização dos gestores públicos com relação ao cumprimento da legislação, quanto à necessidade de democratização dos espaços sociais. Aos atores cabe ser mais participativos do que representativos. A democracia participativa tem ainda muito que caminhar para conquistar o mesmo espaço da democracia representativa. As organizações e movimentos sociais são imprescindíveis para a sustentação da democracia participativa, tanto na dimensão social quanto na política.

Dessa forma, o processo de gestão democrática estrutura-se no diálogo, forma superior de encontro das pessoas para a solução dos conflitos. Essa afirmativa salienta-se na analogia com o pensamento de Habermas (1987) ao pontuar que o homem coloca sentido em suas ações, comunica sentimentos, posições, desejos, metas, percepções, etc., por meio da linguagem. É pelo diálogo que o homem se torna sujeito de suas ações.

Depreende-se que, pensar a educação implica considerar os diferentes atores, compreendendo a articulação entre a sociedade civil e política, por meio da efetivação de uma política nacional que objetiva a educação como direito. Ao tratar de participação e articulação na gestão escolar, considera-se a forma como é direcionada nas políticas públicas, assumindo um caráter mais ou menos democrático, a depender dos conceitos e fundamentos que as embasam. A próxima seção explora essa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação do arcabouço pretendeu indicar as diversas representações e interpretações de gestão democrática existentes no funcionamento dos sistemas, analisando-as à luz dos apontamentos dos teóricos e dos marcos legais estudados. A partir disso, pode-se notar que a gestão escolar é uma realidade social e política que permeia o processo de escolha do diretor escolar, a constituição e organização dos conselhos escolares, bem como a construção do

Projeto Político Pedagógico, que dão materialidade à norma constitucional da gestão democrática. Entretanto, o que se percebe é que os mecanismos relacionados às condições do exercício democrático participativo precisam ser mais estáveis, legitimando a ação social e política no fortalecimento da educação.

Assim, ao alcançar o objetivo principal do presente artigo, que era apresentar o arcabouço teórico no qual assentam-se proposições políticas para o processo de gestão escolar numa perspectiva democrática e visando alcançar a qualidade na educação, pode-se afirmar que atitudes dialógicas são necessárias para que haja a efetivação da gestão democrática na escola. Para isso, é preciso abrir espaços e tempos que permitam que a interação e o diálogo ocorram em torno dos interesses educativos e de ações pautadas pela qualidade do fazer educacional.

Da mesma forma, depreende-se que a gestão democrática do ensino caracteriza-se em seus aspectos históricos, desde a Constituição Federal de 1988, como uma conquista a ser definida e como um princípio a ser adotado. No entanto, ainda são visíveis limitações nos documentos legais apresentados e a gestão democrática dos sistemas educacionais precisa ultrapassar as instituições escolares prevendo assim, novas relações de poder entre estado, sistemas de ensino e comunidade escolar. Além disso, nota-se a imprescindibilidade de efetivação dos mecanismos que tornem a gestão, no espaço escolar, democrática e legítima.

O cumprimento do princípio democrático na gestão escolar é um caminho, um instrumento para a consolidação da qualidade educacional. Nessa perspectiva, concebe-se a gestão escolar como um processo democrático, pois envolve aprendizado e exercício político, que extrapola a prática educativa, ou melhor, por meio dela criam-se mecanismos que levam à superação da cultura autoritária e centralizadora.

REFERENCIAS

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
Disponível em:
<https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=94C074DDA4D0BFED&resid=94C074DDA4D0BFED%212383&app=WordPdf>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição Federal. **Lex**. São Paulo: 1988.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Congresso Nacional, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Câmara, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. -v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 15 jul. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, C. A. **A Qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: textos para discussão. Brasília, DF, v.24, n.22, p. 5-34, 2006.

_____. (org.). **Plano Nacional da educação (2011 –2020) avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG, Autêntica, 2011.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. **CONAE**, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 150, dez. 2010 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, Vol I e II.

_____. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

MARTINS, Angela Maria; SOUZA, Sandra Zákia. **A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 74 p. 9-26, jan./jun. 2016.

MENDONÇA, Erasto. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: Unicamp, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã. 2001.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDBEN interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação –LDB: trajetória, limite e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997; 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em revista.** Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL¹

Amós Santos Silva²
Carla Mylena Florêncio da Silva³
Orquídea Maria de Souza Guimarães⁴

Resumo: O artigo discute o papel da gestão escolar e do projeto político pedagógico no processo de inclusão educacional, visando analisar a atuação destes na implantação de uma cultura escolar inclusiva, considerando práticas pedagógicas como o espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE). A abordagem qualitativa orientou a observação participante registrada em diário de campo, tendo como participantes a gestão escolar de uma escola pública em Caruaru-PE. Percebemos que a gestão escolar nas ações conjuntas voltadas ao processo inclusivo dos alunos atendidos pelo AEE, provê recursos humanos, materiais e financeiros que são fundamentais ao processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Inclusiva. Projeto Político Pedagógico.

THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT AND THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT IN EDUCATIONAL INCLUSION

Abstract:

This paper discusses the role of school management and the pedagogical political project in the process of educational inclusion, aiming to analyze their role in the implementation of an inclusive school culture, considering pedagogical practices such as the Specialized Educational Service (ESA). The qualitative approach guided the participant observation recorded in field diary, taking as participants the school management of a public school in Caruaru-PE. We realize that school management in the joint actions geared to the inclusive process of the students attended by the ESA, provides human, material and financial resources that are fundamental to the learning process of the students.

Keywords: School Management. Inclusive education. Political Pedagogical Project.

¹ Uma versão preliminar e parcial do trabalho foi apresentada no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, Campina Grande-PB, 2016.

² Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e membro do GEECAMPO (Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação do Campo), e do Grupo de pesquisa Formação de Professor e Profissionalização Docente (UFPE/CAA). E-mail: amosantoss10@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) e professora da educação infantil na rede municipal de ensino de Caruaru-PE. E-mail: carlamylena33@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora Adjunta do Centro Acadêmico do Agreste - UFPE, no Núcleo de Formação Docente, atuando no Curso de Graduação em Pedagogia. Participa dos grupos de pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais; e Formação de Professor e Profissionalização Docente, ambos da UFPE e registrados no Diretório de Pesquisa do CNPq. E-mail: orquidea.sguimaraes@ufpe.br

INTRODUÇÃO

A Inclusão educacional obteve inúmeros avanços e transformações no que diz respeito à legislação, bem como na sua efetivação para a convergência da melhoria no atendimento de crianças e adolescentes nas escolas regulares. Com a formulação de leis e elaboração de declarações e programas em prol da defesa do deficiente, a educação inclusiva tornou-se uma das temáticas mais debatidas pelos órgãos educacionais com relação ao acesso, permanência e melhoria da educação brasileira. A inclusão dos alunos passou a ser pensada com o intuito de promover o desenvolvimento dos educandos deficientes, possibilitando oportunidades igualitárias e levando-os a alcançar o sucesso escolar.

A compreensão da educação inclusiva nesta perspectiva está relacionada a uma nova concepção de educação e de prática educacional propostas pelas diversas políticas educacionais para essa área. Nestas políticas educacionais fica também explícito que o desafio de subverter a hegemonia de uma “cultura escolar segregadora” e de possibilitar a reinvenção dos princípios e práticas escolares que garantam o direito à educação de todos indistintamente, está posto sobre todos os profissionais que compõe a rede educacional (gestores, professores, especialistas, pais, etc.), visto que Ferreira (2013) sublinha a necessidade da participação para a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes.

Nesse contexto de mudanças sobre os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão em que a escola vem passando ao longo dos anos, pensá-la tornou-se tarefa desafiante e complexa. Tendo em vista a complexidade da construção dos métodos de planejamento e suas contribuições para a instituição escolar inclusiva, o trabalho da gestão escolar desenvolve-se na organização das condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos, e à comunicação interacional entre todos que compõem a gestão, para que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças.

Em virtude disto, neste presente trabalho estudamos acerca do papel da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico da escola, trabalho este que aborde o desenvolvimento de

ações voltadas para o processo inclusivo de alunos com necessidades especiais, e que propiciem condições para a aprendizagem desses sujeitos. Buscamos assim, investigar as ações de organização do trabalho pedagógico da escola e o papel da gestão no desenvolvimento de tais ações que incluam esses alunos no âmbito escolar, inclusão esta que esta salvaguardada pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) afirmando que a educação é um direito de todos.

Neste trabalho propomos a seguinte problematização: Como se dá a atuação da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular?. Elencando como objetivo geral da atividade compreender a atuação da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, e após, desmembramos como objetivos específicos primeiramente analisar como o Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla a inclusão de alunos com necessidades especiais, e por fim, visamos caracterizar as ações da gestão escolar no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico voltadas para o processo inclusivo destes alunos.

Educação Inclusiva e o Papel do Projeto Político-Pedagógico na Organização do Trabalho Pedagógico Inclusivo

De um modo mais amplo compreendemos ancorados nas contribuições teóricas acerca da inclusão educacional que esta, e conseqüente o conceito de não-inclusão, exprime-se por três dimensões que interagem e ao mesmo tempo se complementam. Nesta direção entendemos que existem interligadas as dimensões das políticas inclusivas, a da cultura inclusiva e a das práticas inclusivas.

Ao abordar sobre tais dimensões em suas teorizações no texto “Inclusão: Desenvolver a aprendizagem e a participação nas escolas”, Booth e Ainscow (2000) apontam que a primeira refere-se à inclusão como o centro do desenvolvimento e de transformação da escola, esta permeando todas as ações que visem à melhoria da aprendizagem e a participação de todos os alunos. São estas consideradas como apoio as atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola de responder e corresponder à diversidade de seus alunos.

No que tange a dimensão da cultura inclusiva estes autores afirmam que a mesma traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, de modo que

todos sejam respeitados e valorizados. Por fim, porém não menos importante, evidenciamos a dimensão das práticas educativas, esta que por sua vez reflete as duas já citadas anteriormente, na qual assegura que todas as atividades – sejam as de sala de aula e/ou as extraescolares – promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar (BOOTH & AINSLOW, 2000).

Concomitantemente, a integração escolar é o processo de ensinar crianças consideradas "normais"⁵ juntos com crianças com alguma deficiência, em que na maioria das vezes, não existe preocupação de perceber se as crianças deficientes estão verdadeiramente incluídas naquele ambiente, e se está sendo respeitada a diversidade existente nas mesmas.

Para Carvalho (1937, p. 36):

A integração escolar tem sido conceitualizada como um processo de ensinar/educar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiências, durante sua permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume várias formas segundo as necessidades e características de cada aluno, sempre levando-se em consideração o seu contexto socioeconômico.

Neste sentido, o processo de integração é aquele que em geral ocorre nas escolas, pois, colocam-se crianças consideradas "normais" no mesmo espaço das crianças com deficiência, não importando assim se as crianças deficientes estão se sentindo incluídas naquele espaço.

Por outro lado, à inclusão ocorre quando se considera a escola como um espaço para todos no sentido literal da palavra, ou seja, quando se inclui estes sujeitos com necessidades especiais de forma que se reconhece e se respeita à diversidade existente, e assim dirigir-se a cada um de acordo com suas necessidades, pois, como declara Carvalho (1937, p. 38) "A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais, com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais". Nisto fica perceptível que a inclusão aponta

⁵ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), deficiência é o substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, Referindo-se, portanto, à biologia do ser humano. Assim, os indivíduos que apresentam comprometimento da capacidade motora, visual, mental ou auditiva, fogem dos padrões considerados "normais" para a maioria da sociedade, visto que comumente é chamada "criança normal" as que não possuem tais deficiências.

para um novo percurso no que diz respeito as minorias educacionais, pois, “A inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados” (WERNECK, 1997, p. 42).

No Brasil na década de 1960 à educação especial – denominada de “Educação de Excepcionais” – era considerada uma modalidade transversal em relação às demais, sendo assim constitucionalizada como tal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4.024/61). Não havendo desta forma melhoria na educação inclusiva, esforços foram empreendidos como uma tentativa de “destransversalização” dessa modalidade de ensino tomamos como exemplo à promulgação da Lei 5.692/71 (LDBEN). No entanto, tal lei não obteve muita efetivação, até que ocorrera a elaboração das leis na Constituição Federal de 1988 quando o princípio da educação inclusiva (Educação e igualdade de direitos para todos) fortaleceu-se incentivado pela criação de leis, declarações e programas.

Quando fora oficializada na LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996 – este sistema modular do “ensino especial”, apresenta-se como algo à preencher as lacunas nas legislações anteriores, pois, a partir da lei nº 9.394, na seção V:

Art. 58º: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 35).

Bem como expressam no art. 59º da referida lei e seção, as obrigatoriedades dos sistemas de ensino no que tange à seguridade para com os alunos:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: § 1º. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; § 2º. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; § 4º. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; § 5º. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 38).

Observamos que a escola, como espaço inclusivo, objetiva considerar o sucesso de todos seus alunos sem exceção, elaborando um projeto educativo que considere as diferenças. Esse projeto educativo impele uma busca pela participação de todos na construção de novas práticas

pedagógicas para esses sujeitos, portanto, este trabalho pedagógico provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, pais e alunos, e que juntos constroem uma proposta que abarque as peculiaridades de cada escola.

Deste modo Projeto Político Pedagógico⁶ (PPP) apresenta-se como o instrumento legal para desenvolver o plano de trabalho que fora eleito e definido por um coletivo escolar, pois, ele reflete as especificidades da escola que o produziu, bem como suas escolhas e peculiaridades. O PPP deve ser compreendido como norteador de todo trabalho pedagógico desenvolvido na escola, pois, o mesmo deve ser entendido “[...] como a própria organização do trabalho pedagógico de toda escola” (VEIGA, 2004, p. 13).

O PPP da escola pública de ensino regular deve contemplar o Atendimento Educacional especializado (AEE), isto feito na compreensão do mesmo como uma das dimensões da própria escola. Tal obrigatoriedade legal encontra-se descrita no Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. Encontramos descrito na referida lei que diz:

A oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008, p. 03).

Observamos em todas estas diretrizes, que o PPP ao abordar e institucionalizar o AEE na escola proporcionará meios para o atendimento dessa demanda, isto feito a partir dos objetivos e metas propostas no projeto educativo. Bem como o PPP estabelecerá formas de

⁶ Veiga (2004) define o Projeto Político Pedagógico como algo além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O mesmo é projeto porque é construído coletivamente por meio de planejamento, é político porque articula-se os interesses reais e coletivos da população majoritária ao compromisso sociopolítico, e por fim é pedagógico, pois, possui o sentido de definir as ações educativas para cumprir seus propósitos e intencionalidades.

avaliação do AEE, seja para alteração de práticas, ou para inserção de novos objetivos e metas, visando a sua melhoria. E no que concerne o processo de avaliação do serviço ofertado, cabe à gestão o acompanhamento e o controle para o melhor desenvolvimento do atendimento, pois, conforme afirma Libâneo, Oliveira, Toschi (2003, p. 350) “A avaliação é função primordial do sistema de organização e de gestão, [...] a avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, e [...] visa ao melhoramento do trabalho escolar, pois, se pode assim analisar suas causas e encontrar meios de sua superação”.

Nesta compreensão do PPP como agente definidor dos fundamentos da estrutura escolar, observamos que o mesmo deve ser coerente com as proposições de uma educação que engloba as diferenças, e que de fato oferta à igualdade de condições para acesso e permanência de todos na escola.

Gestão Democrática Participativa e a Organização do Trabalho Pedagógico para a Inclusão Educativa

Segundo Libâneo, Oliveira, Toschi (2003, p. 315) “O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar os objetivos da instituição escolar”. Portanto, à gestão escolar desenvolve o gerenciamento das instituições de ensino, mobilizando os processos e recursos de forma intencional e sistemática, tendo como objetivo prioritário o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nessa premissa de sistema de organização e de planejamento das ações, compreendemos também a gestão escolar a partir de Paro (2008) como sendo uma atividade que não se preocupa com o esforço despendido por pessoas separadamente, porém feita com o esforço humano coletivo, surgindo o que o autor chama de “coordenação” que trata-se da organização humana da atividade. E assim Libâneo, Oliveira, Toschi (2003) reitera que o processo de trabalho da gestão escolar tem natureza interativa, bem como seus objetivos são voltados para a educação e a formação de pessoas.

Na Constituição Federal de 1988, a gestão democrática participativa foi institucionalizada no artigo 206, que se explicitou como um dos princípios basilares para a

educação no Brasil “[...] à gestão democrática do ensino público”. Dentre os principais artigos da referida lei, destacamos os que afirmam os seguintes princípios dessa gestão:

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 (BRASIL, 1998, p. 25).

Nessa ênfase dada ao projeto pedagógico da escola e na sua proposta de construção e administração ancorada na gestão democrática, Botler (2007, p. 38) afirma que a gestão democrática está “[...] associada ao fortalecimento da ideia de democratização do trabalho pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação”. Esta seria base da verdadeira escola democrática inclusiva, voltada para uma ação coletiva e coordenada, aonde todos os envolvidos seriam sujeitos ativos nesse processo.

A gestão escolar, que se diz democrática participativa, se distingue em várias características das outras concepções de gestão escolar. Esta se encontra articulada as atividades da direção com os demais segmentos da escola, onde todos participam das tomadas de decisão, dando ênfase de maneira igualitária às tarefas e às relações, valorizando os elementos internos do processo organizacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003).

A gestão escolar é fundamental para o desenvolvimento pedagógico da escola, por ser capaz de proporcionar abertura de novos espaços para transformação do cotidiano escolar. Para que suas ações no processo de inclusão se efetivem é necessário à flexibilidade do seu trabalho, considerando importante pensar à diversidade de opiniões.

Como reitera Sage (1999):

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Observamos que Sage (1999) analisa a importância do diretor para as ações que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar, mostrando que este deve encorajar os professores para que os objetivos propostos para a inclusão dos alunos especiais possam ser alcançados. A gestão

escolar tem o dever de tomar iniciativas, inclusive de cunho administrativo, para a implantação de projetos de educação inclusiva.

Ressaltamos também a importância do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na qual denota mais uma vez como a pauta da educação especial vem sendo cada vez mais discutida, bem como à compreensão do espaço escolar como célula mater na promulgação da democracia, visto que possibilitar o acesso/permanência de todos à educação – independentemente das condições primárias – se configura conforme Veiga (2004, p. 17) uma demonstração de que a organização do trabalho em uma escola democrática, pública e gratuita norteia-se, entre outros princípios, pela: igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

O AEE é um serviço gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, devendo ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, e prestados de forma complementar na formação dos estudantes com necessidades especiais.

Desta forma para uma melhoria na inclusão e na qualidade de ensino dos alunos atendidos pelo AEE, é necessária uma articulação conjunta entre os professores, coordenadores, gestores etc., sobre a elaboração de planos de trabalho para o atendimento educacional especializado, visto que conforme explicita Lück (2013, p.22) “O alcance dos objetivos educacionais depende do emprego adequado da energia dinâmica das relações dos diversos atores da comunidade escolar nos processos decisórios da escola de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização”.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada foi fundamentada em uma abordagem de pesquisa qualitativa e exploratória, através do estudo de campo. Conforme André (1995, p. 17) a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um “[...] estudo do fenômeno em seu acontecer natural” se opondo ao

método quantitativo de pesquisa, levando em conta todos os componentes de uma situação. Já a pesquisa exploratória conforme Gil (2002) tem o objetivo de:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

Desta forma no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. A pesquisa teve como campo de análise uma escola municipal de Caruaru, que atende alunos do ensino infantil e fundamental I em sua unidade e em seu anexo escolar.

Tomamos como sujeitos para nossa pesquisa à gestão escolar, que é composta pela gestora, formada em Pedagogia e com dois anos e meio na gestão da escola; uma gestora adjunta, formada em Pedagogia e também com dois anos e meio na gestão; um auxiliar administrativo, sem nenhuma formação superior e com dois anos no cargo; uma secretária, formada em Pedagogia e com três anos na função; dois coordenadores pedagógicos, formados em Pedagogia, com três e dois anos e meio nas suas funções. Também tomaremos como sujeito a psicopedagoga que trabalha com o AEE na escola.

A pesquisa contou como instrumentos para colher os dados e para alcançar seus objetivos, à observação direta utilizada para obter informações e para analisar os sentidos de determinados aspectos da realidade. Também tivemos a anotação em diário de campo dos fatos observados e das conversas informais tidas com os sujeitos.

Analisou-se também o PPP da referida escola, a fim de perceber se ocorre a materialização do mesmo no trato para com as questões de inclusão de alunos especiais, pois, “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (VEIGA, 2004, p. 13).

Os dados foram analisados por meio dos objetivos, divididos em dois tópicos. Primeiro através do exame do PPP foi possível tratar do primeiro objetivo, e no segundo analisamos por meio da observação e das anotações nos diários de campo, onde construímos uma grelha de

dados para organizar as informações. Chegando assim aos resultados, que foram expostos também agrupados em dois tópicos de acordo com cada objetivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A Inclusão Escolar no Projeto Político e Pedagógico (PPP)

Ao analisarmos o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola em questão percebemos que este não trata sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola. Entendemos que isto pode ser considerado como um ponto negativo para a escola, já que compreendemos o Projeto Político e Pedagógico da escola como o norteador de tudo o que se realizará nela, como explicita Veiga (2004, p. 13) ele é “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico de toda a escola”. Diante disso, vemos a necessidade de se ter tratado neste documento da escola uma questão que é presente e de muita importância, como todas as outras que estão presentes nele, que é a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais.

A escola possui um Regimento Escolar, que é considerado, segundo a gestora como “as leis e os artigos de acordo com a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases” (fragmento de diário de campo 01). Neste Regimento foi observado que trata sobre o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, porém se resumindo a tratar apenas sobre a Sala de Recursos. Nele analisamos que aborda a finalidade desta sala, que é “oferecer Atendimento Educacional Especializado aos alunos com necessidades específicas/especiais” (SEÇÃO III, Art. 62. Anexo). Como é realizado este atendimento, que se dá “por um professor especializado, portador de graduação superior, além de participar de formações continuadas específicas para esse exercício” (SEÇÃO III, Art. 63. Anexo) e se direciona “alunos e as famílias, com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas” (SEÇÃO III, Art. 64. Anexo). Por fim, aponta quais as atribuições deste professor que trabalhará com o AEE. Uma destas atribuições é “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (SEÇÃO III, Art. 65. I, Anexo).

Mesmo compreendendo que o Regimento Escolar se diferencia do Projeto Político e Pedagógico, constatamos que o que está presente no Regimento se materializa nas ações desenvolvidas pela escola. A sala de recursos existe e é de fato direcionada para o AEE. A professora que faz este atendimento é graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia, ela atende aos alunos com necessidades especiais, com exceção dos alunos com deficiência motora. Seu trabalho é organizado, elaborado e acompanhado em conjunto com a gestão da escola e também por órgãos superiores.

Apesar disto, não deixamos de conceber a importância que existe de ser abordada no Projeto Político e Pedagógico, de maneira mais ampla e diversificada a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

A Participação da Gestão Escolar no Processo de Inclusão Escolar

Através da observação, podemos perceber que a gestão dentro de sua limitação atua de maneira participativa no processo inclusivo dos alunos com necessidades especiais. Durante nossas observações notamos que na estrutura física do colégio tem uma escada que dificultava o acesso de crianças com dificuldades motoras, sendo assim, a gestão inverteu a biblioteca com uma sala de aula, colocando a sala de aula para baixo e a biblioteca para cima, adaptando o ambiente dentro da limitação da escola. Além disso, observamos que a equipe gestora é quem organiza o horário da sala do AEE e faz o acompanhamento junto com a professora responsável pela sala para saber se os alunos estão conseguindo se desenvolver, sempre perguntando se ela está precisando de algum recurso material para auxiliá-la no atendimento.

