



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA EQUIPE
DIRETIVA NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Tarlla Fernandes

Santa Maria, RS, Brasil

2010

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA EQUIPE DIRETIVA NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR

por

Tarlla Fernandes

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Ache Cancian

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA EQUIPE DIRETIVA NO
PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR**

elaborada por
Tarlla Fernandes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Viviane Ache Cancian, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Ane Carine Meurer, Dr^a. (UFSM)

Fernanda Figueira Marquezan, Ms. (UFSM)

Santa Maria, 19 de março de 2010.

*“Só é livre quem sabe,
Quem pensa e quem decide,
Só é livre quem tem o conhecimento...”(Paulo Freire).*

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho monográfico, em especial, a todos que tão bem me acolheram na escola colaboradora da minha pesquisa – vocês foram os atores principais desse estudo! Dedico também às professoras da comissão examinadora, que estiveram junto comigo nesta parceria de aprendizagem, ao meu amado Rodrigo que sempre me incentivou e auxiliou no que foi preciso, aos meus familiares, amigos, colegas, aos meus demais professores, enfim, a todas aquelas pessoas que de diferentes maneiras, estiveram ao meu lado e contribuíram para que mais essa etapa da minha vida fosse vencida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus, por estar sempre ao meu lado, abençoando, iluminando e guiando a minha trajetória.

Agradeço também, a todos aqueles que de uma forma ou outra “abrilhantaram” o meu caminho. Pessoas que são à base da minha vida: familiares, amigos, colegas, alunos, professores... Sem a presença, o carinho, o incentivo, a parceria e a paciência de vocês, esta conquista não teria o sentido especial que teve!

Muito obrigada de coração!

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA EQUIPE DIRETIVA NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR

AUTORA: TARLLA FERNANDES

ORIENTADORA: VIVIANE ACHE CANCIAN

Data e local da defesa: Santa Maria, 19 de março de 2010.

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa monográfica e tem por finalidade pesquisar acerca da construção dos saberes profissionais dos gestores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de São Pedro do Sul/RS, visando à discussão sobre a importância desses no processo de gestão escolar. O estudo caracteriza-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, que por meio da etnometodologia procura desvelar os saberes mobilizados na ação gestora das três colaboradoras da pesquisa - gestoras que integram a equipe diretiva da referida escola. Para contemplar os objetivos propostos, opta-se por uma abordagem metodológica em três etapas: 1) a inserção no lócus da pesquisa, por meio de sessões de observação sistemáticas do cotidiano escolar; 2) a efetivação de uma entrevista reflexiva, através do diálogo com as colaboradoras e 3) o tratamento e a análise dos dados obtidos - categorizações. Os conceitos de saber e, mais designadamente saberes profissionais, fundamentais a este estudo, são embasados teoricamente nas pesquisas de Nunes (2004), Tardif (2000; 2002), Pimenta (2000) e Gauthier (1998). A partir dos escritos destes autores, compreende-se o conceito de saber fundamentado na racionalidade de natureza argumentativa, uma produção coletiva proveniente da troca entre os gestores. Através da análise dos dados origina-se às seguintes categorias de apreciação: *Narrando a origem do ser professora...*; *Relembrando a fase inicial da carreira e a trajetória profissional*; *Socializando saberes sobre a gestão escolar e Definindo e compreendendo a dinâmica dos saberes e fazeres necessários a prática de gestão*. Em cada categoria de análise, sistematiza-se o relato das gestoras, demonstrando as estratégias de gestão, bem como os saberes intrínsecos a prática educativa de cada uma. Percebe-se que a construção dos saberes profissionais é influenciada pelo contexto, o qual as gestoras trabalham e discutem as formas de gestão mais apropriada, que por sua vez são baseadas em diversos saberes. A repercussão do significado conferido aos saberes profissionais na prática educativa da gestão escolar está se (re) construindo a partir da formação permanente das colaboradoras como procedimento participativo, independente e envolvido com as decisões coletivas, compartilhando responsabilidades e pensando sobre as ações educativas para que sejam significativas aos interesses da comunidade escolar.

Palavras-chave: gestão escolar; saberes; gestor; contexto educativo

ABSTRACT

Specialization Monography
Specialization in Education Management
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF THE MANAGEMENT TEAM MANAGEMENT SCHOOL

AUTHOR: TARLLA FERNANDES

ADVISOR: VIVIANE ACHE CANCIANI

Date and place of defense: Santa Maria, march, 19th 2010.

This study is a research monograph, and aims to find about the construction of professional knowledge of the management of a State School Elementary Sao Pedro do Sul / RS for discussion about the importance of the process of school management. The study is characterized by a qualitative research, which through ethnomethodology seeks to uncover the knowledge mobilized in the action of the three managing collaborative research - management that integrate the management team of that school. To address the proposed objectives, the option is a methodological approach in three stages: 1) the insertion in the locus of research, through systematic observation sessions of school routine, 2) the realization of a reflective interview, through dialogue with the collaborators and 3) processing and data analysis - categorizations. The concepts of knowledge and, more particularly professional knowledge, fundamental to this study are theoretically grounded in the research of Nunes (2004), Tardif (2000, 2002), Pimenta (2000) and Gauthier (1998). From the writings of these authors, we understand the concept of knowledge based on the rationality of argumentative nature, a collective production from the exchange between the managers. By analyzing the data leads to the following categories of assessment: Narrating the origin of becoming a teacher ..., Recalling the initial phase of career and professional career; Socializing knowledge about school management and defining and understanding the dynamics of knowledge and practices necessary educational practice. In each category of analysis, to systematize the reporting of management, demonstrating the management strategies, as well as the knowledge intrinsic to the educational practice of each. We can see that the construction of professional knowledge is influenced by the context, which the managers work and discuss ways to manage it properly, which in turn are based on different knowledge. The impact of the meaning given to professional knowledge in educational practice of school management is to (re) building from the continuing education of the participants as participatory approach, independent and involved in collective decisions, sharing responsibility and thinking about the educational activities that are significant to the interests of the school community.