Convém ressaltar que a gestora faz um encaminhamento, solicitando um cuidador para aqueles alunos que possui alguma necessidade especial mais agravada e que precise de apoios nas questões relacionadas à saúde, higiene, mobilidade e/ou deslocamentos do aluno. Destacamos ainda que a sala do AEE não se restringe apenas a atender a demanda da escola, mas sim a comunidade e alunos de escolas circunvizinhas que não possuem sala de recurso.

Outros aspectos que percebemos, foi a integração que existe entre a família dos alunos com necessidades especiais e a escola, pois sempre que surge alguma dúvida da família ou alguma dificuldade em questão a gestora solicita uma conversa para que os pais tirem as possíveis dúvidas e colaborem com as atividades proposta pela professora do AEE para que os

resultados sejam os melhores. Além dessa integração com os pais sempre ocorre momentos de discussão com os professores das salas de aulas para que haja uma colaboração entre os mesmos e a professora do AEE.

Da mesma forma, a supervisora faz o acompanhamento das faltas dos alunos, caso o aluno falte com bastante frequência, é perpassado para a gestora, para que esta ligue para os responsáveis para saber qual o motivo da falta da criança. Segundo a supervisora isso é de fundamental importância “para saber o que a criança tem, pois, às crianças com necessidades especiais, principalmente os autista, quando têm crises passam duas ou três semanas sem frequentar a escola, e muitos pais não ligam em avisar” (fragmento de diário de campo). Ainda assim, segundo a supervisora “as avaliações para alguns dessas crianças com necessidades é diferente das provas dos demais alunos, pois a avaliação se dá a partir da necessidade desse aluno respeitando a sua limitação” (fragmento de diário de campo).

Durante uma conversa que tivemos com a secretária, ela nos disse que “a gestora sempre faz o possível para dar o maior suporte para os professores e para as crianças com necessidades especiais” (Diário de Campo, 2016). Como observamos na fala da secretária “caso surja alguma criança com necessidades especiais e mesmo que não tenha a vaga, a gestora faz sempre o possível para encaixá-la” (Diário de Campo, 2016). Nessa perspectiva, percebemos que as ações que a equipe gestora faz, são de grande importância para a construção de uma escola inclusiva, e apesar das limitações que a escola possui, fazem sempre o que está ao alcance para dar um melhor atendimento a essas crianças que necessitam de cuidados especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a legislação brasileira vem avançando no sentido de garantir à educação como direito de todos. Dessa forma, percebemos que as pessoas portadoras de deficiência além do total direito de estudar em uma escola de ensino regular, passam a ter também nesse momento, a oportunidade para tal, e assim exercem sua função de cidadão.

Em conseqüente, compreendemos que apesar do PPP da escola pesquisada – algo que nos propomos analisar – não tratar sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais, este tema é contemplado no Regimento Escolar, o qual se restringe apenas à sala do AEE. Desse modo notamos que independente disto, na escola ocorre de fato à inclusão desses alunos,

mesmo com toda limitação que ela possui, à gestão escolar esforça-se ao máximo para adaptar o ambiente para o aluno, sempre respeitando sua limitação.

Percebemos que à gestão escolar ao desenvolver ações voltadas para o processo inclusivo de alunos com necessidades especiais, promove o desencadeamento na construção coletiva de uma escola que possibilite uma educação igualitária para todos. Pois cabe ao gestor escolar prover recursos materiais, financeiros e humanos, que são fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Diante disto, consideramos que a gestão da escola atua de modo ativo participativo na inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Concluimos então, que a escola não exclui esses alunos e que também não tem suas propostas de inclusão apenas nos papéis e documentos legais da mesma. Ela atua de maneira eficaz, proporcionando a esses alunos com necessidades educacionais especiais uma educação igualitária e de qualidade.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP, 1995.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação à Distância. **Educação Especial: tendências atuais, saltos para o futuro**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: Acesso em: 08 julho de 2016.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Editora mediação, 1937.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Editora mediação, 1937.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145. Disponível em: <http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf>. Acesso em: 23 Jun. 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisar.** São Paulo, 2002.

JOVER, A. Preparando a Escola Inclusiva. In: **Revista Nova Escola.** Editora Abril, nº123, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas.** Cortez editora, 1967.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica**: Projeto politico-pedagógico; Educação Superior; Projeto politico-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WERNECK, C. **Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE BIBLIOTECÁRIOS PARA CARGOS GERENCIAIS EM BIBLIOTECAS: CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS

Miriam Alves¹
Rosângela Fritsch²

Resumo: O artigo analisa a formação profissional para o exercício de funções gerenciais de bibliotecários atuantes nas bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem abordagem qualitativa e configura-se como estudo de caso. Como técnica de coleta de dados, utilizou bases de dados da UFRGS, documentos, currículo *lattes* e entrevistas com as gestoras, submetidas à análise de conteúdo. Percebe-se que há uma valorização da pós-graduação, especialmente do Mestrado para o exercício da chefia. Demonstra de que forma as bibliotecárias construíram suas carreiras, agregando conhecimentos da formação inicial em Biblioteconomia, lacunas, e contribuições das formações continuadas.

Palavras-chave: Bibliotecário-gestor. Competência. Competência gerencial.

TRAJECTORIES OF INITIAL AND CONTINUED FORMATION OF LIBRARIANS FOR MANAGERIAL POSITIONS IN LIBRARIES: CONTRIBUTIONS AND GAPS

Abstract: This article analyzes the professional training for the management of librarianships in the libraries of the Federal University of Rio Grande do Sul. It has a qualitative approach and is configured as a case study. As data collection technique, UFRGS databases, documents, curriculum *lattes* and interviews with managers were submitted to content analysis. It is noticed that there is a valorization of the post-graduation, especially of the Masters for the exercise of the head. It demonstrates how librarians have built their careers by adding knowledge of initial training in library science, gaps, and the contributions of continuing education.

Keywords: Librarian-manager. Competence. Managerial competence.

¹ Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bibliotecária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço: Av. Bento Gonçalves 9500 prédio 43113. Email: miriam.alves@ufrgs.br

² Doutora em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Gestão Educacional na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Endereço: Av. Dr. Nilo Peçanha, 1600, Campus Porto Alegre. Email: rosangelaf@unisinos.br

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de competências gerenciais é importante para o exercício da gestão em bibliotecas universitárias enquanto organizações que contribuem para atividades de ensino, pesquisa e extensão, próprias das instituições de ensino superior (IES). São atribuições do trabalho do bibliotecário gerenciar unidades como bibliotecas, centros de documentação, de informação e correlatos (UFRGS, 2016a) e pela natureza e responsabilidade inerentes, a formação em gestão se coloca como prioritária. É necessário agregar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos, os quais nem sempre os bibliotecários se veem investidos ao término da graduação. Hoje, o bibliotecário não é mais requerido somente como um profissional técnico, capacitado para gerir a informação; precisa estar apto a gerir um setor e funcionários sob sua responsabilidade. Administrar uma instituição educacional, é um desafio sob diferentes pontos de vista. Gerenciar equipes constitui uma *expertise* que exige preparo técnico, gerencial, domínio de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e atitudes. Isso exige do bibliotecário, atualização, aprimoramento e desenvolvimento de competências, desde a formação inicial, nas situações de trabalho e por meio da formação continuada. É necessário que todo gestor de biblioteca ou unidade de informação desenvolva habilidades e competências, pois são fundamentais no desempenho de suas funções como líder perante a sua equipe. (SILVA, J., 2009). Ressalta-se que a competência gerencial está diretamente relacionada à qualidade de serviços e produtos em uma biblioteca e o gestor é mediador entre as necessidades de seus usuários e as melhorias no ambiente informacional, estimulando mudanças e inovações.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as contribuições, as influências e as lacunas da formação profissional na prática de gestão dos bibliotecários atuantes no Sistema de Bibliotecas da UFRGS (SBUFRGS) em cargos de chefia.

O texto está estruturado em cinco seções, a partir desta introdução. Na segunda seção, traz a revisão de literatura e bibliográfica, apresentando a temática da competência gerencial na produção de conhecimentos acumulada e de que forma a educação continuada pode contribuir no exercício dos cargos de chefia. A terceira traz a metodologia, descreve o método e

procedimentos adotados. A quarta seção apresenta os resultados e, por fim, a quinta aponta as conclusões do estudo.

Revisão de literatura e bibliográfica

Segundo Dubar (2005), os componentes integrantes da identidade social de um indivíduo são a formação profissional e o acesso ao trabalho. A profissionalidade, para o autor, se baseia na articulação entre a formação inicial e o processo de construção e evolução no trabalho. No processo de profissionalização, os saberes profissionais são definidos e construídos e, cada profissão, exigirá conhecimentos, competências e atitudes específicas. Profissão pode ser definida como:

O reconhecimento social dos saberes sociais que ele adquiriu na esfera da formação, bem como dos serviços ou produtos que ele é capaz de oferecer, reconhecimento esse conferido por meio de sua inserção no mercado de trabalho, em posição correspondente ao conhecimento adquirido. Da forma como é aqui entendida, profissão envolve: a) correspondência entre a posição ocupada no mercado de trabalho e os conhecimentos adquiridos na esfera da formação (que pode se realizar no próprio trabalho) b) reconhecimento da validade desses dois elementos – conhecimento e valor social dos serviços – por parte da sociedade, através da inserção desse indivíduo, no mercado de trabalho. (FRANZOI, 2006, p. 50).

A trajetória profissional pode ser compreendida como o percurso seguido pelo profissional ao longo da sua vida funcional, ou o conjunto de experiências adquiridas. Dubar (2005) estabelece que a trajetória sócio-profissional tem a profissão, o trabalho e a formação como suas dimensões. A formação é a forma como os profissionais aprendem as funções, que fazem ou irão fazer, pode ou não ser desenvolvida no mesmo ambiente e no mesmo tipo de função. Ortega Y Gasset (1970) veem a trajetória como um processo que abrange os âmbitos individual, grupal e geracional, tecendo assim, modos de ser profissional nas diversas profissões durante as gerações. As trajetórias vão oportunizando experiências ao longo da vida que se agregam ao campo profissional, se inter-relacionando e favorecendo o desenvolvimento de competências.

Há muitas definições para o termo *competência*, mas costuma-se geralmente utilizá-lo para designar as competências profissionais. Dutra (2004) apresenta três grandes facetas teóricas, sendo que a primeira apresenta competência como um conjunto de qualificações ou

características implícitas ao indivíduo e que são necessárias para que ele tenha destaque em determinado trabalho ou situação. É a corrente representada por Boyatzis (1982) e McClelland (1973). A segunda abordagem, de teóricos franceses como Le Boterf (1999) e Zarifian (1999), destaca a importância do que a pessoa produz ou faz no trabalho. A terceira corrente, de visão integradora reúne as duas anteriores como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, cujo trinômio é conhecido como CHA, os atributos necessários à execução de uma atividade, assim como os comportamentos observáveis no trabalho. (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

Valentim corrobora ao afirmar que competência é:

[...] o conjunto de habilidades, destrezas e conhecimentos que um profissional de qualquer área do conhecimento humano precisa contar, para cumprir as atividades especializadas, oferecendo o mínimo de garantia sobre os resultados de seu trabalho, tanto em relação ao seu público, quanto em relação ao seu empregador, em última instância, a sociedade da qual faz parte. (VALENTIM, 2002, p.123)

Existem competências típicas para o cargo de gestor. Ruas (2000, p. 6) conceitua a competência gerencial como “[...] a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.

Nem todos os indivíduos têm as competências necessárias para o desempenho de determinadas atividades na área de gestão. Para o desenvolvimento de competências existem formas de aprendizagem formal e informal, a primeira associada em geral, a ações de treinamento e educação e a segunda por formas de aprendizagem diversas, como, por exemplo, capacitações, eventos e leituras, muitas vezes por iniciativas dos próprios profissionais. (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009).

Motta (2004) utiliza a palavra gestor para tratar da coexistência de aspectos de liderança e gerenciais numa perspectiva dialógica da ação, o que exige uma flutuação da importância destas atribuições definidas pelas circunstâncias. Reitera que o aprendizado sobre gerência não se dá somente formalmente, mas em interação com a realidade em que vive, e dela extraindo experiência.

Para Le Bortef (2003) cabe ao indivíduo a responsabilidade pelo constante exercício do aprender a aprender, em um processo contínuo de aprendizagens formais e/ou informais, cujos resultados são novas experiências e vivências, sempre transformadoras e passíveis de aprimoramento. A esta atualização ou aperfeiçoamento costuma-se chamar comumente de educação continuada ou formação continuada, que é definida por Cunha (1984, p.150) como: “[...] qualquer aprendizagem, formal ou informal, feita a partir da primeira graduação”.

A revisão de literatura³ selecionou seis trabalhos que se aproximam da categoria “Formação Continuada” e trazem uma reflexão quanto à importância da continuação dos estudos para melhores colocações no trabalho, e também evidências de que a graduação não está preparando o profissional para o mercado atual (ALMEIDA; BAPTISTA, 2011; CONCEIÇÃO, 2011; MATTOS, 2012; MONTAGNER, 2013; SILVA; Cláudia; PONTES, 2013; SILVA, Carla, 2011).

A importância da formação continuada como forma de agregar conhecimentos está presente no trabalho de Silva e Pontes (2013), cujo estudo contribui para o fortalecimento e ampliação dos cursos de pós-graduação *strictu e latu sensu* como condição indispensável para a qualificação da Biblioteconomia e preparação dos profissionais para significativas mudanças no contexto do trabalho. Almeida e Baptista (2011) destacam a importância dos bibliotecários adquirirem competências para desempenharem melhor suas funções e não tornarem a profissão obsoleta. De modo geral, as pesquisas sobre formação continuada apontam a importância do investimento futuro na profissão, como forma dos profissionais desempenharem competentemente suas funções, se mantendo atualizados.

Na categoria “Desenvolvimento Profissional” selecionou-se nove títulos, que tratam sobre os processos formativos nas trajetórias profissionais, competências profissionais, constituição de saberes, construção de carreiras e formação profissional, aproximando-se do tema formação continuada (GOMES, 2012; LINZMEYER, 2014; MATIAS, 2012; RESCHKE, 2014; ROSSI, 2012; SEPÚLVEDA, 2012; SILVA, R., 2012; VIANA, 2012; WIGGERS, 2015;). Foi possível

³ Utilizou-se o Portal de Periódicos da Capes, para rastreamento e seleção de artigos e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia para teses e dissertações; como filtros o período de 2010 a 2015 e língua portuguesa idioma; como descritores: Bibliotecário, Bibliotecários, Competências, Competências Gerenciais, Gestão, Biblioteca universitária, Bibliotecas universitárias, Gestor, Gestores, Trajetórias profissionais e Trajetória profissional e o operador booleano AND para fazer as combinações possíveis entre os termos.

refletir sobre a responsabilidade pessoal no desenvolvimento da carreira e em como o bibliotecário que almeja tornar-se gestor necessita buscar áreas que venham ao encontro das funções atribuídas ao cargo. Rossi (2012) destaca que embora haja um *gap* de competências nos profissionais da informação, é importante que os mesmos busquem suprir esta lacuna para melhorar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Linzmeyer (2014) conclui que o desenvolvimento da carreira na contemporaneidade de trabalhadores das mais diversas áreas é um processo consciente e responsável do trabalhador. É possível traçar um paralelo ao afirmar que o bibliotecário gestor necessita buscar o desenvolvimento de atributos e aptidões que o qualifiquem para tal.

Investir na carreira por meio da formação continuada é uma alternativa para trazer maior familiaridade com a função e mesmo sendo tarefa do indivíduo se manter atualizado, é importante que a instituição onde ele atue, também promova e incentive seu crescimento.

METODOLOGIA

A pesquisa teve abordagem qualitativa, e em relação ao método adotado, configura-se como estudo de caso único, que segundo Yin (2010, p.39) “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes”.

A produção de dados se deu em bases da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (Progesp), currículo Lattes e, especialmente, entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) bibliotecários-chefe que serão nomeadas com E1, E2, E3, sucessivamente (BONI E QUARESMA, 2005).

Os critérios para escolha dos entrevistados foram: diversidade da educação formal e tempo de experiência na função de gestor superior a cinco anos. As entrevistas foram submetidas ao método da análise de conteúdo de Bardin (2010).

Como categorias na temática Trajetórias profissionais e Formação emergiram Graduação e Formação Continuada e as subcategorias: influências, contribuições, lacunas e na formação continuada ainda expectativas em relação aos estudos.

RESULTADOS

O SBUFRGS é composto por 206 técnicos, sendo 126 bibliotecários, 33 deles em cargos de chefia distribuídos em 31 bibliotecas setoriais universitárias distribuídas entre os seis *campi* da UFRGS e 1 biblioteca escolar coordenadas pela Biblioteca Central.

De acordo com a *Classificação Brasileira de Ocupações* (CBO) são requisitos de qualificação para ingresso no cargo, o curso superior em Biblioteconomia e a habilitação profissional por meio de registro no Conselho competente, segundo a lei n. 9.674 de 26 de julho de 1998. (UFRGS, 2016b). O nível de classificação para ingresso no cargo de Bibliotecário/Documentalista é o E.

As principais atribuições do cargo são, além das atividades técnicas, o gerenciamento de unidades como bibliotecas, centros de informação, redes e sistemas de informação, executando planos e atividades, além da elaboração de políticas de funcionamento. (UFRGS, 2016b) ficando explícita a importância da atividade como gestor.

A Escola de Desenvolvimento de Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EDUFRGS) promove a capacitação de servidores, com a oferta e a orientação de várias atividades de aprendizagem interdependentes, que visam o desenvolvimento pessoal e profissional do servidor. O servidor escolhe conforme seu interesse e disponibilidade, em atendimento às necessidades do trabalho e aos objetivos da instituição, sendo facultado ao servidor a progressão dentro da carreira. (UFRGS, 2016c). A Universidade também incentiva os servidores a ampliarem sua qualificação realizando cursos de educação formal concedendo incentivos educacionais, por meio de editais. De acordo com o nível de escolaridade e relação direta à sua área de atuação, existe uma tabela com percentuais que incentivam o servidor à continuação dos estudos. (UFRGS, 2016d). É oferecida, também, a isenção do pagamento de mensalidades em cursos de pós-graduação (*lato sensu*) como forma de estímulo. (UFRGS, 2016e). Percebe-se que há incentivo para que os servidores se qualifiquem, no entanto, após chegar ao topo do Plano de Carreira não há mais progressão podendo gerar desmotivação nos servidores.

a) Registra-se que a globalização ocasionou muitas modificações no mundo do trabalho, como o aumento da competição, o que acabou estendendo-se também às bibliotecas. Para Nascimento, Couto e Bastos (2000), os gerentes de bibliotecas precisam hoje atuar em ambientes organizacionais dinâmicos e complexos em que há variabilidade e temporalidade de

valores, objetivos e métodos. Os autores discutem a valorização dos cursos de Biblioteconomia na formação deste novo profissional com capacidade para assumir funções administrativas e de planejamento, conduzir equipes, etc.

b) Foi questionado às bibliotecárias-chefe, quanto à influência que o curso de Biblioteconomia teve no seu cargo de gestora. Além dos exemplos das professoras, foi destacada a importância dos estágios na obtenção da experiência aliada à teoria:

“[...] eu me sinto assim: eu terminei meu curso e eu me entendi preparada para atuar na biblioteca. É, por quê? Porque eu fiz estágios, né? Não fiquei só no curso. Trabalhava já aqui, me senti preparada”. (E 3).

Nas contribuições do curso para atuação como gestoras, destacam a organização da informação tecnicamente, em detrimento da parte administrativa:

“Da parte técnica, perfeita [...]”. (E 1).

“Se for no lado da gestão, foram muito poucas [...]”. (E 2).

Como lacunas, enfatizam a necessidade de o curso ter um olhar mais voltado à gestão e menos à técnica. Destacam ainda que a experiência como gestoras se deu muito mais pela própria vivência na função:

“Realmente, elas tiveram origem mais da minha experiência profissional do que por conta da graduação”. (E 2).

“Bom, como eu to te dizendo, a vida inteira eu tive numa função dessa natureza. Às vezes em hierarquias diferentes, mas a função sempre a mesma [...] Então, eu acho que a trajetória como um todo trouxe facilidades para o meu cargo atual” (E 7).

Motta, (2004, p.27) ressalta que a “capacidade gerencial é mais rara, exige habilidades mais complexas: capacidade analítica, de julgamento, de decisão e de enfrentar riscos e incertezas”. Para ele, a formação do gestor se dá no meio de suas práticas gerenciais, sejam boas ou más e desta forma, fortalecendo a sua capacidade de análise na resolução de problemas, tomando consciência de alternativas comportamentais e conhecendo seu melhor estilo gerencial.

E8 reforça que a experiência é mais importante que a teoria:

“Acredito haver cursos que deem as bases teóricas da gestão, mas não cursos que ‘ensinem a ser’ gestor; 90% da base da gestão está centrada na experiência como gestor”. (E 8).

As experiências de vida ou profissionais e o conhecimento das rotinas de trabalho agregam maior familiaridade com as rotinas de gestão.

“Experiências várias, não só profissionais. Ser gestor, na função de chefe de uma biblioteca significa tratar com pessoas. Diria eu, são importantes para tal, tanto as experiências de vida, com aquelas de relações de trabalho. No âmbito exclusivamente profissional, as experiências decorrem do dia-a-dia do trabalho, expressos na familiaridade com as rotinas da biblioteca, com o fluxo do trabalho e, por tratar-se de biblioteca especializada que atua com um público específico, conhecer as pessoas que buscam nossos serviços, seus interesses e área dos assuntos do acervo”. (E 8).

A influência dos relacionamentos existentes tanto com os superiores como com outros funcionários foi destacada como fator importante para o exercício da gestão:

“[...] ter uma boa relação em geral com os docentes, com os professores, ter uma boa relação geral com todos, mas principalmente com essas pessoas que tenham assim uma conotação política, no caso né? Que às vezes precisa, a gente precisa deles pra fazer alguma coisa na biblioteca, não tem recursos próprios, então tu tem que ter essa... boa vontade vamos dizer assim... esse relacionamento bom os gestores acima de ti, como o diretor da unidade, os professores, né? Os próprios administrativos, outros funcionários, né? (E 1).

O fato de trabalhar sozinha pode também contribuir no desenvolvimento como gestora:

“[...] eu trabalhei em outras, em outros lugares que eu era a única bibliotecária, [...] e de outros tipos de trabalhos assim com quem tu não tem com quem dividir né, as tarefas de gestão e do próprio trabalho de bibliotecário, né? Acho que isso foi um fator de crescimento, assim” (E 5).

As bibliotecárias destacam que a chefia de bibliotecas não é almejada na Universidade.

“Eu nunca quis chefia, não queria chefia, nunca quis [risos]. Mas, aconteceu né? É assim que acontecem as coisas, na UFRGS principalmente, né? Tem que assumir, não tem outro jeito”. (E 10).

De fato, a função gratificada desencoraja os profissionais que precisam assumir tantas responsabilidades, além de se sentirem desprestigiados e desvalorizados em sua função, sem reconhecimento social.

Percebe-se que adquiriram as experiências profissionais cada uma a seu modo. Construíram seus conhecimentos pelo conjunto de experiências pessoais e profissionais, desenvolvendo aptidões e desenvolvendo novas competências (DUBAR, 2005). Não há uma fórmula pronta de como ser gestor, mas é necessária abertura para as experiências que surgem no dia-a-dia. É o que assegura Motta (2004), quando diz que o aprendizado da gerência se dá da própria capacidade de solucionar problemas.

E3 destaca uma crise de identidade e despreparo do aluno de Biblioteconomia

“Acho que sim, acho que deixa lacunas sim [...] mas o que eu penso assim, é... com relação ao currículo né? Que a nossa profissão, tá faltando, saber o porquê. O que é isso, o quê que eu faço, em que eu vou trabalhar, afinal de contas? [...]. A lacuna talvez que eu veja é no sentido do que seria nosso diferencial enquanto profissionais, né? A gente vai trabalhar com o que daqui a 20 anos? Né? Com informação. Sim, mas como é que a gente vai tratar essa informação, né?” (E 3).

As bibliotecárias destacaram lacunas relativas à formação tradicional *versus* formação tecnológica, que ficaram evidentes nas falas a seguir.

“Bem, claro que quando eu fiz a faculdade, nem se falava em banco de dados, não se falava em nada disso, então realmente ele deixou toda esta lacuna que eu acabei preenchendo depois”. (E 4).

A entrevistada 8, considera que a automação não deva ser supervalorizada visto que o profissional, em um país como o Brasil, com diversidade de recursos, pode ser designado para bibliotecas sem as mínimas condições materiais. Precisa ser capaz de desempenhar seu papel de mediador da informação não podendo contar somente com a tecnologia:

“É correto dizer que a automação avança vertiginosamente e que este conhecimento é indispensável aos futuros profissionais, mas também seria necessário atentar para a formação de profissionais aptos a atuarem em **quaisquer** condições”. [grifo da entrevistada]. (E 8).

Para os bibliotecários, que ainda costumam ser vistos como profissionais técnicos, a formação continuada possibilita a capacitação no manejo de novas tecnologias e em atividades

tipicamente gerenciais, proporcionando uma aproximação com estas responsabilidades do cargo. Muitos profissionais chegam a chefias de bibliotecas, despreparados e com poucos fundamentos da área administrativa, e é importante algum tipo de formação continuada que lhes traga uma aproximação com a função. Para Prosdócimo e Ohira (2000), os bibliotecários necessitam transcender sua formação específica, o que vai além de elevar seu nível de educação, mas desenvolver maior capacidade de interação com as equipes de trabalho, a fim de enfrentar as crescentes mudanças.

As bibliotecárias quando questionadas sobre quais as contribuições percebidas da formação continuada sobre seu exercício enquanto gestoras apontaram que em sua maioria realizaram cursos oferecidos pela Universidade, desde os mais simples, como os de informática até os da área de gestão que lhes possibilitaram maior conhecimento das atividades de planejamento e organização de suas bibliotecas.

“É, eu acho que esses cursos que eu fiz lá no começo, eles foram bons por isso, porque são cursos que realmente eu acho que no início da carreira fazem mais diferença né? Pra tu conseguir organizar até teu próprio trabalho porque quando a gente começa, quer fazer tudo, e não dá conta de nada, né? Principalmente quando a gente é sozinho então a gestão do tempo, sabe, isso aí é importante [...] pra tu conseguir organizar as atividades, até pra passar atividades, pra tu descentralizar as coisas, pra tu delegar coisas, então, assim, pra esse tipo de coisa, esse tipo de treinamento, acho extremamente importante”.
(E 4).

Destacaram como contribuição da formação continuada a troca de experiências entre gestores em cursos, comissões, eventos e grupos de estudo. As profissionais não hesitaram em aproveitar as oportunidades, seja em grupos de estudos que se formam por pares de interesse, ou por meio dos cursos oferecidos na Universidade, como forma a se manterem atualizadas, se aperfeiçoarem e melhorarem as atividades da profissão.

Das gestoras entrevistadas, apenas 1 (uma) permaneceu na primeira formação, tendo realizado diversos cursos de capacitação oferecidos pela Universidade. A Especialização é a escolaridade dominante, no entanto dos 24 bibliotecários mestres na Universidade, 7 (sete) são bibliotecários-chefe, o que leva a crer que há interesse dos profissionais em continuar os estudos em nível de Mestrado, ou já chegam na Universidade com maior formação, sendo um incentivo a exercerem a chefia. As bibliotecárias-chefe especialistas encontram-se na faixa etária dos 50

aos 59 anos, enquanto que o contingente dos mestres é mais jovem, encontra-se na faixa dos 30 aos 39 anos.

A formação continuada permite aos bibliotecários auxiliar e entender as próprias práticas profissionais, conhecer a comunidade usuária a qual atendem, trocar conhecimentos com colegas de profissão por meio dos eventos científicos e ainda facilitar a ascensão profissional nos locais de atuação. Sobre as expectativas em relação à continuação dos estudos as respostas se dividiram entre aquelas que têm certeza de quererem continuar, as que têm dúvidas e as que não querem. Dentre as que têm certeza, a maioria quer manter-se atualizada ou gosta da pesquisa.

“Porque eu acho muito importante a gente se manter atualizado nas coisas que estão acontecendo e eu acho que, na altura que eu me encontro na minha trajetória profissional, se eu ficar estagnada, é melhor que eu saia do mercado e deixe espaço pra outro né? Então ou eu fico buscando me manter em dia ou dá espaço. Como eu não to querendo sair, eu procuro me manter em dia. [risos]”. (E 7).

As dúvidas são geralmente relacionadas à busca por cursos na sua área de atuação, para se sentirem mais confortáveis, o que nem sempre é possível ou por quererem algo inovador como nos diz a entrevistada 9:

“No meu caso, seria o Doutorado. Ah, já pensei várias vezes, né, mas assim, como o Doutorado é muito vinculado assim, à docência e, assim, isso eu já tenho, apesar de ser uma coisa que eu gosto de fazer, dar treinamento, mas quando eu vejo assim, bah, 4 anos, né então assim, eu fico... já tive várias idas e vindas. Esse ano eu vou e aí sempre recuo, né? Então eu não tenho uma resposta assim, dizer ‘não vou fazer’, mas assim, no momento isso tá em standby assim, **bem, bem** [grifo da entrevistada], lá embaixo, assim”. (E 9).

Dentre as que não pretendem continuar a estudar estão os casos de aposentadoria iminente ou timidez. Assim, vê-se que a maioria das bibliotecárias gestoras que ainda estão ativas na Universidade pretende continuar os estudos como forma de atualização ou pelo gosto de estudar.

CONCLUSÕES

As influências do curso de Biblioteconomia para o cargo de gestor foram creditadas mais ao exemplo de professoras e ao trabalho nos estágios. As contribuições destacadas foram a organização e gestão do conhecimento, consideradas como base para a profissão. As lacunas apontadas foram a gestão de pessoas, déficit de identidade e despreparo dos alunos com o curso e formação tradicional *versus* tecnológica.

Em geral, há interesse em continuarem seus estudos, seja para se atualizarem e aperfeiçoarem, seja pelo gosto à pesquisa. A Especialização é a escolaridade dominante, e entre os mais jovens que possuem Mestrado, este aparece como fator motivador para exercer a chefia. As influências percebidas se deram pelos estágios e exemplo de professoras, que aliaram a prática à teoria. A principal contribuição da graduação foi a organização técnica da informação e a lacuna foi a gestão.

As bibliotecárias foram buscar formações para suprir lacunas da graduação que se deram por cursos de qualificação e de capacitação oferecidos pela Universidade. Quanto à formação inicial, as revisões dos currículos de Biblioteconomia se evidenciam como prioridade, de forma a atender a necessidade de disciplinas voltadas à gestão, em especial à gestão de pessoas.

Podem ser oferecidos mais cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu* voltados à área biblioteconômica, como o de Especialização em Gestão de Bibliotecas Universitárias. Sugere-se a criação dos cursos de Mestrado e Doutorado em Biblioteconomia e Ciência da Informação que ainda não são disponibilizados no RS. Também que bibliotecários sejam estimulados a participar de Programas de Desenvolvimento de Gestores como pré-requisito para assumirem cargos de gestão em bibliotecas. Considera-se relevante perceberem as exigências da sociedade em constante mutação e que busca profissionais que não sejam somente qualificados para o trabalho, mas capazes de refletirem sobre si mesmos, sua atuação na sociedade e sobre sua própria prática profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neilia Barros Ferreira de.; BAPTISTA, Sofia Galvão. Profissional da informação: imagem, perfil e a necessidade da educação continuada. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-14, abr. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas nas Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis, v.2, n.1, jan/jul. 2005.

BOYATZIS, Richard. E. **The competent management: a model for effective performance**. New York: John Wiley, 1982.

BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: Para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 8, n 3, p. 32-49, 2007.

CONCEIÇÃO, Wilma Gravatá da. **Competência em informação na perspectiva da educação continuada: um olhar sob a práxis do profissional da informação**; Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, 2011.

CUNHA, Murilo Bastos da. O desenvolvimento profissional e a educação continuada. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**. Brasília, v.12, n.2, p. 149-156, jul./dez. 1984.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Ed: da UFRGS, 2006.

GOMES, Marta Quintanilha. **Trilhas profissionais na educação infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Editions d'Organisation, 1999.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LINZMEYER, Simone Maria Virmond Vieira. **Carreiras contemporâneas: responsabilidade pessoal e desafios na trajetória profissional**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2014.

MATIAS, Bárbara Ferreira. **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, MG. 2012.

MATTOS, Valéria Bettio de **Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: inserção no mundo do trabalho**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

MCCLELLAND, D. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

MONTAGNER, Silvia Regina. **Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 15.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record: 2004.

NASCIMENTO, C.M.P.; COUTO, A.M.S.; BASTOS, Maria Maia S. A biblioteca universitária hoje: gerência compartilhada. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., 2000, Florianópolis. **Anais...Florianópolis: UFSC, 2000**. Disponível em: <<http://www.ndc.uff.br/textos/t026.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2016.

ORTEGA Y GASSET, José. Obras Completas. **Revista Del Occidente**, Madrid, v.5, 1970.

PANTOJA, Maria Júlia; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **RAC-Eletrônica**, v. 3, n. 1, p. 41-62, 2009.

PROSDÓCIMO, Zulma Pures Alves; OHIRA, Maria Lourdes Blatt. Quem é o bibliotecário em exercício no Estado de Santa Catarina: necessidade de educação continuada. In: CONGRESSO

BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO. **Anais ...** 19. 2000, Porto Alegre. 1 CD-ROM.

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2014.

ROSSI, Tatiana. **Gestão de competências na prestação de serviços de informação em bibliotecas de universidades da região de Florianópolis/SC.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

RUAS, Roberto Lima. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR. Moacir de Miranda. (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.** São Paulo: Atlas, 2000.

SEPÚLVEDA, Maria Inês Moreira. **A relação dos bibliotecários com a profissão, com a rotina profissional e com os usuários a partir de uma perspectiva compreensiva.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação da Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi IFSUL.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

SILVA, Claudia Lourenço da; PONTES, Vanildo Pereira. A pós-graduação no processo formacional do bibliotecário: concepções e reflexões teóricas. *Biblios. Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, n.53, p. 29-39, 2013.

SILVA, Janaina da Costa. **O estilo de liderança dos bibliotecários de Brasília.** 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação, Universidade de Brasília. 2009.

SILVA, Rosangela Vianna Alves da **Trajetórias profissionais de executivas aos postos de alto escalão: fatores-chave, barreiras, inibidores de ascensão e estratégias de enfrentamento.** Tese (Doutorado em Administração). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Biblioteconomia.** Disponível em:

< http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=304> Acesso em 12 jul. 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Desenvolvimento na Carreira. Progressão por Capacitação. Técnico Administrativo.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edufrgs/daoc/tecnico-administrativo/progressao-por-capacitacao-profissional>>. Acesso em: 01. dez. 2016d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-reitora de Gestão de Pessoas. **Plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação descrição do cargo.** Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/progesp/progesp-1/setores/ccma/dima/descricao-dos-cargos/cargos-de-nivel-e#7>>. Acesso em 11 jul. 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Qualificação. Isenção de pagamento de taxa em curso de Especialização.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edufrgs/qualificacao/isencao-de-taxa-para-curso-de-especializacao>>. Acesso em 12 set. 2016e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Trilhas de Aprendizagem.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edufrgs/dqa/acoes-de-aperfeicoamento/trilhas-de-apredizagem>. Acesso em 12 set. 2016c.

VALENTIM, Marta Lígia Pomin. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomin (Coord.). **Formação do profissional da informação.** São Paulo: Polis 2002.

VIANA, Stella Pimenta. **As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogo(as) egressos(as) do projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2012.

WIGGERS, Letícia Helena Frozin Fernandes Cruz. **Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional:** Escola Técnica Federal de Santa Catarina -ETFSC (1968-2010). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence:** pour une nouvelle logique. Paris: Editions Liaisons, 1999.

ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO MOBILIZADOS PELA GESTÃO ESCOLAR: DESCENTRALIZAÇÃO DE PODER PARA TOMADAS DE DECISÕES NA ESCOLA

Amós Santos Silva¹
Nayanne Raísa da Silva Alves Batista²
Orquídea Maria de Souza Guimarães³

Resumo: Este artigo busca compreender quais espaços de participação que a gestão escolar organiza para as tomadas de decisões em uma escola pública de Caruaru-PE. Utilizamos a abordagem qualitativa, recorrendo à observação participante e a entrevista semiestruturada envolvendo: gestão escolar; docentes; pais e alunos. Constatamos que a participação de pais, alunos e funcionários nas decisões é praticamente nula gerando uma isenção de responsabilidade por parte destes que delegam à gestão toda tomada de decisão. Concluímos que o planejamento participativo ainda está limitado à gestão da escola e professores.

Palavras-chave: Descentralização de poder. Espaços de Participação. Gestão Escolar.

SPACE FOR PARTICIPATION MOBILIZED BY SCHOOL MANAGEMENT: DECENTRALIZATION OF POWER FOR DECISION MAKING AT SCHOOL

Abstract: This article tries to understand which spaces of participation that the school management organizes for the decision making in a public school of Caruaru-PE. We used the qualitative approach, using participant observation and the semistructured interview involving: school management; teachers; parents and students. We found that the participation of parents, students and employees in the decisions is practically null, generating an exemption from responsibility on the part of those who delegate to the management all decision making. We conclude that participatory planning is still limited to the management of the school and teachers.

Keywords: Decentralization of Power. Participation Spaces. School management.

¹ Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e membro do GECCAMPO (Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação do Campo), e do Grupo de pesquisa Formação de Professor e Profissionalização Docente (UFPE/CAA). E-mail: amosantoss10@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Email: nayanneraisa@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora Adjunta do Centro Acadêmico do Agreste - UFPE, no Núcleo de Formação Docente, atuando no Curso de Graduação em Pedagogia. Participa dos grupos de pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais; e Formação de Professor e Profissionalização Docente, ambos da UFPE e registrados no Diretório de Pesquisa do CNPq. E-mail: orquidea.guimaraes@ufpe.br

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é uma organização que reúne pessoas que interagem entre si, operando por meio de estruturas e processos organizativos com o objetivo de promover a mobilização e a articulação das condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino e a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003).

Pode-se considerar que o desenvolvimento da gestão ocorre com a participação de todos os membros da comunidade escolar, no sentido de uma ação mais qualificada na construção do conhecimento e na estruturação das relações internas e externas da instituição. Nesse contexto, pensar a escola e suas formas de organização é tarefa complexa e desafiadora, e envolve a compreensão da complexidade na construção dos métodos de planejamento e suas contribuições para a instituição escolar, buscando entender como estão organizados os espaços de participação na instituição escolhida, a fim de apontar as contribuições de sua prática.

Considerando esses fatores, tomamos como questão problema: quais os espaços de participação que a gestão escolar organiza para as tomadas de decisões? Nosso objetivo geral foi analisar tais os espaços, e, para atingi-lo, buscamos: identificar como a gestão entende a participação; caracterizar como são planejadas as atividades para as tomadas de decisões; identificar quem participa das atividades de planejamento e suas respectivas funções.

Consideramos que gestão democrático-participativa ao ser praticada, abre espaços de participação a toda comunidade escolar. E, são nesses espaços que pode ocorrer a participação em busca da prática educativa contextualizada, e a busca coletiva de melhorias da instituição por todos os envolvidos. Entendemos a participação não só como um direito dos membros envolvidos com a instituição escolar em participar planejando e se responsabilizar pela execução e resultados obtidos, pois este comprometimento poderá se tornar propulsor da mudança e da transformação no âmbito escolar.

Gestão Escolar Democrática e Planejamento Participativo-Democrático

Diversos autores têm estudado o campo da gestão e organização escolar, entre eles Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), que abordam o sistema de gestão e organização escolar;

Botler (2007), que faz referência aos dilemas da gestão democrática escolar no contexto atual; e Ferreira (2013) que sublinha a necessidade de participação para a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes; e Luck (2013), que assinala a importância de constituir um empenho coletivo de todas as pessoas que formam a comunidade escolar para alcançar melhor desempenho dos objetivos educacionais.

O sistema de organização e gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar os objetivos da instituição escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003). Para os autores, a gestão é a atividade voltada para o gerenciamento das instituições de ensino, pela qual são mobilizados os processos intencionais e sistemáticos com a finalidade de se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar, envolvendo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Assim, é importante analisar as formas de organização da gestão para melhor compreendê-la, considerando cultura organizacional que diz respeito aos comportamentos, às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo. Essa cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte.

A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares, etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana. (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 320).

Essa cultura instituinte pode ser modificada pelas pessoas, discutida, avaliada e planejada, o que acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos em uma construção de uma comunidade de aprendizagem a partir da formulação de uma gestão democrático-participativa.

É importante também entender o que seja democracia na gestão da escola. A gestão democrática se consolidou no Brasil a partir da Constituição de 1988, reafirmada na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB/1996):

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 (BRASIL, 1996, p. 08).

Nesse contexto, Botler (2007) diz que a gestão democrática está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do trabalho pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação. É o caminhar da escola contemporânea voltado para uma ação coordenada e coletiva na qual todos os envolvidos no trabalho escolar sintam-se atores desse processo.

Planejar de forma participativa ou democrática, nos remete ao sentido de grupo que idealiza uma ação em conjunto. Mas, todo aquele que planeja uma forma de agir ou de conduzir algo, é concomitantemente responsável pela sua prática e seus resultados, ou seja, “[...] a participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidade” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSHI, 2007, p. 331 e 332).

De acordo com Ferreira (2013) quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada. Dessa forma, é preciso que essa escola esteja preparada para enfrentar os desafios de reestruturar as culturas, políticas e práticas, com o intuito de reverter suas ações, até então, predominantemente elitistas, excludentes e centralizadoras do poder. Esteja preparada também para a conscientização da comunidade escolar com a prática da gestão participativa, assim como do próprio exercício da cidadania.

A este respeito, Luck (2013) afirma que o alcance dos objetivos educacionais depende do emprego adequado da energia dinâmica das relações dos diversos atores da comunidade escolar nos processos decisórios da escola de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização. É importante salientar que a questão fundamental não é existir uma participação por participação ou participação passiva, o que precisa ocorrer é uma participação efetiva na escola, a qual o coletivo discute e analisa a problemática pedagógica que vivenciam e, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares.

A participação carece estar em seu sentido pleno e engajada, envolvendo o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida para a efetivação das tomadas de decisões (LUCK, 2013). Em suma, é uma participação que corresponde a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, autoritarismo e centralização, intermediada por cobrança e controle.

Além disso, a clareza de objetivos orientados por princípios e valores como ética, solidariedade, equidade, compromisso, bem como, a compreensão de suas implicações quanto à ação do desenvolvimento do ser humano como ser social, com espírito de coletividade, de envolvimento da família e da comunidade no processo político-pedagógico escolar, da maior integração entre currículo escolar/aprendizagem dos alunos e a realidade e a criação de um ambiente formador de cidadania e habilidades participativas, todos estes fatores tornam a participação mais efetiva e competente (LUCK, 2013).

Nesse contexto, nem a gestão e nem os demais atores do convívio escolar participantes do processo de planejamento estão isentos de responsabilidade devido ao comprometimento social necessário nos processos democráticos, em especial nos que dizem respeito ao ato de formar e educar pessoas. Afinal dentre os princípios de planejamento participativo-democrático estão, além da autonomia referente ao planejar e responsabilizar-se pelo que se planejou, autonomia da escola, execução do que se planejou, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da escola, democratização das informações e avaliação compartilhada.

Para falar de planejamento participativo-democrático e de autonomia se faz necessário entender o sentido de instituição autônoma, que é a “[...] instituição que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra livremente seus recursos financeiros” (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSHI, 2007, p. 333).

Segundo Fischer e Guimarães (2013) a gestão autônoma das escolas requer uma participação mais ativa do corpo docente e das famílias dos alunos nos processos decisórios em que as decisões são tomadas de forma colegiada pelos atores envolvidos, direta ou

indiretamente. A gestão autônoma só pode existir se houver uma transferência de poder de decisão para o âmbito da escola, inclusive de recursos.

Devido à escola pública não agir isoladamente e os recursos não serem originados da própria escola, mas sim advindo de estâncias como município ou estado seu planejamento se ver obrigado à adequar-se e aplicar entre outras coisas as diretrizes gerais que recebe desses níveis superiores de administração. Portanto, não afirmamos necessariamente que o planejamento não seja participativo, porém, é perceptível e quase que “comum” que a participação aconteça de forma induzida a fim de corresponder as expectativas destas estâncias. Assim, os discursos a respeito da existência de uma escola pública autônoma não ocorrem na prática, uma vez que a escola não tem total autonomia sobre suas decisões.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa recorreu à abordagem qualitativa que, segundo André (2008), é um estudo farto de dados descritivos, aberto e flexível, desenvolvido numa situação natural e que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Realizamos a pesquisa em uma escola municipal de Caruaru-PE, que atende alunos nos três turnos, selecionada em função de se caracterizar como campo de estágio curricular do Curso de Pedagogia CAA/UFPE.

Essa pesquisa envolveu nove participantes: 03 funcionários da gestão (gestora, secretária, coordenadora), 02 professores (D1, D2), 02 alunos (A1, A2) e 02 pais de alunos (P1, P2), entendendo que só com a participação de todos os que compõem o convívio escolar é que se pode compreender a participação pela visão da escola, a caracterização das atividades e as respectivas funções dos atores que participam do planejamento participativo.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a observação participante que parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. No entanto, o referido não pode intervir no seu objeto de estudo. Utilizamos também a entrevista do tipo semiestruturada por neste tipo de entrevista, o entrevistador tem um conjunto de questões predefinidas, mas mantém liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer de seu desenvolvimento. Esse procedimento ofereceu informações que complementaram as observações realizadas.

Utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo para tratarmos com os dados coletados, parafraseando Gil (2008), a mesma foi desenvolvida em três fases principais: a pré-análise; a

exploração do material; e o tratamento dos dados, inferência e interpretação. Portanto, em nossa pesquisa a análise dos dados coletados foi sistematizada e realizada conforme as categorias analíticas desveladas a partir da inferência e interpretação dos dados com os objetivos do trabalho.