Keywords: school management, knowledge, manager; educational context

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A CADA SABER UM APRENDIZADO: O CAMINHO METODOLÓGICO.....	14
1.1 Escolha do tema de pesquisa: entrelaçando saberes e delimitando fazeres...	18
1.2 Abordagem da pesquisa: um olhar para a qualidade das informações.....	19
1.3 Procedimentos: a etnometodologia como pano de fundo	20
1.4 Técnicas de Coleta de Dados: mecanismos de escuta dos colaboradores da pesquisa.....	22
1.5 O Campo da Pesquisa: o lócus investigado.....	24
1.6 Os sujeitos da Pesquisa: as colaboradoras e parceiras da aprendizagem.....	25
1.7 Análise dos Dados: as categorizações	27
2 A GESTÃO EDUCACIONAL: DIALOGANDO COM A TEORIA	28
2.1 Situando a gestão na esfera educacional	29
2.2 A democratização da gestão escolar	33
3 RELAÇÕES ENTRE O SABER E O FAZER GESTOR.....	38
3.1 O saber profissional: um olhar sobre a dimensão educativa	39
3.2 A gestão dos saberes no contexto escolar	48
4 DANDO VOZ AS COLABORADORAS DA PESQUISA: O OBJETO EMPÍRICO DO ESTUDO	50
4.1 Narrando à origem do ser professora... ..	51
4.2 Relembrando a trajetória formativa e a fase inicial da carreira docente.....	54
4.3 Socializando saberes sobre a gestão escolar.....	59
4.4 Definindo e compreendendo a dinâmica dos saberes e fazeres necessários a prática de gestão	65
À GUIA DE APONTAMENTOS FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
APÊNDICES.....	73
APÊNDICE A – Roteiro de questões para a entrevista reflexiva.....	74
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	75

INTRODUÇÃO

*"Aprender não é um ato findo.
Aprender é um exercício constante de renovação..."
(Paulo Freire)*

O gestor escolar tem diversos desafios frente à sua atuação cotidiana. É possível enfatizar a relevância do seu papel como agente de mudanças, pois além de gerenciar as ações escolares e mediar a construção de conhecimentos, o gestor possui o desafio de mediatizar, também, as discussões concernentes à cultura e aos valores, atualmente, tão imprescindíveis à educação.

Diante desta afirmativa, vislumbra-se a necessidade de pontuar, por um lado, as ideias acerca da profissionalidade¹ do gestor, e, por outro, os saberes, que se tornam inerentes à prática educativa deste profissional.

Pesquisar a prática gestora na perspectiva da profissionalidade demanda a compreensão dos gestores como atores sociais que, atuando em um ambiente institucional situado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão. Como realçam Tardif e Lessard (2005, p.38) os gestores são atores que "[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão".

Neste enfoque, a importância dos saberes e de que maneira os gestores os têm constituído, nos remete ao pensamento, de que a reflexão sobre essa palavra ultrapassa as questões do seu uso corrente no cotidiano educacional.

Sobre isso, Tardif (2002, p.11) explana que "o saber não é uma coisa que flutua no espaço", o saber do gestor é o saber dele, ou seja, está intimamente ligado com a pessoa, com a sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional, sua relação com os alunos, colegas e demais sujeitos envolvidos no processo educacional.

¹ Este termo é uma derivação terminológica de profissão. Outras derivações comumente usadas são: profissionalização, profissionalismo. São termos polissêmicos, que assumem significados distintos em virtude dos contextos, países e referências teóricas em que são empregados (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; CONTRERAS, 2002).

Deste modo, é indispensável que esses saberes sejam analisados e refletidos na realidade diária dos profissionais, considerando os elementos que os constituem.

Partindo das ideias expostas, enfoca-se um problema de pesquisa, ponderando-se, ainda, algumas questões frequentes nas discussões ocorridas nas escolas, como: a necessidade de estabelecer a gestão democrática, como uma das condições para o avanço da qualidade da atividade escolar.

Nesse aspecto, supõe-se que as dificuldades encontradas na escola e próprias da implementação de um modo mais participativo, ou seja, de uma gestão democrática, restringem também a implementação de modificações significativas, indispensáveis à melhoria da qualidade do trabalho escolar.

Com base nestas considerações, tendo como foco a educação básica e como objeto a atuação do gestor na escola, elenca-se como o problema central da pesquisa: *Como são construídos e mobilizados os saberes dos gestores de uma escola da rede pública estadual de São Pedro do Sul/RS?*

Esta pergunta se desdobra em outros questionamentos sobre a prática do gestor como: quais os saberes que fundamentam esta prática e quais são considerados para a efetivação de um agir comprometido e consciente.

Diante disto, a referida pesquisa tem como objetivo principal investigar como são construídos e mobilizados os saberes dos gestores de uma escola da rede pública estadual de São Pedro do Sul/RS visando à discussão sobre a importância destes no processo de gestão escolar.

Desse objetivo decorreram quatro objetivos específicos, que são: observar a prática dos gestores, componentes da equipe diretiva, dentro do contexto escolar; identificar os saberes evidenciados na prática dos gestores e na entrevista proposta; compreender e explicar como são constituídos os saberes necessários a ação do gestor escolar e destacar a importância da construção dos saberes no processo de gestão escolar.

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa são três gestoras² integrantes da equipe diretiva de uma escola, da rede pública e estadual de ensino do município de São Pedro do Sul/RS.

Como respaldo metodológico, utiliza-se a abordagem qualitativa, uma vez que essa melhor compreende a problemática e os propósitos da pesquisa supracitada.

Nessa abordagem, a relação que se constitui entre o pesquisador, pesquisado e contexto da pesquisa é especificamente dialógica, pois para que os propósitos da pesquisa sejam contemplados, é preciso haver momentos de transposição da mera descrição e análise superficial dos dados coletados, isto é, o diálogo deve imperar, entre os sujeitos envolvidos.

Já como diretriz metodológica, a pesquisa está ancorada nos preceitos da etnometodologia, com referência nos estudos de Coulon (1995), que tem como base a análise empírica de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa. Na prática, a etnometodologia adota noções que, aplicadas aos estudos do discurso escolar, orientam a compreensão e interpretação da realidade da gestão desenvolvida na escola.

Como instrumentos de produção de informações opta-se pela utilização de dois momentos distintos, porém complementativos: primeiro realiza-se a inserção da pesquisadora no ambiente escolar, para a realização de sessões de observação da prática gestora das colaboradoras e após foi realizada uma entrevista reflexiva com as gestoras colaboradoras.

Com o intuito de apresentar as ideias e as reflexões operacionalizadas durante este processo, descreve-se a maneira, como foi elaborado este trabalho de Especialização em Gestão Educacional³ na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

No capítulo 1, “**A cada saber um aprendizado... caminho metodológico**” explicita-se a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, destacando os aspectos concernentes a diretriz norteadora dos fazeres da pesquisa, tais como, o

² O gênero feminino é atribuído ao coletivo de sujeitos da pesquisa, em sinal de respeito, a totalidade do gênero.