RESULTADOS

Gestão escolar e Participação

A gestão da escola é a responsável pela articulação de todos os segmentos da escola que vão assegurar a aprendizagem dos alunos, é a responsável pelo funcionamento da escola. “[...] é a gestão que organiza a escola, que busca o bom funcionamento das coisas, tudo está sob a nossa responsabilidade” (ENTREVISTA COM A GESTORA, Junho de 2017). Conforme Luck (2013):

Ressalta-se que a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente, do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional [...] Em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação [...] Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos (LUCK, 2013, p. 17-18).

Além dessa responsabilidade, a gestão se encarrega de todos os assuntos pertinentes à escola, desde a justificativa das faltas dos alunos até a fiscalização da merenda escolar.

Diante dessa amplitude de funções, a gestora fala da dificuldade que se tem quando não há o empenho por parte de todos que compõem a comunidade escolar: “O gestor sozinho não consegue assegurar o funcionamento de toda a escola. E, um problema frequente é a falta de participação da comunidade escolar juntamente com a equipe gestora, o que dificulta o trabalho técnico-pedagógico” (ENTREVISTA COM A GESTORA, Julho de 2017). Dessa forma, a gestão entende que a participação da comunidade escolar como um todo é fundamental para o funcionamento da escola. Segundo a diretora, “[...] quando todos os sujeitos estão engajados na realização das atividades escolares conseguimos um maior aproveitamento das atividades planejadas” (ENTREVISTA COM A GESTORA, Julho de 2017).

Quanto à participação, percebemos que o planejamento envolve diretores, coordenadores e professores que buscam entrar em um consenso em reuniões de planejamento. O

comprometimento observado com relação ao que se planeja também é distribuído entre eles. Porém, a participação fica restrita à gestão e docentes, sem envolver estudantes, pais, funcionários.

A participação de pais de alunos fica quase isenta, uma vez que as reuniões são restritas a comunicação do “código de conduta” que deve ser seguido pelos alunos e divulgação de notas nas chamadas “reuniões pedagógicas” que acontecem a cada bimestre. Estas reuniões possuem caráter apenas informativo e de cobrança. Segundo um dos nossos sujeitos P1, afirmou durante a entrevista que: “[...] as reuniões são feitas pra dizer a nota, ou pra falar que meu filho não tá se comportando” (ENTREVISTA, Julho de 2017).

As reuniões para a construção do projeto político pedagógico contam apenas com a presença de professores e da gestão. Deixando de fora qualquer contribuição advinda da comunidade ou mesmo dos alunos. Assim, entendemos que apesar da gestão considerar fundamental a participação de toda a comunidade escolar nos processos de tomadas de decisões, o planejamento participativo fica restrito aos discursos da escola e que alunos e pais, em sua maioria, não se sentem incomodados por não participarem das decisões da escola. Um pai quando questionado sobre o que ele pensava das decisões da escola, responde (P2): “A escola é muito boa não precisa que eu esteja me metendo, não acho que seja necessário eu participar, se a escola não sabe o que é melhor eu é que não vou saber” (ENTREVISTA, Julho de 2017).

Essa isenção de participação acaba gerando uma isenção também da responsabilidade, transferindo toda responsabilidade de execução e resultados para o ambiente escolar. Impossibilitando também de aproximar a escola da realidade na qual o aluno vive suas necessidades e preferências, suas habilidades e restrições.

Gestão e o Planejamento das Atividades

O planejamento das atividades foi um dos aspectos pesquisado nas escolas. Evidenciou-se por meio da entrevista, o qual a diretora fala sobre o planejamento das atividades escolares, que o diálogo contribui muito para a melhoria do planejamento, revisão do processo, aperfeiçoamento da metodologia e introdução de novos recursos pedagógicos, visando o aperfeiçoamento global do processo de ensino-aprendizagem.

As atividades são planejadas de acordo com as necessidades. Procuramos resolver as situações mais urgentes. Em relação às reuniões, temos um calendário estabelecido pela secretária da educação e algumas quando tem necessidade marcamos. As festividades são programadas de acordo com as manifestações culturais presentes em nossa cidade e as datas são adaptadas ao calendário letivo. Esses dias festivos são decididos em conjunto com o corpo pedagógico. Em cada semestre a secretária de educação solicita um dia para o acontecimento de palestras e eventos com temas atuais da sociedade como violência contra a mulher, bullying, saúde bucal entre outros. Temos também em cada semestre uma feira de ciências que os alunos, por turmas, expõem de forma lúdica e prazerosa os conteúdos aprendidos no semestre em uma disciplina de sua escolha. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM A GESTORA, Julho de 2017).

Nesta direção, segundo Libâneo (2001):

Uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no mundo das ações. (LIBÂNEO, 2001, p. 124).

Dessa forma, o processo de planejamento não consiste em elaborar um conjunto de metas de ação a serem posteriormente concretizadas. Não se caracteriza apenas por um conjunto de ações que são previamente estabelecidas no começo do ano e serão realizadas durante todo o ano letivo sem nenhuma alteração no decorrer da realização das atividades. Todavia, o planejamento totaliza um processo cíclico de reflexão e de ação, o qual está sempre integrado na reflexão como uma análise da ação e na ação como concretização da reflexão. Esse movimento cíclico resulta num processo de permanente análise e renovação do planejamento.

Nesse sentido, para o pleno funcionamento do planejamento das atividades, é necessário que se tenha uma gestão escolar com participação de todos os envolvidos na comunidade escolar para a tomada de decisões e na elaboração de metas e estratégias de ação. O planejamento tem a função de analisar a realidade escolar, identificando as dificuldades existentes e a sua causa, definir os objetivos e metas que compatibilizam com o sistema escolar, na determinação de atividades compatíveis com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola. A participação, além de aprimorar a gestão, agrega a responsabilidade e compromisso coletivo com os objetivos comuns definidos.

No que se refere à gestão, a equipe gestora manifesta o sentido do planejamento realizado em conjunto com a comunidade. Essa equipe entende que o planejamento deve ser expandido no sentido de envolver toda a comunidade escolar, pois as ações são desenvolvidas

com a intenção de alcançar as mudanças desejadas. Os pontos positivos e as limitações próprias da dinâmica escolar precisam ser periodicamente avaliados para aprimorar as ações.

Em relação ao trabalho docente, a escola recebe um material padronizado que foi enviado pela Secretária de Educação, sendo apenas necessária a sua aplicação pelo professor. Observou-se que os professores são orientados a planejar suas atividades em conformidade com esse material e as diretrizes do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Os professores têm liberdade para trabalhar outros conteúdos além do material que é mandado pela secretária da educação e atividades para ir além da apostila. Cada professor conhecendo os alunos com os quais trabalha, tem de saber o que vai ensinar e como fará isso ao longo do trabalho educativo.

Antes da professora ir pra sala e começar a atividade, vimos que ela analisou o PPP da escola. A professora do 4º “A” trabalhou raciocínio lógico com a turma. Ela utilizou o jogo de damas para deixar a aula mais lúdica. As crianças se divertiram muito e depois pegaram o livro para resolver algumas questões. Compreendemos que ela fez uma ponte entre usar o material do livro, o lúdico e o PPP durante a sua aula. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/17).

Através do PPP, os professores constroem a mediação entre as exigências específicas de suas disciplinas e a ação conjunta de toda a escola. Entende-se que para um bom planejamento, deve ser considerada a qualidade de aprendizagem de todos os discentes e realizar o diagnóstico da produção dos alunos com frequência.

Durante nossa permanência no campo, podemos ver esse planejamento de atividades na prática. Presenciamos a festividade do Dia das Mães e a festa do São João.

O expediente começou às 8h, já que hoje é a festividade do Dia das Mães. Os funcionários da gestão receberam as mães que estavam acompanhadas dos seus filhos. Nessa hora percebemos a quantidade de crianças que estavam lá com as avós, algumas até mesmo com os pais e outras com o semblante bem triste que começaram a chorar na hora da sua apresentação por não estar com a sua mãe. Depois da recepção, os alunos seguiram para o lado direito da quadra e as mães para o lado esquerdo. Em seguida, começaram as apresentações chamadas por turmas. Após terminada as apresentações, foi servido um lanche que era bolo, cachorro quente, guaraná e suco; durante o lanche foram feitos alguns sorteios de lembrancinhas para as mães (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 12/05/17).

A diretora nos relatou na semana seguinte que o quantitativo de mães que compareceram foi muito abaixo do esperado. Essa é uma das dificuldades que a gestão encontra para a realização das atividades, uma resistência dos pais em participar de momentos de confraternização. Durante a preparação da festividade de São João podemos perceber o empenho das professoras. Elas ensaiavam com as crianças e confeccionavam os enfeites que

elas iriam utilizar no dia, além de fazer os cordéis para as apresentações. As crianças também correspondiam a esse empenho, prestavam atenção nas ordens dadas pelas professoras, se engajavam nos ensaios e ajudavam na confecção dos enfeites.

Percebemos também que as reuniões são elaboradas e seguem o calendário enviado pela Secretaria de Educação e, além dessas, algumas reuniões são levantadas pela equipe gestora conforme os problemas e as necessidades observadas pela diretora. O diálogo que ocorre nessas reuniões abre espaço para que as opiniões colocadas pelos participantes sejam avaliadas e efetivadas na escola propiciando um meio para a verificação do alcance efetivo das metas e objetivos estabelecidos pela escola. A abertura do diálogo em equipe resulta no desenvolvimento de uma metodologia comum de trabalho que motiva a aprendizagem dos alunos.

Quando consta na pauta de reunião o planejamento escolar, o gestor faz a mediação entre as questões a serem discutidas em equipe. Os principais assuntos referentes à dinâmica escolar precisam ser informados e discutidos em conjunto com a finalidade de desenvolver o sentimento de responsabilidade comum a todos no planejamento escolar.

Conclui-se, a partir dos dados coletados, que a orientação para o planejamento das atividades pedagógicas envolve toda a instituição e são planejadas e orientadas nessas reuniões, com a equipe gestora, docentes e demais funcionários da escola. As atividades para as tomadas de decisões são supervisionadas pela respectiva coordenação, seja através de reuniões de planejamento, seja através de momentos pessoais ou por áreas. O processo e o exercício do planejamento são uma antecipação da prática, ou seja, planejar é predizer e programar as ações e os resultados desejados, possibilitando a tomada de decisões por parte de todos que formam a comunidade escolar.

Os Sujeitos e suas “funções” Participativas

De acordo com Botler (2007) é preciso que se defenda um novo estilo de caminhar da escola voltada para uma ação coordenada, coletiva, na qual todos os envolvidos no trabalho escolar sintam-se atores desse processo. A escola é formada por sujeitos pensantes que lutam por uma sociedade justa, procurando promover ações participativas e atividades que visem o envolvimento e o comprometimento das pessoas. Assim, cada membro e cada setor da estrutura escolar necessitam assumir seu papel para construir uma escola democrática e participativa.

Durante nossa observação em campo, podemos observar os sujeitos que participam do planejamento das atividades. No decorrer da observação, percebemos que os sujeitos que participam direta ou indiretamente são pais, alunos, professores e funcionários da escola. Através da entrevista com a gestora foi possível saber quais os sujeitos que participam e quais as suas respectivas funções nas atividades da instituição.

Os pais podem participar através dos plantões pedagógicos que seria para acompanhar o desempenho da escola e através das reuniões de pais e mestres para acompanhar o desempenho, a aprendizagem dos seus filhos, mas a escola mantém uma comunicação ativa com os pais através do uso da agenda escolar. Essas reuniões ocorrem ao final de cada bimestre. [...] Temos uma reunião mensal com os funcionários da escola para tratar assuntos referentes ao pleno funcionamento da escola, por exemplo: prestação de contas, o horário de chegada e saída dos alunos e dos funcionários, fardamento, merenda, uso de celular na aula entre outros assuntos que surgem no decorrer do ano letivo. [...] Os professores participam dessas reuniões mensais e, além disso, participam de uma reunião do corpo docente que ocorre quinzenalmente para tratar de assuntos referentes a sala de aula, os alunos que estão faltando muito, com problemas de aprendizagem ou que estão dando muito trabalho as professoras (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM A GESTÃO, Julho de 2017).

O estudante age no processo produtivo escolar com vistas à consecução de um fim educativo, sendo produtor e coprodutor junto a outras pessoas, além de “objeto de trabalho” (BOTLER, 2007). No decorrer da nossa pesquisa na escola, não foi possível ver nenhuma atividade em que o aluno interferisse nas decisões a respeito da escola. O que foi observado eram os alunos realizando as atividades com a professora para a preparação da festa do Dia das Mães e da Festa Junina.

A integração família e escola ainda ficaram muito aquém das propostas teorizadas sobre o assunto. Existe uma dificuldade muito grande visto que, segundo dados coletados por meio da observação e da entrevista, os encontros entre a família e a gestão são reuniões por bimestre para saber sobre a nota, o desenvolvimento do aluno(a) na aula. P1 nos relata que: “[...] Temos reuniões por bimestre para saber do desenvolvimento das crianças. É nessas reuniões que sabemos onde precisamos intervir na educação dos nossos meninos (alunos em geral)”.

Não podemos observar nenhuma reunião de pais e mestres, mas podemos observar a relação respeitosa que existe entre os pais e os funcionários da escola. Sempre que um pai ou mãe chega à escola são bem tratados e tinham seus problemas resolvidos parcial ou totalmente (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 13/06/17).

Nas observações, foi apreendido que os pais podem participar através dos plantões pedagógicos que seria para acompanhar o desempenho da escola e através das reuniões de pais e mestres para acompanhar o desempenho, a aprendizagem dos seus filhos. Essas reuniões ocorrem ao final de cada bimestre. Na entrevista com a docente D1, ela nos relata que “[...] ao final de cada mês nos reunimos para falar sobre o pleno funcionamento da escola e assim facilitar o nosso trabalho escolar. E quinzenalmente temos reuniões para tratar de assuntos da sala de aula” (ENTREVISTA D1, Julho de 2017).

O expediente terminou às 11h30min e ficamos para observar a reunião quinzenal que iria ocorrer com as professoras e a gestão. Trataram de assuntos referentes a sala de aula. Um aluno está doente a mais de 30 dias com pneumonia e as professoras estão preocupadas com o seu ano letivo já que antes de adoecer, a criança apresentava déficit de atenção e aprendizagem. Houve sugestões de todas ambas as partes e chegaram a uma decisão. Iriam fazer algumas atividades complementares para serem enviadas para a criança fazer em casa nos momentos em que estivesse se sentindo melhor. A mãe da criança também estava presente nessa reunião em particular e aproveitou a oportunidade para agradecer o apoio da escola e levar o atestado médico. Depois que esse assunto foi resolvido a mãe foi embora e a reunião continuou. As professoras começaram a dar sugestões sobre a festa junina. Fizeram os encaminhamentos e a reunião foi encerrada (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 09/06/17).

Durante a reunião percebemos a interação que há entre a gestão e o corpo docente. As sugestões dadas pelas professoras foram acatadas pela gestão e vimos à materialidade desse planejamento no dia da festividade junina. Os professores têm função de participar dessas reuniões mensais e, além disso, participam de uma reunião do corpo docente que ocorre quinzenalmente para tratar de assuntos referentes à sala de aula, os alunos que estão faltando muito, com problemas de aprendizagem ou que estão dando muito trabalho as professoras.

Neste sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) afirmam que o corpo docente é o conjunto dos professores em exercício na escola, cuja função básica consiste em contribuir para o objetivo prioritário da instituição, o processo de ensino e aprendizagem e completa ao relatar que à docência têm a responsabilidade de participar da elaboração do plano escolar e do projeto pedagógico, da realização das atividades escolares, das decisões do conselho de escola, de classe ou de série, das reuniões com os pais e das demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade.

Os funcionários da escola são responsáveis pelo bom funcionamento escolar, pelos processos “[...] intencionais e sistemáticos com a finalidade de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar envolvendo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”

(BOTLER, 2007, p. 48). Todos precisam prestar contas, fiscalizar o horário de chegada e saída dos alunos e dos funcionários, observar o fardamento, a merenda além desses aspectos:

É importante levar em consideração os comportamentos, as ações e as formas de relacionamento entre os indivíduos que fazem parte da escola, lembrando que a cultura de cada indivíduo influencia e contribui para a cultura organizacional da qual o indivíduo participa (BOTLER, 2007, p. 49).

Conforme reitera Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) tais tarefas administrativas têm a função de fornecer o apoio necessário ao trabalho docente, este por sua vez abrange o trabalho de secretaria, serviços gerais, atividades de limpeza e de conservação do prédio, provimento e conservação dos recursos materiais, administração dos espaços físicos e das dependências. Incluem também a gestão de recursos financeiros. O trabalho do diretor, do vice-diretor, do supervisor, da coordenação, da secretária, ou seja, da equipe gestora é coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo.

É de fundamental importância que todos os que estão comprometidos com a escola saibam suas funções, seus direitos e deveres para que se consiga uma visão de que todos estão juntos para promover o desenvolvimento do “ser humano como ser social (cidadão)” e a transformação da escola como unidade social dinâmica e aberta à comunidade e não seja, como muitas vezes é hoje considerada, uma responsabilidade exclusiva de governo e da escola. É necessário que se desenvolva o sentimento de “[...] comunitarismo e o espírito de coletividade na escola, caracterizados pela responsabilidade social conjunta, de modo que esta se torne ambiente de expressão de cidadania por parte de seus profissionais e de aprendizagem social e efetiva e de cidadania, por seus alunos” (LUCK, 2013, p. 52-53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a gestão escolar como uma estrutura de articulação na qual todos os componentes da organização escolar se integram de forma recíproca. Entendemos que é papel do gestor proporcionar espaço para a participação de todos os setores da escola no âmbito das decisões no processo pedagógico e administrativo. Desse modo, os resultados que serão obtidos favorecerão o conhecimento interdisciplinar e a qualidade da educação.

Pensar a Gestão Escolar é lutar contra mecanismos neoliberais que permeiam os meios de comunicação social para superar o individualismo e formar no interior da escola uma cultura de participação. Os gestores escolares têm o desafio de democratizar os saberes e as práticas dentro da escola, procurando envolver todos os sujeitos a fim de que cada um assuma seu papel em prol de uma escola mais participativa.

Ao observar os resultados obtidos por meio da análise dos dados, percebemos que a gestão tem um papel fundamental na organização da instituição escolar. Contudo, para se alcançar essa organização com maior aproveitamento das atividades, é necessário que se tenha a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar. Concluimos então que o processo de planejamento é baseado apenas no olhar da docência e da gestão, porém usa de discursos demagogos de participação. Participação essa que não foi identificada na prática do campo escolhido.

A participação é a nosso ver a melhor maneira de aproximar a escola dos alunos e de seus familiares, levando em consideração que é mais fácil se preocupar com o que planejamos, do que com o que planejaram, ou seja, planejar junto fará com que o objetivo seja comum a todos. A busca pela execução e resultados, será uma busca coletiva. Entendemos ainda que não é uma busca impossível, mas que sua realização depende do trabalho árduo em desmistificar o conceito de participação que a maioria dos funcionários possui e do esclarecimento da temática e aproximação escolar dos demais atores do âmbito escolar.

Além disso, podemos constatar uma relação harmoniosa entre os funcionários da gestão e o corpo docente que juntos tomam as decisões acerca do planejamento da escola. A escola organiza reuniões com os docentes para ouvir a opinião deles acerca dos assuntos que permeiam a instituição e entendemos que a maioria dessas opiniões são materializadas. Vimos que o trabalho docente é norteado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas o professor tem autonomia para além dos recursos enviados pela Secretária da Educação, utilizar outros recursos didáticos no decorrer da sua aula.

Concluimos, confirmando o nosso pressuposto quando relatamos que a gestão ao abrir espaço para a participação de todos que formam a comunidade escolar terá a comunidade em que a escola está inserida mais consciente, em busca da prática educativa e de melhorias para instituição. Favorecendo o maior aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem de todos

os que estão de alguma forma relacionada à escola. Quando todos participam os resultados obtidos tendem a ser grandiosos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora. 2008.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1997

BOTLER, Alice Happ. **Organização, Financiamento e Gestão Escolar**: subsídios para a formação do professor. Editora Universitária UFPE. Recife. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – 5 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 04/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação - SEB. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: Conselho escolar, gestão democrática da educação e eleição de gestores. 2004.

FERREIRA, Naura S. Capareto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8ª Ed. Editora Cortez. São Paulo. 2013

FISCHER, S. D.; GUIMARÃES, M. C. L.. A construção da gestão autônoma das escolas públicas brasileiras: um estudo nas escolas de ensino fundamental em Santa Catarina. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 1 (2013).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2ª Ed. Editora Cortez. São Paulo. 2005.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11ª Ed. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2013.

A ESCUTA DE PROFESSORES: TENSÕES E CONTRADIÇÕES SOBRE O TEMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CRECHES CONVENIADAS

Renata Cottet¹
Sandra Lúcia Ferreira²

Resumo: Este artigo pretende discutir o atendimento de crianças entre zero e três anos, descrevendo a história da criação e da implementação de instituições de Educação Infantil considerando seus aspectos legais e normativos. Discutem-se também os encaminhamentos propostos pela sociedade civil para aplacar a precariedade e insuficiência do atendimento. Assim, é feita uma abordagem sobre a implantação de três creches conveniadas na cidade de São Paulo, destacando tensões e contradições enfrentadas por Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDI), que falam sobre formação continuada e a relação família/escola.

Palavras-Chave: Gestão. Educação Infantil. Creches Conveniadas.

LISTENING TEACHERS: TENSIONS AND CONTRADICTIONS ON THE SUBJECT CONTINUED TRAINING IN CONVENIATED CRUCES

Abstract: This article aims to discuss the care of children between zero and three years, describing the history of the creation and implementation of early childhood institutions considering their legal and regulatory aspects. Discuss the referrals offered by civil society to placate the precariousness and inadequacy of care. In this sense, an approach is taken on the implementation of three childhood institutions s in the city of São Paulo, highlighting tensions and contradictions faced by Child Development Teachers (PDI), who talk about continuing education and the family / school relationship.

Keywords: Management. Early Childhood Education. Childhood institutions

No Brasil, entende-se por Instituições de Educação Infantil escolas que recebam crianças que se encontram na faixa etária entre 0 e 5 anos: em Creche ou Instituições equivalentes (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 a 5 anos). Este artigo tem foco nas creches, espaços educativos da

¹ Professora universitária do curso de Licenciatura do Centro Universitário Sant'Anna (UNISANTANNA). Pós-graduada em Psicopedagogia. Mestranda no curso de Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Mantenedora da Associação de Mães e Senhoras do Parque Pan-americano (APANA).

² Docente/pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed).

Educação Infantil e *lócus* privilegiado aonde ocorrem experiências importantes que começam a partir do terceiro mês de vida da criança.

INTRODUÇÃO

Entendendo a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, é preciso levar em consideração a necessidade de que esse direito seja contemplado por meio de uma educação de qualidade; por isso, a inscrição da Constituição de 1988, sobre a criança de 0 a 5 anos. A família e o Estado são responsabilizados pela educação, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade:

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

Considerando a necessidade do pleno desenvolvimento, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a criança como uma pessoa que precisa de proteção contra todo tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão e, prioritariamente, que tem direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, a conviver em família e na comunidade, e à proteção especial. Nesse sentido, foi criado, com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando o direito constitucional da criança e do adolescente. Entre os anos de 1994 a 1996, foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC) a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) – compostas por quatro documentos distintos que se completam e se integram. São eles:

- 1). Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças;
- 2). Por uma política de formação do profissional de educação infantil;
- 3). Educação infantil: bibliografia anotada; e
- 4). Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil.

Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas visando à expansão da oferta de vagas e a promoção da melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino. O grande movimento que configura um posicionamento para a Educação Infantil vem com a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. A educação infantil ganha um espaço definido na Lei (Seção II, artigos 29 e 30), passando a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira ao ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

Considerando o princípio constitucional de que a creche tem como objetivo educar crianças com idade entre 0 a 3 anos, o Estado Brasileiro, na qualidade de agente fomentador de políticas públicas, reconhecendo a ausência de condições para assumir a responsabilidade de gerir operacionalmente a educação de crianças pequenas, historicamente delega aos municípios a organização e sistematização do trabalho com essa faixa etária. Diz-se operacionalmente, pois, em termos de orientação, desde 1996, é com a LDB, e nas diferentes normativas – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que se processam essas operacionalidades.

Esses documentos foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 1999) e do Parecer CNE/CEB nº 22 (BRASIL, 1998) e guiaram as instituições de Educação Infantil quanto à organização e coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função, normativa, bem como propondo a estrutura pedagógica e o desenvolvimento da criança, estabelecendo conceitos para a concepção de cuidado e de educação com qualidade.

Nesse sentido, a criança pequena e sua cultura passam a ser mais valorizadas. Há preocupação com seu desenvolvimento – físico/motor, psicológico, emocional, social e intelectual – e sua formação cidadã – ser ouvida, falar e ser respeitada como sujeito histórico e de direito

que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010)

Diante dessa perspectiva, passa-se a exigir um professor também diferenciado: o de mediador entre a criança e o mundo. A família também recebe um reconhecimento: é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a bagagem cultural de cada uma.

A compreensão sobre a importância da primeira infância é reafirmada, em 2009, – Resolução nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) – visando à elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, buscando garantir para a creche um espaço adequado de educação coletiva fora do contexto familiar.

O reconhecimento da Educação Infantil no âmbito federal se reafirma nos conteúdos do Planos Nacionais de Educação – Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) e Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) – documentos que determinam metas e estratégias para dez anos. Em ambos os planos, a educação das crianças de 0 a 3 anos tem destaque em meta específica com previsão de expansão do atendimento.

Apesar dos registros de melhora para a Educação Infantil, na primeira década dos anos 2000, o número de atendimento era precário. Segundo os dados do IBGE/Inep (BRASIL, 2014b), a Educação da primeira infância cresceu de 10,6% (2001) para 21,2% (2012).

Pode-se afirmar ainda que, segundo Ganzeli (2012), há indicadores ainda negativos que advertem sobre o pouco acesso e a qualidade do atendimento. Quanto ao acesso, segundo o autor, são exemplos a redução do atendimento de crianças em tempo integral nas creches (de 61,9% em 2000 para 60,3% em 2007) e a não elevação da taxa de escolarização bruta municipal em creche (em 2007, apenas 2,6% dos municípios apresentavam taxa superior a 50%). Em 2014, segundo dados do IBGE/INEP/FNDE (BRASIL, 2014b), apenas 24,3% da população de 0 a 3 anos são atendidas.

São Paulo: um Estado diferenciado

Estudos mostram – Andrade (2010); Campos (2002); Campos, Rosenberg e Ferreira (1995) – que as deficiências da Educação Infantil podem ser entendidas historicamente. Em São Paulo, Estado a Educação Infantil recebeu atenção desde a década de 1930. Isso porque o então Mário de Andrade, atuando como secretário de Cultura, cria os Parques Infantis. Adepto a

compreender que educação, cultura e saúde são indissociáveis, assumiu, a criação e condução do Departamento de Cultura, entre 1935 e 1938. Diferentes estudos (FARIA, 1999; ABDANUR, 1994; RUBINO, 2002) indicam a preocupação de Mário de Andrade em educar uma cidade por meio do projeto dos Parques Infantis.

Tais parques, tinham uma proposta educacional, cultural e ambiental. Essas instituições foram os protótipos das atuais EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil. Assim como as EMEIs, as creches também são criadas nos locais de trabalho, fundadas em indústrias têxteis e em órgãos públicos. Na década de 1930, a legislação trabalhista previa essa modalidade, mas ela nunca se tornou uma realidade na maioria das empresas.

As creches no município de São Paulo, foco de interesse deste artigo, têm em sua linha histórica instituições de acolhimento e instrução de crianças pequenas implantadas por iniciativa privada registradas no início do século XX sob a orientação da “sociedade destinada ao amparo da mulher e da criança” (FRANCO, 2009, p.30), responsável pela fundação da Creche Baronesa de Limeira, que destinava seu atendimento aos filhos das trabalhadoras que atendiam a burguesia paulistana. Nesse sentido, a origem da creche é marcada pela omissão do Estado e ausência de orientação pedagógica, sendo assumida inicial por entidades filantrópicas que inspiraram a guarda e a proteção das crianças carentes para possibilitar a inserção das mães no mercado de trabalho.

Segundo Franco (2009, p.32), a distribuição dessa organização se dá através de diferentes tipos de atendimento que se mantêm os mesmos desde 1969:

I- Centros de Educação Infantil da Rede Pública Direta (CEI direto): são as instituições próprias da rede, com funcionários da rede municipal;

II- Centros de Educação Infantil/Creches Particulares Conveniadas: são instituições que estão sob a responsabilidade das instituições conveniadas e funcionam em prédios da própria entidade a ela cedidos ou locados pela própria entidade, e que recebem recursos financeiros da Secretaria Municipal de Educação (SME);

III- Creches particulares: escolas de educação infantil de gerenciamento privado.

São Paulo incorporou a rede de creches na educação municipal no início dos anos 2000 e vem, desde então, investindo na expansão de seu atendimento. O município, – Censo Escolar de 2015 (BRASIL, 2016) – atendia mais de 240 mil crianças em turno integral 10 horas diárias em instituições diretas ou conveniadas.

O município contava, em junho de 2015, ainda de acordo com o Censo Escolar de 2015 (BRASIL, 2016), com o atendimento em creches distribuídas em 1.766 instituições, divididas

em 361 Centros de Educação Infantis Diretos, 01 Centro de Educação Municipal de Educação Infantil (CEMEI), 360 Centros de Educação Infantis Indiretos (CEII) e 1.044 Centros de Educação Infantis Conveniados (CEICs), atendendo 242.427 crianças de 0 a 3 anos.

O número elevado de escolas conveniadas associa-se ao trabalho desenvolvido pelo Terceiro setor, ou seja, conjunto de ações promovidas pela sociedade civil a fim de colaborar na execução das políticas públicas. Nesse sentido, pode-se inferir que a responsabilidade de organizar a sociedade, distribuir seus recursos e priorizar os setores que necessitam de investimentos não seja apenas do Estado. A partir do cenário que define um Estado que apresenta deficiências em cumprir com seu papel, grupos de pessoas assumem essa tarefa e priorizam a qualidade.

A Constituição de 1988, define repasse de recursos públicos para entidades filantrópicas, o que indica que deverá encontrar formas para que as parcerias convivam de forma positiva com a política de unificação com a descentralização proposta. Para Campos, Rosenberg e Ferreira (1995), a manutenção dos convênios tem sido defendida, por muitos, através do argumento de que as entidades privadas conseguem fornecer os mesmos serviços que a rede pública, com custos mais baixos.

Esse panorama das escolas conveniadas também é um paliativo que tem acomodado as demandas advindas de uma necessidade social de maneira lenta e desordenada. Isso se justifica pelos fatos: no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceram-se metas decenais para que, em 2011, a oferta da Educação Infantil fosse planejada para o alcance de 50% das crianças de 0 a 3 anos. Essa meta não atingida persistiu registrada no segundo PNE (2014) como um grande desafio ainda a ser alcançado.

De 1998 para 2018, passaram-se 20 anos. Nesse intervalo de tempo, apesar do reconhecimento da importância dos avanços na legislação que cerca a Educação Infantil, eles não foram suficientes para alterar o atendimento em creches. Considerando as informações disponibilizadas pelo relatório *Education at a Glance 2017*: OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2017), utilizando-se os dados de 2015, pode-se afirmar que somente 37% das crianças de 2 anos encontram-se matriculadas em creches.

Um caso real de uma entidade privada

Para enfrentar a luta do acesso às crianças de 0 a 3 anos, pode-se apresentar um trabalho realizado por uma entidade privada, a APANA (Associação de Mães e Senhoras do Parque Pan-americano), administradora de creches, situadas na zona Oeste de São Paulo, no bairro de Pirituba desde 2014. Tal associação presta atendimento a 445 crianças, demonstrando a sua adequação às diretrizes e metas estabelecidas na legislação pertinente.

O trabalho com as creches veio de uma motivação pertinente: *a comunidade sentia falta de um espaço para suas crianças pequenas*. O bairro Pan-americano não era beneficiado por ambientes educacionais; algumas praças públicas ou espaços que deveriam ser praças apresentavam abandono pelo poder público. Sua comunidade trabalhadora necessitava de cuidados com a primeira infância. No final de 2012, a fundadora da APANA propôs um projeto pedagógico para ser entregue à Diretoria Regional de Ensino para estabelecer a parceria de uma creche conveniada com a instituição. Nesse projeto, a principal exigência era fazer valer o direito à creche das crianças daquela comunidade.

Durante um ano, o processo tramitou na Diretoria Regional, com impeditivos de diferentes naturezas: burocracia excessiva, falta de informação, orientações contraditórias e interesses ligados a questões políticas que envolviam ações pertinentes à vida da instituição. Somente em janeiro de 2014, depois de 2 anos do início do processo, foi inaugurada a I unidade, localizada no bairro de Pirituba, com capacidade de atender a 173 crianças e compondo um quadro de profissionais de 22 educadores e 09 funcionários administrativos.

A luta pela implantação de uma creche também tinha estímulo no pressuposto de que a APANA defendia: 1) contribuir para a liberação da mulher para o trabalho e, 2) implantar um trabalho educativo/formativo para as crianças de 0 a 3 anos. Assim, além da garantia de zelar pelo bem-estar das crianças – saúde, nutrição e segurança –, a proposta pedagógica valorizava as condições de funcionamento e de recursos materiais e humanos que propiciassem benefícios educativos para as crianças.

Assim, em julho de 2015, foi inaugurada a II unidade, localizada em outro setor de Pirituba, atendendo 163 crianças, 18 professores e 06 auxiliares administrativos. Essa unidade representou um grande desafio, pois o histórico era de uma má administração, problemas pedagógicos e estruturais. Fomos convidados pela Diretoria Regional para assumir esse equipamento.

A III unidade aconteceu no mês de dezembro de 2015, situada no Jardim Iris, muito próxima a uma grande comunidade carente do setor 5 de Pirituba, atendendo 90 crianças, com 11 professoras, 1 cozinheira e 4 administrativos. Essa unidade chega nesse espaço para suprir uma demanda que há muito tempo aguardava por um atendimento de qualidade e integração.

Apesar dos esforços em traduzir o cotidiano de forma inovadora, os problemas que cercam as realidades dessas 03 creches são sensivelmente significativos. No que tange à infraestrutura, pode-se afirmar que os espaços educativos são alugados e adaptados para o atendimento das crianças, cuja adequação, no entanto, muitas vezes compromete o trabalho dos docentes e não privilegia o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos.

A Portaria 3.479 (São Paulo, 2011) define padrões básicos de infraestrutura para Unidades de Educação Infantil que são atendidos rigorosamente, nos ambientes das três unidades pesquisadas.

1. *A unidade I atende 173 crianças em prédio locado para creche que era uma fábrica de elevadores. Esta unidade dispõe no térreo de um pátio para atividades lúdicas, refeitório, cozinha, banheiros adequados para a faixa etária, uma área pequena de sol e a parte administrativa. A maior dificuldade é de não ter uma área livre, onde as crianças possam desfrutar melhor da natureza e brincar com maior liberdade.*
2. *A unidade II atende 161 crianças. A CEI dispõe de 11 salas, banheiros, administração, projeto do parque sonoro na área aberta, horticultura, pátio, cozinha, sala de TV. A maior dificuldade de trabalho com esse imóvel é por ser muito antigo e dispor de instalações já desgastadas.*
3. *Na unidade III, o espaço atende 91 crianças. No térreo, conta-se com uma sala para o berçário II, salas da Administração, Direção e Coordenação e espaço para as professoras, cozinha, banheiros, refeitório, área livre coberta para uso das atividades de leitura e festas. A maior dificuldade de trabalho dessa unidade é de não ter mais áreas abertas; a utilização do único acesso ao 1º andar é realizada por uma escada, não oferecendo acessibilidade.*

Quanto às dificuldades no âmbito pedagógico, pode-se afirmar que o educar contém o cuidar, o que significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integridade. Nesse sentido, dificuldades são encontradas, nessas três creches, para estabelecer interações entre o desenvolvimento infantil e a realidade do dia a dia. Nessa perspectiva, o educar encontra-se sobre uma ação da prática diária onde os docentes necessitam de uma formação continuada para uma construção da prática

pedagógica. O reconhecimento do trabalho da equipe se diferencia da rede direta, o que proporciona uma situação de desconforto para toda a equipe, na qual o trabalho e a rotina se comparam, mas se distanciam pelas diferenças salariais e de organizações internas. Ao administrar, encontram-se dificuldades em proporcionar um ambiente mais colaborativo aos grupos, uma vez que se depara com uma carga horária extensa para os contratados em regime da – Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (8 horas diárias), diferentemente dos concursados (6 horas diárias).

Para a comunidade externa que cerca os entornos das creches, o problema que se destaca envolve a insuficiência pelo número de vagas. As vagas oferecidas à comunidade não atendem à demanda local. Seria preciso ampliar o número de vagas para atender a todos os que procuram essas creches. As famílias interessadas pela vaga participam de uma lista organizada pela Prefeitura de São Paulo que não consegue ser zerada, pois o número de necessitados pelo serviço é maior do que as vagas disponibilizadas.

Colocando em jogo as especificidades do dia a dia

Do universo que cerca os problemas apresentados, o mais premente para a pesquisa em curso volta-se para os aspectos formativos dos professores. Nessa perspectiva de contexto, o cotidiano dos docentes apresenta inúmeras fragilidades, pois a cada criança que chega à creche ampliam-se os desafios, considerando-se as adversidades a que muitas estão submetidas.

Para conhecer o contexto pedagógico destas três creches, foi aplicado um questionário às professoras visando o levantamento de indicadores que poderiam oferecer pistas para a realização de trabalhos que orientariam a condução da formação continuada, pois na carga horária de trabalho estão previstos encontros que possibilitam o aperfeiçoamento profissional. O instrumento foi elaborado considerando uma dimensão para coleta de dados de perfil e outra para aspectos da formação pedagógica.

As análises dos dados de perfil registram que participaram da pesquisa 41 professoras que na grande maioria (43,9 %) encontra-se na faixa etária entre 31 e 40 anos de idade e quase majoritariamente (98%) tem formação associada ao nível superior realizada no modelo presencial (85,4%), indicando com isso, mesmo que de quantidade menor (14,6%), a presença de professoras com formação realizada a distância. Mesmo depois de formadas, as professoras

desse grupo declaram a participação em cursos de formação continuada (100%) com vistas ao aperfeiçoamento profissional.

Para investigar de forma mais detalhada o que pensam e sabem sobre o tema *Formação Continuada*, foram aplicados dois conjuntos de questões objetivas e dissertativas. O primeiro tinha o propósito de delimitar a relação das professoras com esse investimento profissional, uma vez que quando inquiridas sobre a importância da formação continuada – *Você considera que a formação continuada é importante para a sua prática?*, as respostas foram unânimes, ou seja, 100% responderam que sim. O segundo tinha o propósito de explorar as temáticas que poderiam responder às expectativas de um trabalho formativo.

A análise do material foi pautada pela análise de conteúdos proposta por Bardin (1988). O trabalho analítico teve início pelo exercício da pré-análise – leitura flutuante e em profundidade de todo o material coletado. Em seguida, foram realizadas as análises temáticas que no caso deste estudo levaram a organização de dois grupos distintos (temáticos) – Relação pessoal com a formação continuada (grupo 1) e Temáticas de interesse (grupo dois), apresentados no quadro 1, a seguir. Por fim, foram realizadas as análises inferenciais que são apresentadas no decorrer do texto.

Quadro 1 – Organização das questões aplicadas

GRUPO 1	GRUPO 2
Relação pessoal com a formação continuada	Temáticas de interesse
Você participou ao longo dos últimos 12 meses de alguma formação profissional específica para seu dia a dia?	Como você acha que deve ser a formação continuada para atender as necessidades oriundas junto às crianças pequenas?
A formação profissional que você participou foi fora do horário regular de trabalho?	Você considera que as reuniões e encontros com o coordenador pedagógico contribuem para sua prática junto às crianças?
No decorrer do ano, você quis participar de mais atividades de formação profissional do que realmente participou?	Quais as sugestões que você daria para aperfeiçoamento na formação continuada no CEI que você trabalha?
Quais motivos impediram a sua participação em outras atividades de formação continuada?	
Como você analisa os encontros de formação oferecidos pelo CEI que você atua?	

Fonte: as próprias autoras

A análise do primeiro grupo de questões indica que a grande maioria das professoras declara o desejo de participar mais de cursos de formação continuada, principalmente os que são oferecidos e realizados dentro do próprio CEI, ou seja, dentro do horário de trabalho. Isso se justifica, pois, além de reconhecê-los como contribuições para a prática diária – *Ótimos encontros que proporcionam ao educador mais conhecimento. (Suj.1); São oficinas objetivas, direcionadas à prática em sala de aula. (Suj.3); Muito produtivos e importantes; são informações que podemos utilizar para que possamos desenvolver nosso trabalho de uma forma ainda melhor. (Suj.14)*, resolvem dois impeditivos para a realização de processos formativos, ou seja, tempo e dinheiro.

O segundo grupo analisado mostra que quando sugeridas temáticas que consideram importantes para ser abordadas na formação continuada, o grupo se subdivide em temas voltados para a área pedagógica e para a relações com as famílias.

Quanto aos temas pedagógicos, os interesses se voltam para aspectos associados à Didática e para os processos relacionais com as crianças. No que se refere à Didática, pode-se afirmar que o interesse está voltado para o cotidiano do espaço educativo. Assim, as professoras pesquisadas relatam a necessidade de ampliar seus conhecimentos relacionados aos seguintes temas: artes - foco na música e no teatro, jogos e brincadeiras e “contação” de histórias. Esboçam também interesse por uma oficina para aprendizagem de confecção de brinquedos elaborados a partir de material reciclado. Quanto aos aspectos mais teóricos, indicam a necessidade de aprofundar os seguintes temas: elaboração de projetos; o brincar; o desenvolvimento motor; direito das crianças; educação ambiental; cuidar e educar; desenvolvimento infantil, entre outros.

Ainda na área pedagógica, destacam a importância dos processos relacionais: criança x criança e professora x criança. No primeiro (criança x criança), as respondentes destacam a importância de aprofundar informações referentes à socialização e à agressividade das crianças com foco nas “mordidas”. Quanto ao segundo (professor x criança), destacam o interesse pelos seguintes assuntos: acolhimento; higienização; autonomia; socialização; desfralde (incluindo as crianças com necessidades educativas especiais); saúde e primeiros socorros; inclusão e “dar voz as crianças”.

Outro tema de destaque e de interesse para o aperfeiçoamento das respondentes, está relacionado ao processo de convivência com as famílias que são atendidas pelas creches pesquisadas. Os temas destacados podem ser assim apresentados: parceria com os familiares; relação escola x família; atividades que estimulam a participação entre todos os envolvidos na educação das crianças; a postura de educador; a importância da família e da escola para o desenvolvimento infantil e o conhecimento, pela família, do trabalho desenvolvido pelos docentes.

Destaca-se, para análise, o olhar das respondentes sobre a importância do reconhecimento, pelas famílias, no que diz respeito ao o que se faz dentro do CEI. Destacam em suas falas que gostariam de aprender mais sobre:

- *Atividades que estimulem a participação entre todos os envolvidos na educação das crianças. (Suj.3).*
- *A importância da família e da escola para seu desenvolvimento. (Suj.5).*
- *A família saber e conhecer o trabalho dos docentes. (Suj.7).*

Essa especificidade para trabalhar em parceria com as famílias não é novidade e nem questão específica da primeira infância. É uma demanda recorrente nos diferentes períodos de escolarização. Não há discordância sobre sua importância. O que se destaca nas análises dos resultados é a compreensão e como os pais desconhecem o significado do trabalho pedagógico para essa faixa etária. Assim, o processo relacional entre professores e pais perpassa a necessidade de se estabelecer uma ação formativa para que possam compreender a importância desta fase da vida da criança, para sua formação integral como pessoa.

Essa denúncia pode indicar a ponta de um *iceberg* que esconde agravantes envolvendo processos relacionais entre escola e comunidade. Quais as representações que estão sendo forjadas pelos pais e mães em relação à instituição educativa em que seus filhos(as) estão matriculados? Que compreensão eles têm em relação à importância da primeira infância?

As respondentes intuem essa necessidade de aproximação, mas também declaram a necessidade de saber mais, indicando com isso uma lacuna no processo de formação inicial (Curso de Pedagogia) que não conseguiu de forma suficientemente preparada enfrentar a construção desse processo tríade: família x criança x escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Instituição APANA promove ações de formação em educação integral para professores e conta com profissionais de várias áreas que acrescentam conteúdos para melhorias e formação pedagógica do dia a dia da creche. Ao disponibilizar horários de planejamento, e a proposta de escutar seus professores para o aprimoramento das ações proposta, vão contribuindo para avanços, mesmo que considerados insuficientes, para a revisão da realidade deste espaço educativo.

Documentos elaborados pelo Ministério da Educação por si só não mudaram a realidade em que se encontram as políticas públicas que não são efetivas, mesmo sendo uma proposta de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, III do caput do art.º 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

É preciso ir além dos esforços de atender as normativas legais. Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade na rede das universidades públicas e privadas. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública de modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados por anos em nossa história.

Quanto aos docentes que apresentam em sua formação o curso de Pedagogia, é preciso garantir uma prática pedagógica que possibilite compreender as especificidades do trabalho em creches. É recomendável que os cursos de Pedagogia contemplem em sua estrutura curricular a formação específica de atuação junto às crianças de 0 a 3 anos. Para os profissionais que já atuam nas creches conveniadas, reafirmamos a necessidade de uma formação continuada que considere as demandas e necessidades das próprias instituições e de suas famílias. A formação continuada apresenta-se para a gestão pedagógica e administrativa como um grande desafio; os investimentos feitos ainda são bem modestos, as políticas públicas direcionadas a esta questão se apresentam de forma ainda bem pequena; a realidade é que muitos não veem na formação um exercício de mudança no processo de desenvolvimento do educando e do educador. O não reconhecimento pela educação em nosso país faz com que a valorização desse profissional fique

defasada; muitas vezes proporciona aos professores possibilidades escassas de trabalho e pouco reconhecimento financeiro.

REFERÊNCIAS

ABDANUR, Elizabeth França. Parques infantis de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 36, p. 263-270, 1994. Disponível em: <www.periodicos.usp.br/rieb/article/download/72016/75262>. Acesso em 02 jan. 2018.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70 (Trabalho original publicado em 1977) 1988.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: em 28 maio 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 07 de abril de 1999. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. **Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. Educação Para Todos (EPT). **Informe Nacional Brasil – 2000/2015**. Brasília, DF: MEC, 05 de junho de 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INP), Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar de 2015**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 17 dez. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Portal do MEC, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Lex: **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. vols. 1, 2 e 3. Brasília, DF: MDE/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 30 jan. 2018.