³ O Curso de Especialização em Gestão Educacional abrange duas Linhas de Pesquisa: LP1 – Gestão da Organização Escolar e LP2 – Políticas Públicas e Gestão Educacional. Este trabalho se inscreve na LP1. (<http://w3.ufsm.br/espgestao/index.html>)

contexto da investigação, os colaboradores da pesquisa, além de apresentar as categorias de análise.

No capítulo 2, “**A gestão educacional: dialogando com a teoria**” procura-se mapear historicamente a Gestão, trazendo elementos que a constitui e a regimenta no paradigma da educação brasileira. Ao trazer as ideias de Paro (2001), Libâneo (2001), e Lück (2006) busca-se explicitar a dinâmica estrutural e demais aspectos da gestão escolar.

O capítulo 3, “**Relações entre o saber e o fazer gestor**” tem por objetivo refletir sobre os conceitos atribuídos ao “saber” e postular ideias que sistematizem os tipos de saberes existentes. Aborda-se também a relação entre os saberes e a prática educativa dos gestores escolares.

No capítulo 4, “**Dando voz aos colaboradores da pesquisa: o objeto empírico do estudo**” discorre-se sobre a construção das categorias de análise, a partir das quais se evidencia as falas das colaboradoras da pesquisa e estabelecem-se as relações teóricas com os autores pertinentes ao estudo. As categorias de análise elaboradas foram: *narrando a origem do ser professora...*, *relembrando a fase inicial da carreira e a trajetória profissional*, *socializando saberes sobre a gestão escolar e definindo e compreendendo a dinâmica dos saberes e fazeres necessários a prática de gestão*.

Após, apresenta-se os aspectos conclusivos do trabalho, denominados como: à guisa de apontamentos finais. Nesta parte, procura-se retomar a questão de pesquisa, fazendo uma relação com os objetivos traçados para a mesma e trazendo, ainda, as reflexões construídas ao longo do período de envolvimento e estudo teórico e empírico da pesquisa.

1 A CADA SABER UM APRENDIZADO... CAMINHO METODOLÓGICO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.
(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos⁴ a descrição de toda a trajetória percorrida para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como, os aspectos que compõem a linha metodológica escolhida para direcionar o trabalho monográfico.

Na atualidade da conjuntura brasileira, evidencia-se um crescente número de pesquisas e estudos direcionados a área educacional, com diferentes focos de interesse e escrita. Para tanto, reforça-se a importância destes, para a evolução no contexto das pesquisas e no expressivo significado para a busca da qualidade no e do ensino brasileiro.

O ato de pesquisar é o ato de investigar, de observar, de conhecer e de construir diferentes caminhos para compreender e interpretar os sentidos e significados das coisas - nesse caso, à construção dos saberes da equipe diretiva no processo de gestão escolar. Sob esse enfoque, Gatti (2002, p. 57) elucida que pesquisar é “avançar fronteiras é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”.

Assim sendo, reiteramos o valor da pesquisa no campo educacional e ainda, parafraseamos Lüdke; André (1986, p. 05), no que toca a este aspecto: “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”.

Desta forma, o referido estudo, caracterizou-se como uma pesquisa direcionada ao campo educacional, pois, seu propósito foi pesquisar acerca da construção dos

⁴ Por tratar-se de uma escrita com a sua construção de forma colaborativa entre a autora, os autores estudados e também os sujeitos colaboradores, este trabalho a partir daqui será escrito na primeira pessoa do plural (nós).

saberes profissionais dos gestores, no cotidiano da escola, visando à discussão sobre a importância destes no processo de gestão escolar.

1.1 Escolha do tema de pesquisa: entrelaçando saberes e delimitando fazeres

A opção pelo foco central deste trabalho monográfico está atrelada a minha trajetória de vida e as experiências acadêmicas vivenciadas nesse percurso. Vivências não isoladas, tampouco solitárias, que foram adquirindo significado na presença de tantos outros aspectos, os quais foram movidos pelo amor, pelas aspirações e pelos receios.

1º: O *amor* pela educação – o apaixonamento pela arte de mediar o conhecimento, o saber e as experiências de vida. O sentimento de felicidade ao estudar e, aos poucos, conhecer e compreender a dinâmica da educação e acreditar que com a realização de gestos significativos, é possível se ter uma educação, a qual democratiza o acesso, a gestão e o conhecimento de todos, em defesa da qualidade total, possibilitando uma educação baseada na vida e na formação de agentes transformadores de um mundo melhor...

2º: As *aspirações* – as vontades, os desejos, os quais me impulsionam a buscar constantes e expressivas melhorias para o contexto educacional. É através de significativos fazeres que projetamos o avanço na educação.

3º: Os *receios* – esses são provenientes do meu sentimento de dúvida, incerteza e em muitas vezes a sensação de impotência frente aos muitos obstáculos/desafios diários do “ser” professor.

Com o intuito de pôr em voga a discussão sobre os saberes dos gestores escolares, almejamos com esta pesquisa, um melhor entendimento acerca da importância da construção desses saberes para a atuação no processo de gestão escolar.

1.2 Abordagem da pesquisa: um olhar para a qualidade das informações

Levando-se em conta o encaminhamento dessa proposta de investigação, é possível, destacar as palavras de Krug (2001), que refere acerca do papel da metodologia. O autor afirma que a metodologia auxilia as pessoas a compreender não somente o produto da investigação, mas principalmente o processo, ou ainda, “na abordagem da realidade, a metodologia é o caminho do pensamento e da prática realizada” (p. 9).

Dessa forma, o caminho metodológico assumiu o caráter qualitativo, uma vez que o problema investigativo, as questões decorrentes dele e, evidentemente, o objetivo do trabalho pautaram-se na significação que os sujeitos envolvidos dão aos fatos e fenômenos do qual fazem parte.

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho apresentou características qualitativas, pois dirigiu sua atenção para o fenômeno observado, ao investigar e explorar o tema de pesquisa.

A pesquisa de abordagem qualitativa necessita inicialmente de um estudo descritivo e detalhado de todos os fatores que podem envolver a situação de pesquisa, sem que seja preciso estabelecer hipóteses a serem confirmadas.

Em consonância com a ideia supracitada, Triviños (1987), menciona que a pesquisa qualitativa é extremamente descritiva, pois parte da interpretação dos fenômenos situados em um determinado contexto, sendo ilustradas com declarações, trechos de entrevistas, diálogos, documentos, entre outros, buscando explicar as relações entre os fatos, sua origem e possíveis conseqüências.