_____. Resolução CEB n. 2, de 19 de abril de 1999. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

_____; ROSENBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Mendes. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 20, n. 69, p. 60-91, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2018.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social**: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/pt-br.php>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

GANZELI, Pedro. Plano nacional de educação: implicações para a educação infantil. **Revista Exitus**, Belém, v. 2, n. 2, p. 77-102, jul. /dez. 2012.

NASCIMENTO; SILVA. **Fineduca. Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre. v. 5, n. 10, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67575> >. Acesso em: 20 abr. 2018.

OECD, “Brazil”, in **Education at a Glance 2017**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/CN_Brazil_OECD_2017.pdf >. Acesso em: 02 fev. 2018.

RUBINO, Silvana. Mário e o folclore. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 30, p.138-155, 2002.

SÃO PAULO. Portaria n. 3.479, de 08 de julho de 2011. **Define padrões básicos de infraestrutura para Unidades de Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2011. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09072011P%20034772011SME>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PROPOSTA DE MODELO DE ANÁLISE DA (DES)IGUALDADE DE GÊNERO E QVT NO SERVIÇO PÚBLICO

Mariane Bezerra Nóbrega¹
Rodrigo Leite Farias de Araújo
Luiz Gustavo Paixão da Gama

Resumo: O objetivo deste artigo é “propor um modelo de análise da (des)igualdade de gênero e sua influência na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) de servidores públicos”. Com base no modelo de Freitas e Souza (2009) e no modelo de Inquérito Sobre Igualdade de Gênero, Prevenção e Combate à Violência, formulou-se o questionário próprio, composto por 71 (setenta e uma) perguntas. Conclui-se que o instrumento permite uma visão sobre a percepção de incidência de igualdade/desigualdade de gênero do respondente e sua possível relação com a QVT, podendo ser utilizado para estudos de caso, análises comparativas, pesquisas quantitativas, entre outros.

Palavras-chave: Modelo de análise; Igualdade de Gênero; Qualidade de Vida no Trabalho; Serviço Público.

PROPOSAL FOR A MODEL OF ANALYSIS OF THE GENDER (IN)EQUALITY AND QVT IN THE PUBLIC SERVICE

Abstract: The objective of this article is to "propose a model of analysis of gender (in)equality and their influence on Quality of Work Life (QVT) of public servants". Based on the model of Freitas and Souza (2009) and the model of the Survey on Gender Equality, Prevention and Fight against Violence, the own questionnaire was formulated, composed of 71 (seventy-one) questions. It is concluded that the instrument provides a view on the perception of incidence of gender equality/inequality of the respondent and its possible relation with the QVT, and can be used for case studies, comparative analysis, quantitative research, among others.

Keywords: Analysis model; Gender equality; Quality of life at work; Public service.

¹ Autores vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Contato pelos e-mails: mariane.nobrega@ifap.edu.br; rodrigo.araujo@ifap.edu.br e luizaugustovid@gmail.com

INTRODUÇÃO

O fator histórico relacionado a ideia de gênero pode ser capaz de discriminar homens e mulheres no ambiente laboral, diminuindo consideravelmente a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Há ainda de se relacionar que a busca de aumento da QVT, em alguns aspectos, pode levar a conduta *workaholic*, como uma tentativa de mostrar valores muitas vezes ocultos por práticas de desigualdade de gênero, aumentando sua satisfação, mas podendo trazer malefícios para outros aspectos de suas vidas. Diante disso, a instituição deve adotar práticas eficazes para mitigar as desigualdades de gênero e aumentar a QVT. Estudos de assimetrias entre homens e mulheres, funcionários da Administração Pública, no que concerne a situação profissional e que apontam no sentido da existência da tradicional dupla discriminação do gênero feminino (*glass wall* e *glass ceiling*), constituíram o ponto de partida para a construção de um modelo conceitual desse fenômeno.

O modelo de análise proposto neste estudo e a criação do questionário foram realizados com base no modelo de Freitas e Souza (2009) e no modelo de Inquérito sobre a Igualdade de Gênero, Prevenção e Combate à Violência, de modo que foi realizada a escolha e a caracterização dos indicadores a serem utilizados como parâmetro. As dimensões e indicadores do modelo conceitual foram separadas em 14 constructos para analisar o público-alvo, são elas: qualidade de vida pessoal (cuidado com a própria saúde); políticas públicas e a qualidade de vida no trabalho; promoção institucional de ações para QVT; reconhecimento de competência dos servidores; promoção do crescimento profissional do servidor; reconhecimento social do instituto; sentimento de pertencimento à instituição; conhecimento do trabalho desenvolvido; caracterização da relação com os superiores hierárquicos; caracterização do ambiente de trabalho; gênero e cultura organizacional; conhecimento das questões de gênero; políticas de igualdade de gênero.

Na elaboração das variáveis procurou-se analisar o público alvo – servidores públicos, e suas características, respeitando a realidade e as peculiaridades do setor público. Assim, teve-se como atenção central a identificação dos vários aspectos vivenciados pelo público alvo a ser

estudado, identificar o mais precisamente possível as igualdades, desigualdades e diferenças, para se poder desenhar um perfil, entendendo-se que compreender o processo de discriminação e seus níveis é primordial para diminuir as possíveis desigualdades de gênero.

Estudos sobre a (des)igualdade de gênero e a QVT ainda são poucos, sobretudo as práticas investigadas neste artigo, que são voltadas ao setor público. Para que se compreenda com mais clareza as relações de trabalho e os reflexos que ela pode trazer a qualidade de vida dos servidores é imprescindível a associação desses dois temas. Esta pesquisa justifica-se por buscar resultados que possam servir para que se busque uma melhor QVT e para conscientizar sobre práticas de desigualdade, mesmo aquelas realizadas de forma inconsciente. É também uma forma de apoiar a igualdade entre gêneros em todos os âmbitos, melhorando a QVT e contribuindo para literatura sobre o tema.

Esta pesquisa visa responder a seguinte questão: **Quais fatores de maior relevância para formulação de um modelo de análise da (des)igualdade de gênero e da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no serviço público?** Assim, o objetivo deste artigo é “propor um modelo de análise da (des)igualdade de gênero e sua influência na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) de servidores públicos”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Questões de Gênero

No Brasil, diversas instituições sociais muitas vezes igualam gênero a mulher e adotam um modelo linear de compreensão das desigualdades de gênero, pois a busca de compreensão simultânea das hierarquias de gênero, raça e classe muitas vezes tem tido como base um modelo paritário, cumulativo e associativo, incitando que gênero e raça teriam um impacto cumulativo em todas as instituições ou esferas sociais, ou seja, uma associação linear entre os eixos de desigualdade (ROSEMBERG, 2001). Esse modelo não é capaz de abarcar a complexidade e as contradições observadas nas instituições educacionais onde as dinâmicas de gênero, raça, classe e idade não são redutíveis umas às outras, evidenciando, muitas vezes, um movimento não sincrônico, não cumulativo de desigualdades e resistência a elas (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008).

De acordo com Nascimento (2016), a desigualdade de gênero ainda é invisível em várias instâncias da sociedade brasileira e o desconhecimento desse quadro de desigualdade não é infrequente. Para Bourdieu (2007), apesar de as mulheres terem conquistado acesso e participação no mercado de trabalho e autonomia econômica, alcançando representação nos vários níveis da sociedade, as chances de acesso às posições mais raras e elevadas são decrescentes, o que, por consequência, diminui a representação feminina nos cargos de maior poder de decisão.

No Brasil, como forma de diminuir as desigualdades históricas, a Constituição Federal de 1988, consagrou a igualdade genérica no “*caput*” do artigo 5º, afirmando que “*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...*” e a igualdade de gênero no inciso I do mesmo artigo, estabelecendo que “*homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações ...*”. Assim, o quadro legal e institucional que rege a sociedade brasileira institui a igualdade de tratamento e de oportunidades entre homens e mulheres em todos os domínios da atividade humana, quer pertençam à esfera pública quer à esfera privada.

Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

Sobre a QVT, Vasconcelos (2001) menciona os exemplos históricos dos ensinamentos de Euclides de Alexandria (300 a.C.) sobre os princípios da geometria, que foram fonte de inspiração para que houvesse uma melhora no método de trabalho dos agricultores à margem do rio Nilo, além de Arquimedes que formulou em 287 a.C. a Lei das Alavancas, que possibilitou a redução do esforço físico de muitos trabalhadores. Vasconcelos (2001) cita ainda diversos pesquisadores que, no século XX, contribuíram para consolidação do conceito de QVT, principalmente no que se refere a satisfação do indivíduo no trabalho, destacando: Helton Mayo; Abraham H. Maslow - que concebeu a hierarquia das necessidades, composta de cinco necessidades fundamentais: fisiológicas, segurança, amor, estima e autorrealização; Douglas McGregor, autor da Teoria X; e Frederick Herzberg, que identificou fatores higiênicos – capazes de produzir insatisfação e fatores motivadores – geradores de satisfação.

Com base em Honório e Marques (2001), em meados de 1970, houve uma desaceleração nos estudos sobre a Qualidade de Vida no Trabalho, por problemas econômicos, como a crise do

petróleo e a alta inflação, sendo que na década de 1980 a política desenvolvimentista japonesa e a competição internacional voltaram a impulsioná-los, pois valorizavam mais a busca da produtividade, do que a humanização do ambiente de trabalho.

Para captar as relações de desigualdades e seus processos é primordial o desenvolvimento de indicadores que estejam alinhados ao objeto de estudo. Os indicadores, que na maioria das vezes são descritos em modelos, auxiliam para se ter a percepção mais adequada possível da QVT dos colaboradores. Fatores como o machismo podem ser captados por meio de diversos modelos. Entre os modelos de QVT mais citados percebe-se que todos, em algum aspecto e em intensidades distintas, levam em consideração o relacionamento interno dos funcionários. O modelo de Hackman e Oldham (1975) possibilita o conhecimento de três fatores influenciadores do ambiente de trabalho, denominados de estados psicológicos, são eles: conhecimento e resultado do seu trabalho; responsabilidade percebida pelos resultados do seu trabalho e significância percebida do seu trabalho. Já o modelo de Walton (1973) propõe indicadores como compensação justa e adequada; oportunidades de desenvolvimento e uso das capacidades; oportunidades de crescimento; integração social no trabalho, entre outros. O modelo de Werther e Davis (1983) estabelece projeto de cargos conforme a habilidade, expectativas sociais e disponibilidade do empregado; trabalho não mecanicista; autonomia, ou seja, versa sobre fatores comportamentais, ambientais e organizacionais. Outro modelo é o apresentado por Nadler e Lawler (1983) que trata da inovação no sistema de recompensas; melhora do ambiente de trabalho; participação nas decisões, em outras palavras, preconiza o envolvimento da instituição.

METODOLOGIA

A primeira parte do questionário é uma adaptação do modelo de Freitas e Souza (2009), que desenvolveram um modelo para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho em Instituições de Ensino Superior (IES), segundo a percepção dos funcionários técnicos-administrativos, com base nas variáveis definidas por Walton (1973), Westley (1979), Werther e Davis (1983) e Hackman e Oldham (1975). A segunda foi feita através da adaptação de um modelo de Inquérito Sobre Igualdade de Gênero, Prevenção e Combate à Violência, elaborado pela entidade

formadora ENSIBRIGA - Educação e Formação, Ld^a ao POISE - Programa Operacional de Inclusão Social e Emprego, Tipologia de Operações “Formação de Públicos Estratégicos”, do Portugal 2020, elaborou-se esse inquérito de diagnóstico de necessidades formativas, para ser distribuído junto de vários agentes e setores de atividade profissional na zona de Bragança-Portugal.

Com base nos modelos expostos de QVT e de Gênero, foi elaborado um questionário próprio, composto por 8 (oito) perguntas gerais sobre os dados dos servidores, 23 (vinte e três) perguntas relacionadas a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos servidores e 40 (quarenta) perguntas relacionando o ambiente de trabalho a questões de gênero. Assim, ao todo, foram formuladas 71 (setenta e uma) perguntas.

Realizou-se um pré-teste para que o grupo de respondentes apresentassem eventuais falhas e melhorias para as perguntas do questionário, e, conforme Marconi e Lakatos (2017) para verificar a fidedignidade, para qualquer pessoa que aplicar o questionário obter os mesmos resultados, a validade, para comprovar que os dados obtidos são necessários à pesquisa, e a operatividade, que é o vocabulário acessível e significado claro a quem ler.

Foi utilizada uma escala de mensuração multi-item do tipo Likert, conforme Silva Júnior e Costa (2014), a grande vantagem da escala de Likert é sua facilidade de manuseio e da emissão de um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer por parte do respondente. Na proposta de Likert (1932), a escala considerava a utilização de cinco pontos, ainda que o autor não tenha mencionado o uso de categorias alternativas de respostas. Para Preston e Coleman (2000), mesmo depois de tantas décadas de utilização da escala por parte dos pesquisadores, a quantidade de opções de respostas ainda não está determinada. Assim, com base nos resultados do trabalho de Dalmoro e Vieira (2014), que analisaram diferentes opções de uso da escala e indicaram que a escala com cinco pontos foi mais adequada, para conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta, optou-se por utilizar os seguintes pontos: 1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo Parcialmente; 3 = Indiferente; 4 = Concordo Parcialmente; e 5 = Concordo Totalmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formulação do Modelo Conceitual

Como as variáveis analisadas não são diretamente observáveis, foram definidos os constructos que formaram um modelo conceitual de análise relacionados a situações de gênero e QVT. As dimensões e os indicadores elencados para captá-las estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões e Indicadores do Modelo Conceitual

Dimensão	Indicadores
Qualidade de vida pessoal (cuidados com a própria saúde)	Realização de exames médicos com regularidade e a disponibilidade para o lazer e atividades sociais
Influência do trabalho na vida pessoal	Consciência da interferência do trabalho na vida familiar, preservação da privacidade dentro da instituição e oferecimento de benefícios aos servidores
Políticas públicas e a qualidade de vida no trabalho	Atendimento das garantias constitucionais em relação a promoção da conciliação da vida pessoal, profissional e familiar
Promoção institucional de ações para QVT	Envolvimento da instituição com atividades voltadas para qualidade de vida do servidor e de sua família
Reconhecimento de competências dos servidores	Competência e produtividade como fatores de reconhecimento dos servidores
Promoção do crescimento profissional do servidor	Comprometimento da instituição com o desenvolvimento da carreira do servidor
Reconhecimento social do instituto	Percepção da relevância social da instituição
Sentimento de pertencimento à instituição	Integração do servidor com a instituição e de ambos com a comunidade
Conhecimento do trabalho desenvolvido	Conhecimento que o servidor possui sobre o desenvolvimento de suas atividades e do alcance que elas possuem
Caracterização da relação com os superiores hierárquicos	Grau de liberdade que o servidor possui em relação ao desenvolvimento de suas atividades

	e o tratamento recebido dos seus superiores hierárquicos
Caracterização do ambiente de trabalho	Identificação do ambiente de trabalho quanto ao relacionamento com os colegas do setor, quanto a interação com outras pessoas envolvidas em algum dos processos de desenvolvimento do trabalho, quanto a aceitação da promoção de alguém do grupo, quanto a qualidade e a quantidade das informações necessárias para a execução das tarefas e quanto as condições do ambiente físico de trabalho
Gênero e cultura organizacional	Percepção das questões de gênero no ambiente de trabalho, existência de discriminação quanto ao sexo, idade ou cargo ocupado; a representação dos gêneros no instituto; a aceitação de sugestões para a igualdade de gênero e as mudanças no ambiente de trabalho quanto a igualdade de gênero
Conhecimento das questões de Gênero	Avaliação do conhecimento dos servidores em relação às questões de gênero e, se na opinião deles, essas questões influenciam nos relacionamentos entre os colegas de trabalho, na organização dos espaços físicos e na tomada de decisão dos superiores hierárquicos
Políticas de igualdade de gênero	Conhecimentos dos instrumentos, ações e políticas institucionais voltadas para as questões de gênero, bem como a observância da utilização de linguagem não discriminatória nas campanhas promovidas pela instituição

Fonte: Elaboração Própria.

A construção dos indicadores e das variáveis foi realizada observando-se as especificidades do serviço público, bem como contemplou aspectos que envolvem os cuidados dos servidores com a qualidade de vida pessoal, as ações que a instituição desenvolve para proporcionar a qualidade de vida no trabalho, a efetivação de políticas públicas asseguradoras de garantias constitucionais relacionadas a QVT. Os indicadores permitem, ainda, a caracterização do ambiente de trabalho, a identificação de como se desenvolvem as relações com os superiores e com indivíduos do mesmo nível hierárquico, e também questões relacionadas a compreensão das questões de gênero e como estas podem influenciar no ambiente laboral.

Por fim, os indicadores permitem conhecer o cenário geral em que está inserido o respondente e ajudam a entender as relações que se desenvolvem no ambiente de trabalho, com a finalidade de identificar possíveis situações de discriminação de gênero e como tais práticas influenciam na QVT.

Informações Gerais

O Quadro 2 mostra a primeira parte do questionário, que visa obter dados gerais sobre o perfil e trabalho do respondente para que, posteriormente, seja possível interligações com as demais variáveis mensuradas pelas outras partes do questionário.

Quadro 2 - Informações Gerais

Dados Gerais
Sexo: () Feminino () Masculino () Outro Qual? _____
Idade: () 18 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () 50 a 60 anos () Mais de 60 anos
Religião: () Católico(a) () Evangélico(a) () Espírita () Testemunha de Jeová () Sem religião () Outra Qual? _____
Regime de trabalho: () 20h () 40h () Dedicção exclusiva
Tempo no instituto: () Menos de 1 ano () De 1 a 3 anos () De 4 a 6 anos () Mais de 6 anos
Exerce funções de chefia? () Sim () Não
Nível de instrução inicial: () Fundamental () Médio () Superior () Mestrado () Doutorado
Nível de instrução atual: () Fundamental () Médio () Superior () Mestrado () Doutorado

Fonte: Elaboração Própria.

Os resultados do Quadro 2 permitem a descrição do perfil geral do entrevistado. Através da discriminação do sexo, faixa etária, convicção religiosa, vínculo com o órgão de trabalho, atuação em cargos e possível melhoria na formação, pode-se relacionar esse perfil com as concepções acerca de gênero e QVT.

Percepção da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

O Quadro 3 apresenta a segunda parte do questionário, que visa coletar informações que caracterizem o respondente de uma forma mais geral e a tipificar o ambiente em que ele está inserido.

Quadro 3 - Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

Qualidade de vida pessoal						
1	Você realiza exames médicos regularmente?	1	2	3	4	5
2	Fora do trabalho, você tem tempo disponível para lazer e atividades sociais?	1	2	3	4	5
Influência do trabalho na vida pessoal						
3	Seu trabalho influencia em sua vida familiar?	1	2	3	4	5
4	Você leva trabalhos para finalizar em casa?	1	2	3	4	5
5	Você fica além do horário para terminar alguma tarefa ou atividade?	1	2	3	4	5
6	Sua privacidade é preservada dentro da instituição?	1	2	3	4	5
7	Você recebe benefícios, como assistência médica e/ou odontológica	1	2	3	4	5
Políticas públicas e a QVT						
8	As acessibilidades e redes de transporte do instituto facilitam a conciliação entre vida pessoal, familiar e profissional?	1	2	3	4	5
9	O instituto possibilita a adaptação da jornada de trabalho (concentrando ou alargando horário de trabalho diário) para a conciliação da vida profissional, familiar e pessoal de trabalhadores (as)?	1	2	3	4	5
Promoção institucional de ações para QVT						
10	A instituição realiza confraternizações ou atividades de lazer com os funcionários e suas famílias?	1	2	3	4	5
Reconhecimento de competências dos servidores						
11	As atribuições de cargos e funções são baseadas em competência e produtividade?	1	2	3	4	5
Promoção do crescimento profissional do servidor						
12	Há investimento em sua carreira através do oferecimento de cursos ou estímulos para dar continuidade aos estudos ou fazer cursos complementares, de graduação, pós-graduação ou outros cursos de especialização?	1	2	3	4	5

Reconhecimento social do instituto						
13	O Instituto é reconhecido e possui prestígio nacional?	1	2	3	4	5
Sentimento de pertencimento à instituição						
14	Você sente orgulho de dizer onde trabalha?	1	2	3	4	5
15	Você participa de algum projeto social do Instituto junto à comunidade local?	1	2	3	4	5
Conhecimento do trabalho desenvolvido						
16	As informações e conhecimento sobre seu trabalho são suficientes para decidir o que e como fazer seu trabalho?	1	2	3	4	5
17	Dentro de sua função, você participa de realização de toda a tarefa (início, meio e fim) com resultado visível?	1	2	3	4	5
18	A atividade exercida por você causa impacto na vida de outras pessoas dentro ou fora da instituição?	1	2	3	4	5
19	Você participa da tomada de decisões quando as mesmas o afetam?	1	2	3	4	5
Caracterização da relação com os superiores hierárquicos						
20	Você precisa de autorização do superior para decidir o que e como fazer o seu trabalho?	1	2	3	4	5
21	Você se sente à vontade para expressar sua opinião aos seus superiores?	1	2	3	4	5
22	A maneira como seu superior faz considerações e observações sobre seu trabalho e sua produtividade causa-lhe humilhação ou outros transtornos perante colegas de trabalho?	1	2	3	4	5
Caracterização do ambiente de trabalho						
23	Há uma cooperação satisfatória entre os colegas de setor?	1	2	3	4	5
24	Você considera satisfatório o grau de interação com outras pessoas, requerido para a execução de seu trabalho?	1	2	3	4	5
25	Há uma boa aceitação/avaliação dos demais colegas de setor quando um membro do grupo passa a ter um cargo de chefia?	1	2	3	4	5
26	Você considera boas as observações de seu superior?	1	2	3	4	5
27	Os meios utilizados por seu superior em extrair todo o seu potencial (incentivo a criatividade) são bons?	1	2	3	4	5
28	Você considera satisfatório seu grau de independência na realização de suas atividades?	1	2	3	4	5
29	Você considera satisfatório seu grau de participação no planejamento do seu próprio trabalho?	1	2	3	4	5

30	Existe um grau satisfatório de complexidade das tarefas (contêm em si outras atividades, exigindo a utilização de uma variedade de conhecimentos, habilidades e talentos)?	1	2	3	4	5
31	A quantidade de informações que você tem acesso é suficiente para a realização de seu trabalho?	1	2	3	4	5
32	A qualidade das informações que você tem acesso é suficiente para a realização de seu trabalho?	1	2	3	4	5
33	As condições ambientais (iluminação, higiene, ventilação e estrutura) na instituição são satisfatórias?	1	2	3	4	5
34	Você considera satisfatória a inclusão das mulheres em atividades institucionais?	1	2	3	4	5

Fonte: Elaboração Própria.

As informações coletadas no Quadro 3 delinearão as principais características do respondente e permitirão que se conheça o tipo de ambiente em que ele está inserindo. Dessa forma, será possível interligar as questões de qualidade de vida pessoal do respondente, as características dos superiores hierárquicos e como essas questões influenciam na QVT.

Percepção da Igualdade de Gênero no Serviço Público e a QVT

O Quadro 4 visa resultados sobre a percepção de igualdade/desigualdade de gênero na instituição, além do conhecimento e importância dada pelo respondente a questões de gênero e da relação entre essas questões e a QVT.