Este ato pauta-se na premissa apontada por Lüdke e André (1986, p. 1) de que “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Nessa perspectiva, ao compreender o enfoque qualitativo como viés nessa investigação, é possível explicar que este se caracterizou como o mais adequado a ser

utilizado, pelo fato de que o mesmo procurou analisar e discutir acerca da construção e mobilização de saberes dos gestores, no âmbito da gestão escolar.

1. 3 Procedimentos: a etnometodologia como pano de fundo

Em toda pesquisa, quaisquer que seja o objeto de estudo, a escolha pela linha metodológica é de suma importância. É necessário buscar uma metodologia que dê conta da situação investigada, ou seja, esteja de acordo com as reais necessidades do objeto e do pesquisador.

Como diretriz metodológica, utilizou-se para esta investigação, a etnometodologia, ou seja, a pesquisa empírica dos métodos usados pelos sujeitos na sociedade, na prática, nas ações do dia - a - dia; uma interpretação do cotidiano dos gestores que compõem a escola, a sua linguagem, as suas decisões, os seus argumentos e suas concepções.

No entendimento de Garfinkel *apud* Macedo (2000, p. 111), os seus elementos singulares são:

As pessoas, as suas vidas ordinárias; as pessoas que conhecem e que atualizam métodos para definir suas situações de ação, para ordenar suas atividades, para tomar suas decisões, para exibir condutas racionais, regulares típicas.

No que tange à análise do contexto vivenciado na escola, a etnometodologia, pode ser comparada como uma espécie de imersão na instituição de ensino, valorizando os agentes sociais que criam e recriam a história da instituição.

A etnometodologia possibilitou conhecer os procedimentos e métodos imbuídos na prática dos gestores da escola, isto é, o que ficou implícito no discurso, o que não se manifestou através da fala, e sim, por meio dos gestos, das ações e reações que de forma despretensiosa refletiram o sentido e significado que os gestores dão à gestão da educação.

Concomitante a observação, uma das características principais realizadas na etnometodologia é a descrição do que os sujeitos da escola vivem, fazem, o cotidiano, onde “o etnógrafo deve encontrar os meios para estar onde tem necessidade de estar, ver e ouvir o que pode desenvolver a confiança entre ele e os sujeitos a estudar, e fazer muitas perguntas” (COULON, 1995, p.90).

Os colaboradores desta pesquisa foram três gestores componentes da equipe diretiva de uma escola, da rede pública de ensino de São Pedro do Sul, RS. O objeto de estudo, caracterizado pela gestão foi apresentado à operacionalidade do cotidiano, identificando a organização do trabalho escolar e os desafios dos gestores enquanto membros atuantes do contexto.

Desta maneira, no primeiro momento de pesquisa, ocorreu a inserção da pesquisadora na comunidade escolar, e conseqüentemente sessões de observações, a fim de compreender os saberes presentes na prática dos gestores escolares.

No segundo momento da pesquisa ocorreu a explicitação do observado através de indagações, perguntas; um momento de reconhecimento da pesquisadora, do mundo vivido dos gestores no contexto educacional.

Foi de extrema relevância a realização de um esquema metodológico, o qual envolveu um estudo de natureza teórico-metodológica visando maior aprofundamento do tema pesquisado; logo a realização de observações sistemáticas da ação dos gestores, para se obter informações e dados empíricos da realidade pesquisada; a elaboração de uma entrevista reflexiva, pois para se ter acesso ao saber dos sujeitos sociais, o caminho consiste em interrogá-los, enfim questionar os motivos, as razões, os argumentos, a respeito das suas ações e do seu discurso, buscando atingir - o cotidiano.

Por fim, para o fechamento da pesquisa, com o auxílio do quadro teórico adotado no estudo, realizou-se a síntese compreensiva e explicativa dos elementos que permitiram identificar e caracterizar os saberes presentes na prática educativa dos gestores da escola colaboradora da pesquisa.

1. 4 Técnicas de Coleta de Dados: mecanismos de escuta dos colaboradores da pesquisa

A coleta dos dados foi desenvolvida durante os meses de fevereiro a julho de 2009, no universo de uma escola da rede pública estadual do município de São Pedro do Sul/RS.

No que tange a eleição dos instrumentos de coleta de dados, utilizamos a realização de sessões de observações diretas do contexto escolar e da prática de uma entrevista reflexiva, realizada individualmente durante o processo de desenvolvimento do trabalho monográfico. No que se refere à observação direta Chizzotti (2006, p. 90), menciona que: “observação direta [...] é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”.

Assim, as sessões de observação do cotidiano das gestoras elencadas para o estudo, foram caracterizadas como um elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa monográfica.

Na sequência das ações projetadas para a busca de dados, realizamos uma entrevista reflexiva, que de acordo com Szymanski (2004, p. 140) é caracterizada como:

[...] um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...] a entrevista reflexiva leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo.

Desta forma, optou-se pela realização de um instrumento composto por perguntas abertas, para que pudessem expressar de forma ampla as ideias de acordo com a vivência dos entrevistados frente à temática proposta.

A elaboração da estrutura do instrumento de pesquisa – uma entrevista – ocorreu por meio dos dados coletados nas observações cotidianas, de um levantamento amplo e aprofundado da literatura pertinente, bem como de discussões e trocas com a orientadora do trabalho.

Para a realização da coleta de dados, foi enviada uma carta de apresentação à escola colaboradora, para que tivesse conhecimento da natureza da pesquisa e verificasse o seu interesse em participar do estudo.

Após este contato inicial, foi entregue o termo de consentimento informado (Apêndice B), para que a instituição de ensino lesse e autorizasse a realização da pesquisa e posteriormente a coleta dos dados para o trabalho monográfico.

Para tanto, os métodos utilizados nos possibilitaram a apreensão dos acontecimentos investigados, numa relação direta com a realidade escolar, permitindo-nos uma leitura objetiva da prática gestora.

1. 5 O Campo da Pesquisa: o lócus investigado

A referida pesquisa teve como lócus uma escola pertencente à rede estadual de ensino, localizada na cidade de São Pedro do Sul/RS.

Essa instituição existe desde o ano de 1961, localiza-se na periferia da cidade e atende crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias, divididas em turmas de educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, perfazendo aproximadamente 320 alunos, nos turnos da manhã e da tarde.

Em relação à escola já descrita acima, cujo contexto é gestado pelas colaboradoras supracitadas, – diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica -, apresentamos alguns dados complementativos sobre a mesma, com o intuito de contextualizar a realidade investigada.

Com base nas observações diretas do contexto escolar diário, pudemos coletar informações de relevância significativa ao estudo. Através da leitura do Projeto Político Pedagógico⁵ da escola em que atuam as gestoras pesquisadas, elucidamos que a escola apresenta uma proposta educativa baseada nos princípios de educação como prática de construção coletiva de saberes necessários à vida.

⁵ No decorrer do trabalho, utilizaremos a sigla PPP, quando estivermos nos referindo ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao questionarmos sobre o histórico da criação do PPP da escola, descobrimos que o mesmo foi reelaborado no ano de 2008, de forma coletiva, com participação de diferentes segmentos da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos). A reescrita deste documento escolar emergiu da necessidade de modificação das ideias e concepções registradas, as quais, já estavam “ultrapassadas” e /ou “incoerentes” com as constantes mudanças da demanda atendida pela instituição.

Observamos que a instituição busca adequar-se às diferenças sócio-econômicas culturais atendendo crianças e adolescentes, refletindo com seriedade a realidade da comunidade educativa.

A escola possui um PPP bem construído, elaborado e reelaborado, o qual considera pressupostos teóricos de alguns autores acerca da temática do planejamento, da prática educativa, da aprendizagem, da avaliação e também das formas de gestão dentro de uma instituição escolar.

Em meio às observações do contexto escolar, percebemos, através das discussões em reuniões pedagógicas e gerais, que a leitura e discussão do PPP é realizada algumas vezes no ano, em diferentes momentos e encontros entre os seguimentos que compõem a escola. Quando é sinalizada a necessidade de reformulação deste documento, que retrata a vida da escola são convocados os membros dos Conselhos Escolares⁶ para leitura, discussão e reescrita.

É possível referir que a estrutura do PPP da escola, está ancorada na conjunção dos princípios de diversos autores, entre eles: Vasconcellos (2005); Hoffmann (2000) Schön (1997) Piaget (1986), Gandin (1986); Nóvoa (1997) e Freire (2000).

Dentre tantos autores referenciados, destacamos a ideia de Gandin (1986), que retrata com fidelidade o pensamento expressado pelas gestoras, em relação ao PPP da escola. Para ambos, autor e gestoras, a definição do modelo de cidadão a ser idealizado e formado precisa, antes de tudo, de um referencial, isto é, um conjunto de critérios ou parâmetros que são usufruídos para julgar os anseios e interesses de cada um em relação ao contexto atual.

⁶ O Conselho Escolar é um órgão deliberativo, cuja função é de elaborar, acompanhar e avaliar o planejamento e funcionamento da unidade escolar. Além do diretor como membro nato, integram o conselho membros eleitos pela comunidade escolar na seguinte proporção: ¼ de pais ou responsáveis; ¼ de professores e ¼ das equipes técnica e auxiliar da ação educativa, incluindo o diretor (*Informação concedida pelas gestoras pesquisadas*).

1. 6 Os sujeitos da Pesquisa: as colaboradoras e parceiras da aprendizagem

Desejo aqui apresentar as três gestoras colaboradoras da pesquisa, já que descobri nelas, belas “parceiras” de conversa e análise sobre os saberes necessários a prática da gestão escolar e também, da aprendizagem que fomos construindo juntas ao longo do desenvolvimento do estudo. Em virtude dos episódios que compuseram a minha busca incessante por um lócus de pesquisa, o qual aceitasse “colaborar” com o meu estudo investigativo, posso referir positivamente que considero as gestoras explicitadas como colaboradoras, pois essas foram sujeitos que se dispuseram a manifestar, deixar transparecer os seus saberes e entendimentos a respeito da dinâmica da gestão escolar na realidade em que agem, de forma tão dispendiosa e comprometida, que me marcou significativamente.

Este processo colaborativo possibilitou para as gestoras e para mim, enquanto pesquisadora, momentos de troca de ideias e socialização de saberes a respeito da efetivação de uma gestão comprometida e consciente e também acerca da própria formação dos gestores numa instituição escolar, que passa a ser percebida também como escola colaborativa⁷ já que também está aberta para receber demais pesquisas e propostas de intervenção significativas de acadêmicos de diferentes As colaboradoras desta pesquisa são três professoras/gestoras integrantes da equipe diretiva da escola já mencionada. Todas atuam a mais de duas décadas na carreira do magistério público, com experiência de docência e também de gestão escolar, em tempo integral (40 horas semanais). Possuem formação superior em Pedagogia e distintas pós-graduações e participam, sempre que possível, de momentos de formação permanente⁸.

No quadro apresentado abaixo (QUADRO 1), são descritas as características dos gestores da pesquisa. Os nomes foram conferidos de forma fictícia como maneira de preservação da identidade de cada um.

⁷ Una escuela colaborativa es una escuela comprometida con la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación, la colaboración y la autonomía; principios que han de impregnar los procesos de mejora y de perfeccionamiento de los docentes (GÓMEZ, 1997, p. 81)

⁸ Para Imbernón (2001) a formação permanente adquire uma visão mais ampla do que a simples ideia de uma atualização científica, didática e psicopedagógica, refere-se, pois a descoberta, a fundamentação, a organização, a revisão e a construção de teorias.

COLABORADORA	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE GESTÃO ESCOLAR
GESTORA "A"	44 anos	1989 FIC-SANTA MARIA/RS	2005 UCB- SANTA MARIA	27 anos	6 anos
GESTORA "B"	45 anos	1996 FIC-SANTA MARIA/RS	2005 UNIFRA- SANTA MARIA	28 anos	6 anos
GESTORA "C"	44 anos	1990 FIC-SANTA MARIA/RS	2005 UNIFRA-SANTA MARIA/RS	24 anos	12 anos

Quadro 1- Características das colaboradoras da pesquisa.

1. 7 Análise dos Dados: as categorizações

Na parte da análise dos dados da pesquisa, desenvolveu-se a partir da análise do conteúdo, a qual possibilitou de maneira contextualizada, avaliar os dados coletados através de todos os métodos de recolha. A análise do conteúdo admitiu dentro da pesquisa, a qual foi realizada, o devido processo de elaboração de categorias que auxiliaram na compreensão, significação e interpretação dos dados coletados, bem como produção de resultados fidedignos e confiáveis para a pesquisa.

Na concepção de Bardin (2000), a intenção da análise de conteúdo é a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou, eventualmente, de recepção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Segundo esse mesmo autor, a análise de conteúdo é dividida em três momentos: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim foram realizadas categorizações, sendo estas:

[..] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos [...] após, sendo realizadas as inferências e interpretações, pois a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem (BARDIN, 2000, p.117-133).