Quadro 4 - Questões sobre Gênero e QVT

Percepção da Igualdade de Gênero						
1	Você observa mudanças satisfatórias no espaço de trabalho com relação a igualdade de gênero?	1	2	3	4	5
2	Mulheres ou homens são penalizados pelas suas responsabilidades familiares (ex. ausência ao trabalho por assistência inadiável à família, licenças por maternidade, paternidade e parental)?	1	2	3	4	5
3	Você sofre algum tipo de discriminação no ambiente de trabalho?	1	2	3	4	5
4	Existem situações de desigualdade de gênero no Instituto (casos de discriminação em função do sexo, ex.: no namoro)?	1	2	3	4	5

5	Existem situações de violência de gênero no instituto?	1	2	3	4	5
6	O tratamento para com os funcionários, independe de sexo ou idade ou cargo ocupado, é igualitário e sem preconceitos?	1	2	3	4	5
7	A representação dos dois gêneros no instituto encontra-se equilibrada?	1	2	3	4	5
8	O instituto, na atribuição de cargos e funções, tem presente o princípio da igualdade e não discriminação em função do sexo?	1	2	3	4	5
9	As competências dos trabalhadores e das trabalhadoras (habilitações escolares, formação profissional, competências adquiridas por via formal e informal) são reconhecidas pelo instituto, de modo igual?	1	2	3	4	5
10	A candidatura e seleção de homens ou de mulheres para funções nas quais estejam sub-representados (as) é encorajada (Como CPA, CPPD, entre outros)?	1	2	3	4	5
11	As pessoas que trabalham no instituto são incentivadas a apresentar sugestões que contribuam para a igualdade entre mulheres e homens, a conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal e a proteção da maternidade e da parentalidade?	1	2	3	4	5
Conhecimento sobre questões de Gênero						
12	Seu conhecimento sobre feminismo é satisfatório?	1	2	3	4	5
13	Você considera satisfatório seus conhecimentos sobre machismo?	1	2	3	4	5
14	Na sua formação acadêmica e/ou profissional temas como feminismo, machismo, igualdade de gênero e violência de gênero foram abordados?	1	2	3	4	5
15	Você considera importante adquirir novos saberes sobre:					
15.1	Desigualdade de gênero	1	2	3	4	5
15.2	Feminismo	1	2	3	4	5
15.3	Machismo	1	2	3	4	5
15.4	Violência de gênero	1	2	3	4	5
16	Você acredita que seu sexo influencia:					
16.1	Seu relacionamento com seu(s) superior(es)	1	2	3	4	5
16.2	Seu relacionamento com os funcionários do seu setor	1	2	3	4	5

16.3	Seu relacionamento com os funcionários de outros setores	1	2	3	4	5
16.4	A escolha da sua função e/ou das atividades e tarefas que você desempenha	1	2	3	4	5
16.5	Sua alocação no espaço físico disponível	1	2	3	4	5
16.6	Sua participação em comissões e cursos	1	2	3	4	5
Políticas de igualdade de gênero						
17	No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), relatórios, regulamentos e até estatutos do instituto é feita menção expressa à igualdade entre mulheres e homens enquanto valor a promover?	1	2	3	4	5
18	Há ações de conscientização relacionadas a temática de igualdade entre homens e mulheres na instituição?	1	2	3	4	5
19	O instituto incentiva a igual participação de mulheres e homens em processos de aprendizagem ao longo da vida?	1	2	3	4	5
20	O instituto utiliza linguagem e imagens não discriminatórias em função do sexo na publicidade e na promoção das suas atividades?	1	2	3	4	5
21	O instituto divulga, em local apropriado, informação relativa aos direitos e deveres dos trabalhadores/as, em matéria de igualdade e não discriminação em função do sexo, maternidade e paternidade?	1	2	3	4	5
22	O instituto desenvolve ou apoia iniciativas dirigidas à comunidade na área da igualdade de gênero e violência de gênero?	1	2	3	4	5
23	Os serviços de assistência do instituto (saúde, psicológico e social) desempenham algum papel perante a desigualdade de gênero, feminismo, machismo e/ou violência contra a mulher?	1	2	3	4	5

Fonte: Elaboração Própria.

Com base no Quadro 4, pode-se dizer que os dados obtidos permitem a obtenção de informações sobre o panorama das relações entre gênero e QVT, mostrando se existe uma percepção de igualdade ou desigualdade de gênero na instituição por parte dos respondentes e se há impacto na QVT dos servidores. Pode-se estender a análise para identificação de situações de dupla assimetria de *glass wall* e de *glass ceiling*.

CONCLUSÕES

A formulação do modelo conceitual que serviu como base para a construção do questionário foi baseada em 14 dimensões e seus respectivos indicadores levados em consideração nas perguntas elaboradas. Com base nesse modelo, pretende-se que o pesquisador consiga traçar o perfil da instituição pública em que trabalha no que se refere a QVT e questões de gênero. O questionário incluiu perguntas gerais que objetivam formar um perfil geral do respondente que permitam o estabelecimento de relações com os demais resultados encontrados sobre QVT e gênero. As perguntas relacionadas a QVT envolvem desde questões sobre os cuidados da pessoa com a própria saúde a questões sobre a ambiente de trabalho, de modo que se obtenha um panorama geral sobre a relação do respondente com o trabalho. As questões sobre gênero visam entender a percepção do respondente sobre a igualdade/desigualdade de gênero na instituição, seu conhecimento sobre questões de gênero e a importância dada as mesmas pelo respondente. Por fim, relacionou-se questões de gênero a QVT como forma de entender a existência (ou não) de relação entre ambas.

Este trabalho limita-se a sugerir constructos e variáveis (questões) que possam mensurar o fenômeno estudado (QVT e igualdade de gênero), não contemplando, no entanto, a aplicação do questionário para análises quantitativas de sua eficiência e eficácia. Apesar da melhoria do instrumento, obtida a partir da aplicação do pré-teste, o mesmo continua bastante extenso, com o objetivo de captar os mais diversos sinais característicos das situações em estudo. Assim, cabe aos pesquisadores planejar adequadamente os métodos e situações de aplicação, garantindo a efetividade das respostas. Sugere-se a aplicação do questionário para obtenção de informações e realização de testes estatísticos, relacionados à estatística multivariada de dados, como a Análise de Componentes Principais (ACP), Análise Envoltória de Dados, entre outras. Todavia, através da exposição das variáveis utilizadas, pode-se garantir a reprodutibilidade do mesmo. Através das possíveis aplicações futuras, poderá ser verificada a validade dos resultados, respeitando as diferenças contextuais das aplicações.

Conclui-se que o instrumento permite uma visão geral sobre a percepção de gênero do respondente e sua possível relação com a QVT, podendo ser utilizado para estudos de caso únicos

ou múltiplos, análises comparativas, entre outros, além de poder ser adaptado para pesquisas de natureza quantitativa.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 14 p., 1988.
- DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2014.
- ENSIBRIGA. **Educação e Formação. Inquérito Sobre Igualdade de Gênero, Prevenção e Combate à Violência, Ld^a ao POISE** - Programa Operacional de Inclusão Social e Emprego, Tipologia de Operações “Formação de Públicos Estratégicos”, Portugal, 2020.
- FREITAS, A. L. P.; SOUZA, R. G. B. Um modelo para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho em universidades públicas. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, v. 4, n. 2, p. 136-154, 2009.
- HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. Development of the job diagnostic survey. **Journal of Applied psychology**, v. 60, n. 2, p. 159-170, 1975.
- HONÓRIO, L. C.; MARQUES, A. L. Reforma estrutural das telecomunicações no Brasil: um estudo sobre a Qualidade de Vida no Trabalho em uma empresa de telefonia celular. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 57-66, 2001.
- LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NADLER, D. A.; LAWLER, E. E. **Quality of work life:** Perspectives and directions. *Organizational dynamics*, v. 11, n. 3, p. 20-30, 1983.

NASCIMENTO, J. X. Políticas públicas e desigualdade de gênero na sociedade brasileira: considerações sobre os campos do trabalho, da política e da ciência. **Mediações Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 1, p. 317-327, 2016.

PRESTON, C. C.; COLMAN, A. M. Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. **Acta Psychologica**, v. 104, n. 1, p. 1-15, 2000.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, v. 16, p. 151-198, 2001.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, v. 31, p. 419-437, 2008.

SILVA JÚNIOR, S. D. D.; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT - Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, p. 1-16, 2014.

VASCONCELOS, A. F. Qualidade de vida no trabalho: origem, evolução e perspectivas. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 8, n. 1, p. 23-35, 2001.

WALTON, R. E. Quality of Working Life: What is it? *Sloan Management Review*, v. 15, n. 1, p. 11-21, 1973.

WERTHER, W. B.; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos.** Tradução de Auripebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

WESTLEY, W. A. Problems and Solutions in the Quality of Working Life. **Human Relations**, v. 32, n. 2, p. 113-123, 1979.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VELHICE CONSTRUÍDA POR ESTUDANTES DE CIÊNCIA & TECNOLOGIA DA UFCG: UMA ABORDAGEM PLURIMETODOLÓGICA

André Augusto Diniz Lira¹
Lais Santos Barbosa de Souza²
Edwirde Luiz Silva Camêlo³

Resumo: Este trabalho analisa a representação social da velhice construída por universitários de C&T da UFCG. A pesquisa contou com 297 participantes (11,62% do universo) e teve como instrumentos um questionário, uma Associação Livre de Palavras e um Procedimento de Classificações Múltiplas. Para análise foi utilizada a análise da estatística descritiva, a Classificação Hierárquica Descendente, a Nuvem de Palavras e o Escalonamento Multidimensional. A representação da velhice se estrutura por: a) ganhos cognitivos; b) benefícios e vínculos familiares e c) perdas. Destacam-se os aspectos mais positivos da velhice, refletindo o envelhecimento bem-sucedido e o próprio lugar social dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Velhice. Estudantes universitários. Representações sociais. Estudantes de Ciência & Tecnologia.

THE SOCIAL REPRESENTATION OF OLD AGE CONSTRUCTED BY STUDENTS OF SCIENCE & TECHNOLOGY OF UFCG: A PLURIMETODOLOGICAL APPROACH

Abstract: This paper analyzes the social representation of old age constructed by UFCG S&T students. The survey consisted of 297 participants (11.62% of the universe) and had as instruments a questionnaire, a Free Word Association and a Multiple Classification Procedure. For analysis, we used the analysis of descriptive statistics, the Descending Hierarchical Classification, the Word Cloud and the Multidimensional Scheduling. The representation of old age is structured by: a) cognitive gains; b) family benefits and ties and c) losses. The most positive aspects of old age are highlighted, reflecting the successful aging and the social place of the research participants.

Keywords: Old age. University students. Social representations. Students of Science & Technology.

¹ Professor do Programa da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande UFCG. Estágio Pós-doutoral em Linguística na UFRN. Estágio Pós-doutoral em Educação no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação da Fundação Carlos Chagas (em andamento). Doutor em Educação pela UFRN. Líder do grupo de pesquisa Sociedade, Cultura e Educação.

² Psicóloga e Mestre em Educação pela UFCG.

³ Professor do Departamento de Estatística (DE) na Universidade Estadual da Paraíba UEPB. Pós-doutorado em estatística aplicada à doenças epidemiológicas na Universidade de Granada. Doutor em Estatística e Investigación Operativa pela Universidade de Granada - Espanha, doutorado validado na UFMG.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da medicina e da tecnologia, os modelos de saúde pautados em sua promoção, o declínio da taxa de fecundidade e de natalidade, bem como o aumento da expectativa de vida populacional brasileira são fatores importantes para compreender o lugar que a temática da velhice ocupa no cenário brasileiro atual (CARVALHO; GARCIA, 2003; NERI, 2004; CAMPOLINA et al. 2013; NASCIMENTO; CALSA, 2017). Essa realidade contribuiu também para que os estudos sobre o envelhecimento ganhassem visibilidade, nos últimos anos, em perspectivas mais amplas para além da geriatria, como área da medicina, a favor da gerontologia, como área interdisciplinar, e de enfoques mais específicos como os de natureza psicossociológica (SANTOS; CARLOS, 2013; TURA; SILVA, 2012).

A visão que considera o envelhecimento a partir de um olhar multidimensional é recente. Por muito tempo, a velhice foi pensada pela ótica biológico-científica, destacando-se a atribuição de significados negativos, legitimando práticas e atitudes estereotipadas (NERI, 1991), que ainda perduram até os dias atuais.

Aproximadamente há uma década, começamos a desenvolver um projeto integrado de pesquisa tendo como sujeitos estudantes em vários níveis educacionais e em várias redes de ensino, de modo transversal, no intuito de comparar representações sociais em uma abordagem estrutural. Essa abordagem estrutural diferentemente da Teoria do Núcleo Central considera que uma representação social pode se estruturar a partir de um ou mesmo alguns núcleos de sentidos, seguindo uma trilha metodológica e interpretativa que pode ser melhor compreendida em trabalhos como os de Roazzi (1995), Braz et al. (2011) e nós próprios (LIRA, 2007) entre outros.

Parte dos nossos estudos (do projeto supracitado) foram publicados em trabalhos mais recentes em uma dimensão mais panorâmica dos dados (LIRA et al., 2016; LIRA, SOUZA, SILVA, 2017). As pesquisas desenvolvidas nos fizeram compreender a existência de uma mesma estrutura representacional em diferentes grupos investigados, compreendendo a velhice por seus a) ganhos cognitivos; b) benefícios e vínculos familiares e c) perdas. Nesta nova fase de análises, temos nos centrado em estudos específicos, testando hipóteses outrora levantadas, porque mesmo participando de uma mesma estrutura representacional há diferentes ênfases nos conteúdos representacionais que compõe essa estrutura.

Em relação aos estudos com estudantes universitários consideramos importante fazer uma análise comparativa entre sujeitos de diversas áreas do conhecimento. Neste artigo, apresentamos especificamente os resultados que emergiram das análises da representação social de velhice produzida por estudantes da grande área de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nessa universidade os cursos dessa grande área estão distribuídos em três grandes Centros: o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), o Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI) e o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais. O CCT foi desmembrado recentemente e do mesmo foram criados o CEEI e o CTRN. Esta pesquisa teve como sujeitos estudantes desses três grandes centros e não apenas os do CCT, como poderia ficar subentendido.

Uma das hipóteses iniciais que tínhamos era que os sujeitos dessa área poderiam representar a velhice de um modo mais negativo, uma vez que não participam de uma formação que enfoque essa temática nas suas trajetórias universitárias. Por outro lado, os cursos de Ciências Humanas e de Ciências da Saúde têm, em geral, nos últimos anos, incorporado discussões específicas sobre a problemática da velhice no cotidiano. Contudo, os resultados de C&T nos fizeram compreender outra realidade. Os estudantes dessa grande área põem em relevo, em uma estruturação que é recorrente a todos os grupos investigados, interpretações mais positivas dessa fase de vida, inclusive com determinados sentidos que não se encontram nas outras áreas investigadas.

Como afirmamos, do ponto de vista teórico, esta pesquisa se pauta na teoria das representações sociais, que nos ajuda a compreender a dinamicidade, as mudanças em curso, a seleção de novos conteúdos e também a cristalização de sentidos historicamente pregnantes. Envelhecer, em nossa sociedade, desperta uma complexa rede de significados em um contexto histórico-cultural e social, que vivencia mudanças e reflete nos conceitos e paradigmas que também vão se modificando ao longo do tempo.

METODOLOGIA

De um universo de 2557 alunos matriculados, na grande área de C&T, no CEEI, CTRN e CCT do Campus sede da UFCG, excetuando-se os estudantes que estavam no primeiro ano de vida universitária e também os estudantes de Matemática e Física (mais vinculados às

denominadas Ciências Exatas e as Licenciaturas), participaram 297 sujeitos (11,62% do universo). Esses anuíram com a pesquisa e responderam a um questionário. Para duas sub-amostras aplicou-se a Associação Livre de Palavras (251 sujeitos, 9,82% do universo) e o Procedimento de Classificações Múltiplas (50 sujeitos, 1,96% do universo).

Para a construção do banco de dados, como dito anteriormente, utilizamos o Questionário, a Associação Livre de Palavras (ALP) e o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). As observações que fizemos por ocasião da coleta dos dados também nos ajudaram a compreender aspectos fundamentais da representação em tela, notadamente na aplicação da ALP e do PCM, que vieram a se constituir momentos singulares para comentários livres e explicações, que recuperamos por meio do diário de campo. Apesar de não termos lançado mão aqui desses registros ratificamos seu valor para nos iluminar na compreensão dos resultados como um todo.

O *questionário* era composto por uma ficha de caracterização (dados sócio-demográficos) e uma parte contendo questões relativas ao objeto de estudo, sendo apenas duas questões abertas e as outras objetivas, em sua maioria em escalas de tipo Likert. As questões objetivas do questionário foram analisadas pela estatística descritiva. As questões abertas, pelas técnicas da Análise Hierárquica Descendente e da Nuvem de Palavras. Utilizamos o software Iramuteq para análise desses dados. Como há material explicativo abundante em nosso meio sobre essas técnicas, inclusive um rico material instrucional, desenvolvido por Brígido Vizeu Camargo e Ana Maria Justo *do Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC – Brasil* (CAMARGO; JUSTO, S/D), discutiremos adiante o PCM, ainda pouco utilizado no Brasil.

A *ALP* foi aplicada com a palavra-estímulo *velhice*, sendo as respostas analisadas semanticamente e por meio das suas recorrências. Foram recolhidas 1196 palavras, das quais 706 palavras puderam ser agregadas em 17 categorias semânticas, tendo pelo menos sido evocadas 16 vezes (ver quadro 1, nos resultados).

Com palavras mais recorrentes da ALP, realizamos o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), que consiste em uma atividade de classificação proposta pelo pesquisador ao sujeito, que deverá agrupar uma série de itens [em nosso caso, cartões] por critérios próprios (classificação livre) ou apresentados pelo pesquisador (classificação dirigida).

Em outras palavras, na classificação livre, foi solicitado aos participantes que formassem, segundo os seus próprios critérios, conjuntos com os cartões disponibilizados, onde estavam escritas as palavras mais representativas da velhice, segundo a visão deles próprios [proveniente da ALP], e também um cartão com a palavra *velhice*. Posteriormente, perguntávamos qual seriam os critérios para a formação de cada grupo. Nenhuma limitação foi imposta aos sujeitos quanto ao número de grupos a serem formados, nem quanto ao número de itens para cada grupo, nem ainda ao tempo da atividade necessária para realizar a classificação.

Para a classificação dirigida foi utilizada uma tabela com uma escala na qual deveriam julgar a pertinência de cada uma das palavras [dispostas em cartões] em conjuntos com a seguinte classificação: Não Associado; Pouco Associado; Mais ou Menos Associado; Muito Associado; MUITÍSSIMO Associado.

O PCM possibilita a análise da estruturação do pensamento dos sujeitos através da regionalização dos pontos em mapas bi-dimensionais ou tri-dimensionais. Para esse artigo nos centramos mais na classificação livre do PCM. Para a classificação dirigida, discutiremos a média aritmética das médias dos elementos (palavras) segundo a escala utilizada.

A análise dos dados das classificações foi realizada através do Escalonamento Multidimensional (Multidimensional Scaling – MDS). O MDS é um tipo de análise multivariada que permite converter distâncias e similaridades de natureza psicológica em distâncias de tipo geométrica (distâncias euclidianas), na configuração de mapas perceptuais, bi ou tridimensionais (ROAZZI, 1995), nos quais as distâncias entre os pontos representam as variáveis estudadas e o relacionamento entre elas (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2002).

RESULTADOS

O perfil da amostra

Antes de apresentar os resultados da análise da representação social da velhice, consideramos fundamental explicitar melhor o grupo investigado quanto a seu perfil social e sua relação com os idosos.

Quanto à caracterização dos participantes, temos 56,90% do sexo masculino e 43,10% do sexo feminino. Isso demonstra que a preponderância do masculino, nesses cursos, historicamente vinculados às profissões tidas como masculinas, tem mudado o seu perfil, a considerar décadas anteriores. As engenharias têm recebido progressivamente uma maior quantidade de mulheres nas últimas décadas.

A maioria dos participantes são adeptos de religiões cristãs católica (55,2%) ou evangélica (19,5%) e 13,8% definem-se como não religiosos. Em relação à renda familiar destacam-se as faixas com maior renda de 3 a 6 salários mínimos (SM) (33,4%), de 6 a 10 SM (19,50%) e de 10 SM acima (13,7%). No total essas faixas equivalem a 66,6% da amostra. Já as faixas com menor renda até 1 SM (3,10%) e de 1 a 3 SM (30,4%) perfazem 33,5% da amostra. Essa estratificação é importante levar em consideração, porque a velhice não pode ser entendida como uma fase genérica e abstrata. Há diferentes formas de envelhecer, inclusive mediadas pelo lugar social dos sujeitos, como sinaliza a literatura atual.

Procuramos levantar qual o grau de envolvimento que os participantes da pesquisa têm com os idosos. É importante observar que, no conjunto, os resultados apontam para o envolvimento, pois 34,5% responderam que seriam “muito” e 14,5% seriam “muitíssimo” envolvidos; o que perfaz, um total de 49% das respostas. Os que figuram como “mais ou menos” envolvidos são 34,5%. Apenas 2,4% se diz “não envolvido” e 14,2% “pouco envolvidos”.

Esse fato poderia sugerir que os sujeitos têm uma convivência com idosos mais próxima, mas essa não é a realidade, pois cerca de 70% afirmaram não conviver com idosos. Como a UFCG recebe uma quantidade significativa de estudantes que são de outras cidades e regiões do país, uma grande parte mora sozinho ou com colegas.

Por outro lado, a universidade, como ambiente formativo, oferece pouca oportunidade para essa convivência, pois 91,2% nunca participaram de projetos no âmbito institucional com idosos. Talvez o que explique melhor o grau de envolvimento seja a relação com o *cuidado* na história de vida dos sujeitos. Isso porque 58,8% afirmaram que já cuidaram de um idoso ou mesmo ainda cuidam. Também 63,7% afirmaram terem sido cuidados por idosos. Em ambos os casos, como veremos adiante, a família irá ocupar um lugar fundamental na representação social da velhice.

Representando a velhice

Há uma lacuna de pesquisas utilizando a teoria das representações sociais tendo como sujeitos estudantes universitários de C&T, sobretudo considerando a temática da velhice, que é bem mais estudada entre profissionais da saúde e de ciências humanas. Não encontramos em um amplo levantamento da literatura, na base de dados do Scielo e Google acadêmico, nenhuma pesquisa nesse sentido, apenas com outros referenciais analíticos. Essa pesquisa vem a contribuir para superar essa lacuna, tendo, portanto, uma dimensão exploratória, inclusive no que tange aos procedimentos de coleta de dados. Partindo dessa perspectiva, gostaríamos de sublinhar alguns elementos da condução da pesquisa com vistas a colaborar no desenvolvimento de pesquisas futuras com universitários da área de C&T.

“Como você poderia caracterizar a velhice como uma fase de desenvolvimento humano?” Uma pergunta que, para nós, parecia de simples resolução não foi para uma grande parte dos participantes da pesquisa. Apenas 163 dos 297 participantes da pesquisa responderam as questões abertas [outra pergunta aberta remetia à expectativa de futuro que tinham de sua própria velhice, que não analisada neste artigo]. Alguns afirmaram que não saberiam responder, outros não diziam nada mais entregavam o questionário sem responder, atendo-se apenas as questões objetivas. Isso talvez decorra da própria dificuldade em colocar em palavras escritas o que pensavam, uma vez que quanto a outras técnicas utilizadas (ALP e PCM) não houve problemas nesse sentido; pelo contrário, houve grande engajamento e curiosidade. Surpreendemo-nos porque o mesmo questionário já tinha sido aplicado a alunos de nível educacional menor e a outros universitários, tendo a grande maioria respondido às perguntas abertas.