A análise dos dados partiu da categorização das observações feitas e da realização da entrevista reflexiva junto ao grupo de gestoras pesquisadas. As categorias elencadas corresponderam aos aspectos relevantes verificados, os quais apontaram e estruturaram a análise das observações feitas. Para tanto, foi objetivo, a evidência, a partir do referencial teórico, de aspectos importantes à temática abordada.

2 A GESTÃO EDUCACIONAL: DIALOGANDO COM A TEORIA

"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção".
(Paulo Freire)

Dialogar é um exercício difícil, ainda mais num mundo em que o individualismo impera. O diálogo demanda que os indivíduos compreendam e saibam que, além de falar, também precisam escutar. E mais, para que o diálogo ocorra de fato e de direito, é indispensável que, além de ouvir, os indivíduos estejam dispostos a entender e respeitar o ponto de vista de quem está falando, ainda que ele seja distinto do seu.

A tarefa complexa de dialogar é proposta para o desenvolvimento do capítulo que segue, num exercício constante de interlocução de saberes entre os autores pertinentes ao estudo, e as percepções da pesquisadora

Ao dividirmos este capítulo em dois elementos, buscamos abarcar a compreensão da gestão educacional no cenário da educação brasileira, bem como situar as ideias que autores contemporâneos trazem acerca da gestão escolar.

2.1 Situando a gestão na esfera educacional

A gestão educacional, por constituir-se em um processo de grande importância no contexto da escola, adquire um novo conceito, mais amplo, superando o enfoque restrito da administração, como Lück (2006, p.25), refere:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados, o que, de fato, tem acontecido na educação brasileira.

Na citação acima, pudemos observar a diferenciação realizada entre administração de gestão, fato que será elucidado no decorrer deste capítulo. A autora, ainda delibera que em sua proposta, o termo “gestão educacional” pondera tanto a gestão no âmbito macro, ou seja, a exercida a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, quanto a que acontece nas escolas, no seu âmbito micro.

A real definição para gestão educacional, segundo Lück (Ibid., p. 36) é:

[...] a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Neste entendimento, transparece o caráter democrático atribuído, pela autora, a estrutura e ao funcionamento da gestão educacional, que pressupõe como condição essencial, a participação consciente e esclarecida de todos os envolvidos no processo educativo. Há de ponderar ainda, a necessidade de que essa característica envolva todas as instâncias, isto é, das escolas aos demais órgãos do sistema de ensino público.

Deste modo, Lück (ibid.) avalia como precária a abordagem administrativa tradicional, cuja diretriz é a aplicação racional dos recursos materiais, físicos, humanos e financeiros, com vistas à obtenção de resultados positivos e o cumprimento dos propósitos estabelecidos pelos dirigentes educacionais. Assim, a autora sugere a adoção de uma concepção de gestão que vá além da administração, mas não a substitua.

Conforme as ideias da mesma autora, a gestão educacional constitui uma área fundamental da educação, pois a partir dela observa-se a escolas, inferindo-se sobre as questões educacionais, mediante visão de conjunto, buscando-se uma abrangência pela orientação com visão estratégica e ações interligadas visando-se o alcance dos objetivos.

A qualidade do ensino configura-se como foco de discussões acerca da melhoria do ensino, que ora consideram o domínio do conteúdo, ora a metodologia, ora a melhoria das instalações escolares. A escolha das primazias hesita conforme a disponibilidade dos recursos, gerando ações avulsas e muitas vezes, inócuas. Essa certa “ineficácia” decorre da falha de relação entre os atos, isto é “[...] de que a alteração em um elemento ou componente do processo social implica em alterações nos demais, no mesmo sentido e com a mesma orientação, para apoiá-la, compreendê-la e sustentá-la (LÜCK, 2006, p. 41)”.

Deste jeito, a elevação na qualidade da educação exigiria o olhar da escola como instituição social e a concepção dos diversos subsídios característicos do processo educacional. Este resumo admitiria a urgência de uma sinergia pedagógica, instigada, norteada e conduzida pelo diretor (a) da instituição de ensino e sua equipe, almejando através de processos co-participativos, o atendimento das necessidades educacionais de sua comunidade.

Os novos desafios que a escola enfrenta são também, direcionados a questão da gestão educacional. Muitos destes desafios, já situam - se no cotidiano escolar, sendo que a importância de se pensar na construção dos saberes profissionais, caracteriza-se com um aspecto relevante no dia-a-dia dos gestores.

Por isso, a operacionalização das práticas educativas sugere ações coletivas dos profissionais da educação visando os mesmos objetivos e com vistas à melhoria da qualificação do ensino.

Em consonância com as proposições expostas, a gestão norteia as ações educativas, movimenta esforços e recursos para garantir as transformações que tangem à escola atender. Sendo assim, a gestão educacional movimenta-se a serviço dos objetivos desejados pela educação e é considerada uma área fundamental para atingir objetivos.

Neste âmbito da gestão é relevante elucidar o entendimento e a caracterização do gestor, enquanto participante do cenário da educação. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso de Gestão Educacional da UFSM (2006), o gestor educacional é o educador licenciado para exercer, tanto os cargos pedagógicos, quanto os cargos administrativos no âmbito da gestão democrática.

Ainda neste documento consta que:

Neste caso, “gestor” não é um termo que designa um cargo, uma função na estrutura organizacional das instituições educativas. Refere-se a processos, políticas e ações administrativas em cuja articulação definirá as metas, as definições políticas e as práticas escolares, pensando gestão como um espaço de encontro entre o estado e a sociedade civil na escola (PPP do Curso de Gestão Educacional, UFSM, 2006, p. 6).

Esta ideia vislumbra que a ação do gestor não se resume somente ao contexto da escola, esta, também se vincula à gestão do sistema educativo.

Com relação ao referencial teórico, para sustentar os rumos da pesquisa proposta, e apoiar a reflexão sobre a fundamentação do tema escolhido, houve necessidade de se realizarem leituras pertinentes ao tema. Destacaram-se nestas buscas os autores Libâneo (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) e Paro (2001).

O educador Libâneo (2001), com a obra “Organização e Gestão da Escola”, discute sobre as modalidades de gestão e a organização da escola. O autor contribui para o entendimento de que a atividade do gestor possui uma natureza pedagógica que se vincula a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação.

Já, na obra conjunta de Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 123), os autores explicitam quatro concepções de gestão escolar que descrevemos a seguir.

A primeira refere-se à *concepção técnico-científica* que se firma na hierarquia de cargos e de funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares.

A segunda - *autogestionária* fundamenta-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os componentes da instituição.

A terceira - *interpretativa* pondera como membro prioritário na crítica dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas.

A quarta - *concepção democrático-participativa* é balizada na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe, onde as decisões são

tomadas coletivamente. Esses entendimentos são oriundos da perspectiva de gestão sociocrítica, que indica:

[...] de um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas; de outro, essa construção não como um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e, às vezes, conflituosos. Tal visão busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 222-223).

Em consonância com a linha de pesquisa, buscamos nos escritos de Paro (2001), com a obra “Gestão Democrática da Escola Pública”, contribuições para a discussão sobre o processo de gestão democrática. O autor explicita ideias sobre as dificuldades para se instalar uma gestão democrática, e acrescenta uma reflexão sobre o projeto de democracia da escola, o qual estaria ligado às relações que se desenvolvem no seu interior.

No processo de gestão democrática existem ainda situações a serem exploradas no interior da escola, como um processo facilitador ao trabalho do gestor, como a participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia, que são ações imprescindíveis à gestão democrática.

Neste contexto referido, o binômio ação/reflexão deve fazer parte da ação educativa, desenvolvida pelos gestores (as) na dinâmica da escola. É necessário a gestor (a) a atualização e aprofundamento de conhecimentos que possibilitem um refletir crítico atendendo aos aspectos educacionais de forma global, aliando assim, a prática ao conhecimento fundamentado.

Em relação à conjuntura atual, toda a formação permanente exige um preparo sério e cuidadoso por parte de seus organizadores, pois é vital ter a percepção das necessidades a serem sanadas e das condições de elaborações, por parte dos participantes, a partir de conhecimento pré-requeridos.

Diante do exposto, reiteramos a ideia de que ser gestor significa perceber e compreender o processo educacional como um processo de construção, através da

ação reflexiva de um sujeito completo, consciente do seu papel social, mais tolerante e respeitador das diferenças, que sabe coexistir e que traz consigo a consciência da mudança e do agir.

2.2 A democratização da gestão escolar

A democracia traz o imaginário de uma civilização ideal, desde a Grécia Antiga, onde a o envolvimento participativo dos moradores nas deliberações da vida das cidades era um direito primário. A descentralização e a participação residem no cerne da democracia. Todavia, a conceituação do termo democracia vem ganhando, nos dias atuais, uma amplitude maior e por consequência a sua definição demanda uma expressiva participação e representação, reverenciando a diversidade social, a heterogeneidade cultural, e a divisão de poder.

A importância de entendermos a acepção que integra a palavra “democracia”, não pode se restringir a concepção de que iremos desenvolver cidadãos com consciência, embora seja o discurso mencionado por muitos. Democracia e ética implicam no ativo envolvimento das pessoas, e da conscientização de que além, de ter direitos, ser cidadão requer ainda, a criação de novos direitos.

Neste enfoque, pensamos caber à educação, a ação de mediar este processo de ensino e reflexão dos indivíduos, bem como mediatizar as capacidades culturais indispensáveis a atuação das atribuições dos mesmos. O exposto demanda que a escola pública reflita sobre esta formação de modo estruturado e prático.

Benevides (1998, p. 79) seleciona os seguintes subsídios como fundamentais para essa formação:

- Formação intelectual e acesso a informação – da antiguidade clássica até nossos dias, resultando no desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor optar;

- Formação moral, com base em valores democráticos e republicanos, cuja introjeção transcende o aprender intelectual, mas está intimamente ligado aos atos cotidianos;
- Hábitos de comportamento, cujo foco deve ser o cultivo da tolerância diante das diferenças e divergências. Inclui também a aprendizagem da cooperação e a compreensão de que os interesses individuais devem estar subordinados ao bem comum.

Ainda sobre a tendência democrática, Paro (ibid.) traz a declaração de Antônio Gramsci “[...] cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo (GRAMSCI, 1978 apud PARO, 2001, p. 26)”.

Destaca que a formação deve garantir ao cidadão a efetiva valorização, no que tange a sua participação nos distintos setores da vida pública, inclusive na visualização e consideração de seus interesses e necessidades. Corroboramos que ao exigirmos isso da escola, o entendimento precisa estar congregado ao contexto escolar, através de suas ações.

Reportando-nos, agora, a conjuntura brasileira, em meados dos anos 1980 com as mobilizações em favor da redemocratização, vislumbrou-se a relevância do engajamento e envolvimento popular na gestão e no domínio social das políticas públicas, para avaliar a universalização dos direitos sociais, que gerem o aprendizado da cidadania.

Já, na esfera educacional, a lei da gestão democrática, tornou-se um princípio constitucional, por ser uma exigência ética e política. Desta forma, apóia a ideia de que os cidadãos participem da definição, fiscalização e avaliação das políticas educacionais, praticadas pelos sistemas de ensino do Brasil.

Para que houvesse o consentimento dessa participação, foi preciso criar ou ressignificar as estruturas institucionais de participação e representação direta nos órgãos públicos com a educação, como os órgãos colegiados.

A compreensão da necessidade de uma gestão democrática foi estabelecida através da Constituição Federal de 1988⁹, e solidificada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96⁸.

Assim, a gestão democrática que marcou a primeira fase das reformas no começo dos anos 1980 foi abalizada pela descentralização e pela desconcentração do ensino. A mesma lei estabeleceu a influência da sociedade civil na educação e na escola pública, trazendo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garantindo a liberdade de expressão, de pensamento, da criação e da organização coletiva na escola, e facilitando a batalha por condições materiais para a obtenção dos equipamentos escolares, e também por salários dignos a todos os profissionais da educação.

A escola é uma instituição social com propósito específico: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos educandos, por meio da aprendizagem de conteúdos, propagados em formato de conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores, para tornarem-se cidadãos participantes no contexto em que residem. Por conseguinte, o alcance da sua finalidade está absolutamente ligado com a prática docente e a prática dos gestores escolares.

A organização escolar necessária é aquela que beneficiará a interligação entre as finalidades e as funções da escola, e a organização e a gestão do trabalho escolar.

A qualidade dos processos de gestão, bem como dos processos de ensino e aprendizagem estão diretamente ligados aos saberes e conhecimentos mobilizados, e aos métodos operacionalizados.

Nesta acepção, Libâneo (2001, p.301) afirma que “[...] uma escola bem organizada é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas, que permitam o bom funcionamento e o bom desempenho de todos na escola [...]”.