Apesar de uma grande quantidade de “não respostas” essas nos apontam tanto para a dificuldade de expressar por escrito o que pensavam quanto para certa expectativa de responder segundo algum critério ou conhecimento (científico) em nível universitário, que não o “senso comum”. Ainda que o TCLE sublinhasse não haver respostas certas ou erradas, pois tratava-se de uma “pesquisa de opinião”. E, por fim, não poderemos deixar de inferir também a

possibilidade de um *habitus* mais prático e objetivo do desses estudantes de C&T, que os fazia desconsiderar as perguntas subjetivas.

Não obstante, analisaremos as 163 respostas dos sujeitos que se dispuseram a responder e depois lançaremos mão da LAP e do PCM que possibilitou uma melhor abordagem de produção dos dados.

Para uma melhor compreensão dos dados da pergunta aberta, realizamos duas análises diferentes com os textos dos sujeitos por meio do Software Iramuteq. Na figura, a seguir, disponibilizamos a nuvem de palavras que foi construída a partir dos segmentos de textos analisados. Podemos observar que algumas palavras se destacaram na resposta como *fase*, *vida*, *sabedoria*, *caracterizar*, *conhecimento*, *maturidade*, *adquirir*. Isso pode ser verificado pelo tamanho maior das palavras que representam as mais importantes nas respostas formuladas.



FIGURA 1: Nuvem de palavras: o que caracteriza a velhice?

Fonte: dados da pesquisa.

Se por um lado a nuvem de palavras nos permite verificar um conjunto geral de elementos inter-relacionados, por outro falta-nos uma melhor compreensão das relações que se podem estabelecer entre esses elementos. O que se pode inferir dessa Nuvem é uma ênfase em aspectos

de caráter mais cognitivo. Essa ênfase se repetiria por meio de outra técnica ou conjunto de dados?

A análise hierárquica descendente especifica melhor por meio de classes de respostas as que são mais recorrentes. Nesse sentido, o conjunto das respostas podem ser tipificadas em 5 (cinco) classes (ver figura 2). As classes 1, 3, 5 evidenciam novamente os aspectos cognitivos da velhice. A classe 1 se articula em torno da aquisição de experiência, a classe 5 em torno da sabedoria e da maturidade, a classe 3 como uma fase de acúmulo de conhecimento. São nuances diferentes de uma mesma faceta. Nas facetas 3 e 5 a dimensão social e da responsabilidade dos mais velhos para com o ensino das novas gerações é enfatizado.

A classe 4 é a que apresenta uma maior variabilidade de palavras e sentidos, ressaltando-se a disposição, o aprender, o desenvolvimento. De todo modo, lembra ainda os aspectos cognitivos da velhice. A classe 2 se apresenta como a mais distinta das classes em termos de aproveitar a velhice, inserindo-se a família, a saúde, o descanso. O que se evidencia na análise hierárquica descendente é que se sobrepõem os aspectos cognitivos e, em segundo plano, se destaca a perspectiva de aproveitar a velhice, tendo como base o discurso sobre a família.

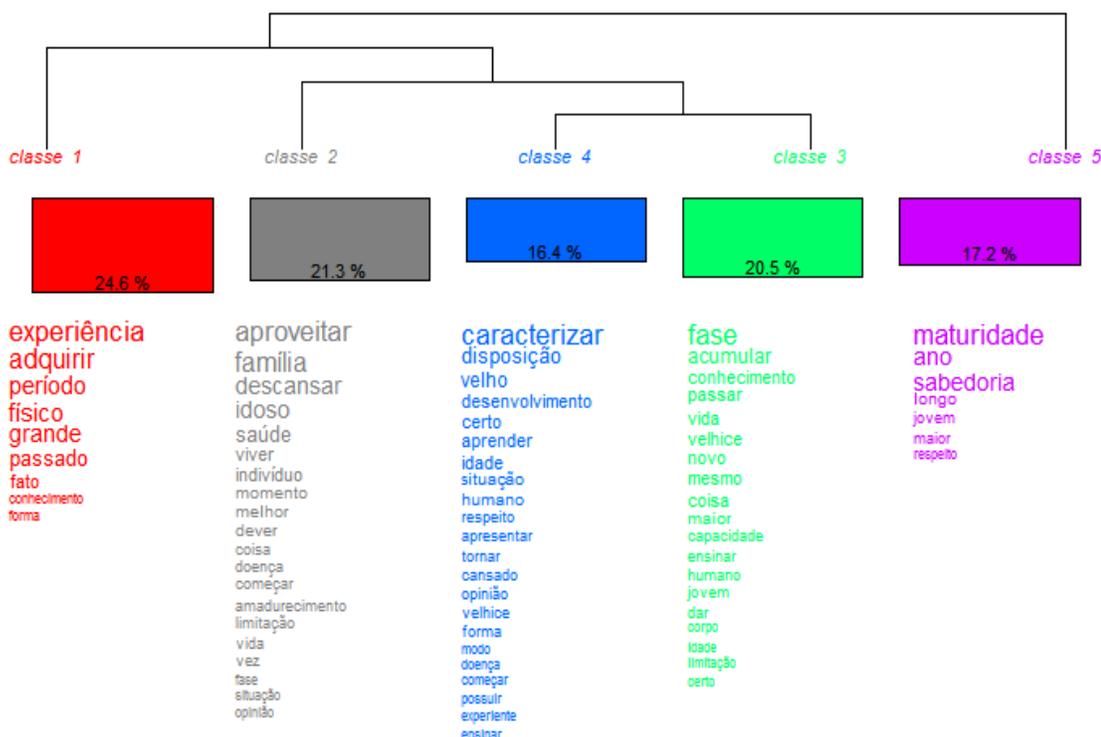


FIGURA 2: Análise Hierárquica descendente: o que caracteriza a velhice?
Fonte: dados da pesquisa

O que se pode depreender, até então, é que quando se trata de uma resposta mais racionalizada como é o caso da escrita em um questionário, os participantes evocaram aspectos mais positivos da velhice sobressaltando a dimensão cognitiva e, ao mesmo tempo, apontando para um determinado tipo de velhice, a que pode aproveitar a vida. Seria uma particularidade desses sujeitos que responderam ao questionário? Será que outras técnicas poderiam iluminar o conhecimento da realidade?

Uma técnica que possibilita melhor a apreensão de conteúdos menos racionalizados é a Associação Livre de Palavras. Levantamos as palavras mais recorrentes para quase a totalidade dos participantes da pesquisa. As evocações livres podem ser verificadas no quadro abaixo.

QUADRO 1: Associação Livre de Palavras com a palavra-estímulo *velhice*

Categorias	n	%	Categorias	n	%
Experiência	82	6,86	Cuidado	30	2,51
Aposentadoria	76	6,35	Tranquilidade	27	2,26
Família	76	6,35	Lazer	21	1,76
Doenças	69	5,77	Rugas	20	1,67
Sabedoria	66	5,52	Solidão	18	1,51
Morte	47	3,93	Felicidade	17	1,42
Saúde	47	3,93	Estabilidade	17	1,42
Descanso	44	3,68	Maturidade	16	1,34
Viagens	33	2,76			
Total Parcial				706	59,03
Categorias com freq. < 16				490	40,97
Total geral				1196	100

Destaca-se, novamente, na tabela acima, que a maioria das palavras evocadas é de conteúdo mais positivo. Entre essas destacamos “Saúde”, “Descanso”, “Viagens”, “Tranquilidade”, “Felicidade”, “Lazer”, “Estabilidade” e “Maturidade”. Alguns pesquisadores defendem a necessidade de fazer uma análise em agrupamentos semânticos para melhor compreensão das palavras. Como a atividade realizada no PCM põe em movimento às classificações dos próprios sujeitos respeitando a sua lógica e construção discursiva, preferimos explicitar as classificações que emergiram.

A utilização da ALP tinha como finalidade levantar um conjunto de palavras que poderiam ser utilizadas como palavras-estímulo. Uma das vantagens dessa técnica é por os sujeitos frente aos estímulos que o seu grupo de pertença evocou para daí organizar e explicitar as razões que julga pertinentes quanto a organização dos grupos que viessem a construir.

A partir do estudo da regionalização dos pontos e da utilização da teoria das facetas é possível inferir que os principais agrupamentos indicam proximidade nos mapas e, por conseguinte, na interpretação do objeto em tela pelos sujeitos. A interpretação das facetas decorre da escuta atenta dos participantes da pesquisa a respeito das categorizações que processam quando estão em atividade de classificação. O mapa, a seguir, se organiza em três regiões de pontos bem demarcados no espaço bidimensional. A linha tracejada de pontos

emergiu da nossa leitura interpretativa das facetas, em conjunto também com outras pesquisas já citadas anteriormente. Observa-se uma estrutura de três conjuntos de pontos regionalizados que denominamos de faceta ganhos cognitivos, faceta vínculos familiares e benefícios e faceta perdas.

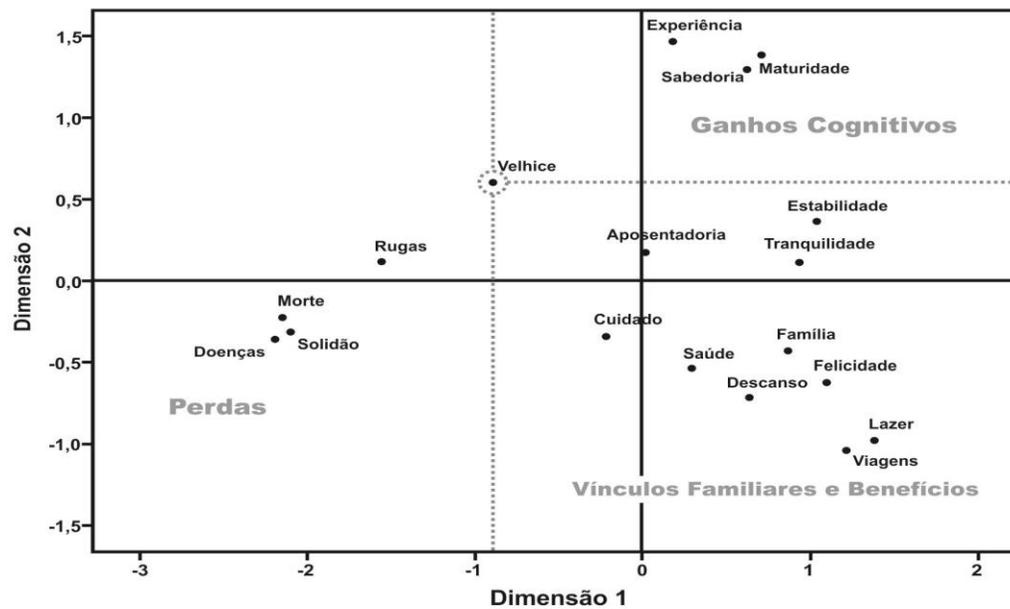


GRÁFICO 1: Resultado do Procedimento de Classificações Múltiplas (modalidade livre)

Um conjunto de elementos dispostos, na mesma região, associa a velhice aos *ganhos cognitivos*: a *experiência*, a *maturidade*, a *sabedoria*. Esses elementos juntamente com outros estão presentes no discurso dos sujeitos de outras áreas do conhecimento (LIRA, SOUZA, SILVA, 2017), sendo articuladores da faceta. Segundo Neri (2007), a caracterização de velhice vinculada à *sabedoria* pode ser considerada como um exemplo de *preconceito positivo*.

Em outra região do mapa, destacam-se os *vínculos familiares e benefícios* da velhice. É necessário, segundo os sujeitos, a família como uma instituição que pode proporcionar uma melhor qualidade de vida e promover benefícios como o cuidado e a saúde, sendo o lugar de segurança para o idoso. Apesar da ressalva dos mesmos que a família pode, eventualmente, ser uma instituição que negligência os direitos do idoso. No entanto, salientamos que, para esses sujeitos, a velhice está muito associada ao vínculo familiar. Podemos perceber inclusive, nos

gráficos, que os elementos representacionais *saúde, cuidado, família, descanso e felicidade* aparecem juntos em uma mesma região do gráfico.

Ao estudar as representações sociais de felicidade entre idosos na zona urbana de Campinas-SP, Camargo et al. (2011, p. 247) apontaram que a felicidade na velhice se relaciona com o bem estar social e familiar [associada aos idosos com mais anos de estudo] e a saúde [associada ao Índice de Vulnerabilidade Social Médio]. Essa pesquisa corrobora com o quadro geral do que expomos aqui sobre a importância da família, da manutenção de bons vínculos afetivos e da saúde para o idoso, provavelmente como um conjunto de representações associadas.

Destacam-se ainda da *faceta vínculos familiares e benefícios*, em uma sub-região do gráfico, os elementos *viagens e lazer* e, em outra sub-região, os elementos *aposentadoria, estabilidade e tranquilidade*. Vale salientar que essas sub-regiões se encontram em uma mesma faceta, fazendo parte, portanto, de um mesmo conjunto interpretativo. A aposentadoria, por exemplo, no discurso dos sujeitos por ocasião do PCM, era apresentada como uma oportunidade para usufruto do dinheiro, para poder viajar e como a decorrência para a estabilidade financeira almejada.

Na *faceta perdas* se evidenciam os elementos: *Morte, Doenças, Solidão e Rugas*. Não obstante, a presença desses elementos vinculados às perdas, os aspectos mais positivos, no conjunto, são discursivamente mais valorizados, notadamente os da faceta ganhos cognitivos.

Realizamos, por fim, um PCM na modalidade dirigida com uma tabela em que cada palavra-estímulo seria agrupada em grupos, através da seguinte escala: *Não associado; Pouco associado; Mais ou menos associado; Muito Associado; MUITÍSSIMO Associado*. Para fins de análise e estatística consideramos a escala: 1 para Não Associado, 2 Pouco associado, 3 Mais ou Menos Associado, 4 Muito Associado e 5 para MUITÍSSIMO Associado. Calculamos, então, a média das médias dos elementos, considerando-os nas facetas correspondentes acima descritas, encontradas na classificação dirigida.

As médias gerais das facetas corroboram, em parte, com as interpretações anteriores. A faceta *ganhos cognitivos* novamente se sobrepõe as demais atingindo uma média geral de 4,4, ou seja, seus elementos estariam compreendidos de muito a muitíssimo associados à velhice. As facetas *vínculos familiares e benefícios* apresenta um escore de 3,45 e a faceta perdas 3,49, ou

seja, praticamente iguais. Seus elementos estariam em uma faixa de Mais ou Menos à Muito Associados.

DISCUSSÃO

Neri (1991, p. 33), uma das autoras mais reconhecidas no estudo da velhice no Brasil, afirmou que não há uma única resposta sobre o que é ser velho em nosso país, visto que “[...] o próprio fenômeno da velhice tem múltiplos significados, contextualizados por fatores individuais, interindividuais, grupais e socioculturais.” Apesar da ressalva a própria pesquisadora, ao longo de sua carreira, desenvolveu e orientou uma série de pesquisas sobre a velhice e o envelhecimento na ótica da sociedade, justamente em busca de uma compreensão mais contextual da mesma (entre esses se destacam: NERI (1991); NERI (2007). Nosso intuito tem sido o de procurar conhecer as regularidades e especificidades das representações sociais da velhice no afã de poder melhor intervir educacionalmente.

Ideias equivocadas em relação ao envelhecimento foram disseminadas por um período significativo em nossa sociedade, dentre elas a de que não existe desenvolvimento nesta fase. Araújo, Coutinho e Carvalho (2005, p. 120) relatam que essa perspectiva desafiou até a própria Psicologia do Envelhecimento, que precisou “conciliar os conceitos de desenvolvimento e envelhecimento, tradicionalmente tratados como antagônicos, tanto pelos cientistas quanto pela sociedade civil e a família” e considerar a velhice como uma fase onde há ganhos e conquistas, e uma importante fase do *desenvolvimento humano*, assim como a infância, a adolescência e a fase adulta.

Nas últimas décadas, muitas pesquisas evidenciaram o caráter ambivalente, no sentido de perdas e ganhos, nas representações sociais de envelhecimento entre todas as faixas etárias, desde a década de 90 (NERI, 1991; VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999; ALMEIDA; CUNHA, 2003; MAGNABOSCO-MARTINS; VIZEU-CAMARGO; BIASUS, 2008; RECH WACHELK, et al., 2008; VIEIRA, et al., 2015; NASCIMENTO; CALSA, 2017).

Os resultados da pesquisa aqui apresentados se direcionam a uma especificidade que emerge de uma estrutura representacional que, em nossa hipótese, é compartilhada por outros grupos na sociedade (LIRA, 2017). Como a própria Neri (2007) destacou a velhice é concebida de formas distintas e é vivenciada também de formas distintas. Para os sujeitos da área de C&T a velhice é compreendida tanto pela releitura proposta pela mídia diariamente quanto pelo lugar

que ocupam na estrutura social, uma vez que possuem uma renda familiar diferenciada. Quando tratamos da mídia incluímos aqui os movimentos de tentativa de conscientização financiados pelos próprios governos visando à superação de leituras preconceituosas e negativas da velhice.

A velhice que os estudantes universitários de C&T representam é, ainda, uma velhice bem-sucedida, que provavelmente vivenciam enquanto netos, sobrinhos, filhos etc. de uma classe privilegiada na hierarquia social. Nesse sentido, a representação da velhice tão distante deles do ponto de vista temporal é, de fato, um espelho de suas condições materiais de existência. Destacamos que era muito recorrente falas espontâneas que revelavam uma postura mais positiva sobre a velhice por ocasião da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Neste cenário, a ideia de um envelhecimento bem-sucedido ganha força. Este modelo reconhece que é possível envelhecer com qualidade de vida, conquistando ganhos, para além das perdas esperadas nessa fase. Em consonância com essa perspectiva, Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1999, p.4) discorrem que esses modelos pautados em uma velhice bem-sucedida entendem que “[...] apesar do envelhecimento continuar sendo representado na base de perdas, as pessoas idosas têm muitas capacidades de reserva que ficam sem ser exploradas, quer dizer, ganhos que passam despercebidos e, em consequência, não são valorizados.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa aqui levantados sublinham mudanças cruciais na forma de se conceber a velhice. A teoria das representações sociais foi-nos fundamental para compreender a complexidade desse movimento, apesar de capturado por meios de retratos circunstanciados da realidade. Por outro lado, o que nos faz compreender essas mudanças paulatinas são os estudos de décadas precedentes.

Outras pesquisas futuras poderão ir ao encontro dessa na medida em que a velhice se evidencia sob múltiplas formas de expressão desenvolvimental, inclusive propiciando releituras dessa fase do desenvolvimento humano.

As mudanças representacionais começam a partir de determinados grupos, que mesmo concebendo a velhice por meio de uma estruturação que é compartilhada por outros (LIRA,

SOUZA, SILVA, 2017), o fazem espelhando sua subjetividade e condições materiais de existência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, p. 147-155, set. 2003.

ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; CARVALHO, Virgínia Ângela Menezes de Lucena. Representações sociais da velhice entre idosos que participam de grupos de convivência. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 25, n. 1. p. 118-131, mar.2005.

ARRUDA, Angela Maria Silva. Envelhecer: uma novidade? In: TURA, Luiz Fernando Rangel.; SILVA, Antonia. Oliveira. (Orgs.). *Envelhecimento e Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012. p. 37-316.

CAMARGO, Brígido Vizeu. et al. Representações de felicidade. In: NERI, Anita Liberalesso.; GUARIENTO, Maria Elena (Orgs.). *Fragilidade, Saúde e Bem-Estar em Idosos: dados do estudo FIBRA* Campinas. Campinas: Alínia, 2011. p. 239-256.

CAMPOLINA, Alessandro Gonçalves et al. A transição de saúde e as mudanças na expectativa de vida saudável da população idosa: possíveis impactos da prevenção de doenças crônicas. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 29, n. 6. p. 1217-1229, jun. 2013.

CARVALHO, José Alberto Magno de; GARCIA, Ricardo Alexandrino. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. *Cad. saúde pública*, v. 19, n. 3. p. 725-733, mai/jun.2003.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite. et al. O Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) e sua pertinência ao estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado de.; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira; DURAN, Marília Claret Geraes. (Orgs.) *Representações Sociais: estudos metodológicos em educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. (p. 53-82).

LIRA, A. A. D.; SOUZA, L. S. B. ; SILVA, E. L. . A Velhice na Visão de Estudantes Universitários de Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Ciência & Tecnologia da UFCG. In: SILVA, Antonia Oliveira; CAMARGO, Brígido Vizeu. (Org.). *Representações sociais do envelhecimento e da saúde*. 1ed.Natal: EDUFRN, 2017, v. 1, p. 177-198.

LIRA, A. A. D. et al. A velhice na perspectiva do alunado do ensino médio: um estudo comparativo entre a rede pública e particular de ensino. In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. (Org.). *Revisitando o Diálogo em Representações Sociais e Educação* (E-book). Campina Grande: EDUFCG, 2016, v. 1, p. 257-284.

MAGNABOSCO-MARTINS, Claudia Regina; VIZEU-CAMARGO, Brigido; BIASUS, Felipe. Representações sociais do idoso e da velhice de diferentes faixas etárias. *UniversitasPsychologica*, v. 8, n. 3, abr/out. 2009.

NASCIMENTO, Mariana Costa; CALSA, Geiva Carolina. Velhice e juventude: revisão da produção acadêmica brasileira acerca de suas representações sociais (2008-2015). *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 5. p. 131-146, maio/ago. 2017.

NERI, Anita Liberalesso. Atitudes e preconceitos em relação à velhice. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Perseu Abramo, SESC, 2007. p. 33-46.

NERI, Anita Liberalesso. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. *Neuropsicologia do envelhecimento: uma Abordagem Multidimensional*, p. 17-42, 2013.

NERI, Anita Liberalesso. Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, v. 1, n. 1, jan/jun. 2004.

NERI, Anita Liberalesso. *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas, SP: Editorada Unicamp, 1991.

RECH WACHELKE, João Fernando et al. Princípios organizadores da representação social do envelhecimento: dados coletados via internet. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n. 2, ago. 2008.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção do mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, v.1, p. 1-27, ago/set 1995.

TURA, Luiz Fernando Rangel.; SILVA, Antonia Oliveira. (Org.) *Envelhecimento e representações sociais*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SANTOS, Sueli Souza dos.; CARLOS, Sérgio Antônio. *Envelhecendo com apetite pela vida: interlocuções psicossociais*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Verônica Braga; TURA, Luiz Fernando Rangel; ARRUDA, Angela Maria Silva. As representações sociais de " pessoa velha" construídas por idosos. *Saúde e sociedade*, v. 22, n. 1, p. 138-147, nov. 2013.

SOUZA, Fernando Menezes Campello de; SOUZA, Bruno Campello de.; SILVA, Alexandre Stamford da. *Elementos da Pesquisa Científica em Medicina: estatística e metodologia científica para profissionais de Saúde*. Recife: UFPE, 2002.

VELOZ, Maria Cristina; NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO VIZEU, Brígido. Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 12, n. 2. p. 479-501, mar.1999.

VIEIRA, Rodrigo de Sena et al. Estereótipos sobre os idosos: dissociação entre crenças pessoais e coletivas. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 4. p. 947-958, jun/out. 2015.