Assim sendo, a gestão escolar, como a própria denominação traz, diz respeito ao domínio de alcance das instituições de ensino. A LDB 9394/96 foi a primeira das leis

⁹ Os Princípios da Gestão Democrática do Ensino Público, foram estabelecidos na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VI e VII, e regulamentados pela LDB. – Lei n.º 9394/96, art. 3º inciso VIII, e art. 14 e 15.

direcionadas a educação a trazer referenciais específicos da gestão escolar, direcionando um expressivo número de atribuições às escolas, dentre elas:

Elaborar e executar a sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para recuperação de alunos de menos rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB, Art. 12, Inciso I a VII).

De acordo com a legislação educacional citada, a produção e operacionalização de uma proposta pedagógica é a tarefa primordial da escola, sendo atribuição da gestão escolar permear tal constructo.

O eixo norteador da LDB refere-se à flexibilidade – que no cotidiano das instituições de ensino é viabilizada, através da promoção da autonomia às escolas. Sobre este preceito, compete aos gestores escolares instituírem as diretrizes das ações, por meio do planejamento coletivo do Projeto Político Pedagógico, da descentralização de ações, e também da vinculação de diálogo e troca de saberes entre os setores político, pedagógico, financeiro e administrativo da escola.

As instituições de ensino, sejam elas na figura da escola, compreendem uma vasta gama de representações a respeito do seu dia-a-dia e as relações instituídas entre os sujeitos que dela fazem parte. Para que as finalidades e as propostas estabelecidas nesse ambiente se concretizem, é indispensável que a gestão escolar seja relacionada aos anseios e as conversas dos que presenciam o ambiente da escola como lócus de aprendizagens e experiências diárias. Destarte, a gestão escolar envolve aspectos administrativos, culturais, políticos, pedagógicos, econômicos, curriculares e de formação profissional como uma infinidade de propósitos e subjetividades que a escola necessita declarar como espaço de reflexão e atuação.

Embora a LDB tenha propiciado um grande ganho devido a sua flexibilidade, também estabeleceu um desafio, pois criou diversas oportunidades e alternativas organizacionais para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A situação gerada é colidente com uma herança cultural de gestores e professores acostumados a

ganhar ordens superiores que direcionavam os rumos da escola, restringindo sua autonomia. Vasconcellos (2002a, p.15) explana que mudar a práxis educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a “roda viva” já existente.

Na atualidade, nos soa estranho, ouvirmos falar em uma concepção de gestão democrática, que não considere nem se fundamente na participação de sua comunidade escolar. No entanto, Paro (2002, p.13) afirma:

[...] por mais tautológico que isso possa parecer, o equívoco apontado parece estar mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da determinação das escolas. É inegável a necessidade de mudança, mas são também inegáveis as inúmeras resistências no estabelecimento desse novo paradigma.

Ainda sobre a ideia mencionada, o autor (ibid. p.19) acrescenta:

O que não se pode fazer é tomar os determinantes estruturais como desculpa, para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. Certamente a participação da comunidade na gestão escolar, ainda enfrenta sérios problemas, que dificultam seu pleno estabelecimento, mas é de fundamental importância como pré requisitos para sua concretização o conhecimento de sua relevância e necessidade.

Assim sendo, a escola, como uma instituição coletiva, necessita preparar-se para divulgar os trabalhos dos vários segmentos que a compõem. A participação da comunidade escolar, guiada por interesses comuns de aprimorar a qualidade de ensino, é a condição basilar para a prática da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola. Portanto, as deliberações na escola devem ser adotadas coletivamente, abrangendo diferentes segmentos além do diretor e da equipe gestora.

3 RELAÇÕES ENTRE O SABER E O FAZER GESTOR

*"Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".
(Paulo Freire)*

As discussões acerca da formação dos gestores escolares têm evidenciado a necessidade de se avaliar a amplitude e a complexidade da tarefa deste profissional da educação. Neste prisma, diversos questionamentos parecem coerentes na direção de pesquisas e escritos sobre o processo formativo dos que gestam a educação nas escolas. É possível, indagarmos, por exemplo: Qual o tipo de formação inicial e permanente, direcionada ao gestor, vem se desenhando no panorama educacional brasileiro? Até que ponto essa formação atende às complexas demandas da gestão escolar e aos desafios da profissão educativa? É preciso ter saberes para gestar a educação? Quais são estes saberes?

Para buscar respostas a estes questionamentos iniciamos a procura por materiais bibliográficos existentes, acerca do processo de formação e constituição do papel do gestor escolar, e ainda, sobre a construção e mobilização dos seus saberes na profissão. Toda esta investigação fez com que confirmássemos uma suspeita: existem poucos escritos registrados na área. Este fato nos faz refletir que não se divulga muito aquilo que se produz, ou se produz pouco estudo a respeito.

Neste sentido, existe ainda outra hipótese: a deficiência no entendimento, por parte dos que pesquisam e dos que são pesquisados, isto é, como todos vêem verdadeiramente o papel do gestor dentro de sua constante e complexa atividade educativa - sabemos que muitas vezes este profissional é estereotipado pelo sistema educativo, fadado a cumprir e desempenhar somente os papéis já estabelecidos, sem considerar a sua própria individualidade como gestor, ou seja, os saberes que traz consigo e que constantemente constrói e reconstrói dentro do sistema educativo em que atua.

Deste modo, nos aproveitamos muito mais de escritos e de pesquisadores que discutem a gestão escolar e os saberes docentes, neste último, mesmo em se tratando

de estudos envolvendo o fazer dos professores e a sua formação, guarda relação com a de gestores escolares.

Diante desta perspectiva questionadora, é necessário pesquisar e refletir a educação dos gestores à luz do saber social construído como saber de experiência de uma prática cotidiana situada. Perante esta visão, é plausível idealizar a construção social da escola como lócus de mediação deste saber que consideramos e denominamos como social.

Para isso, buscamos, a seguir, discorrer sobre o eixo central da pesquisa: a importância dos saberes docentes e a implicação destes no contexto da formação e atuação dos gestores escolares.

3.1 O saber profissional: um olhar sobre a dimensão educativa

No mundo contemporâneo, a globalização da sociedade e a evolução da tecnologia e da comunicação têm demandado novas exigências, tangíveis as instituições de ensino e à formação dos profissionais da educação. No que diz respeito, especificamente, à formação de gestores (as) observamos algumas críticas, referentes ao modelo formativo predominante, baseado na racionalidade técnica¹⁰, e também verificamos o delineamento de novos pilares para o avanço na qualificação do (a) gestor (a), fundamentados sob o ponto de vista, de que a ação gestora estabeleça uma ação social.

Com relação ao contexto educacional, corroboramos que o conceito de profissional reflexivo indicado por Schön (2000) vai de encontro ao conceito de racionalidade técnica, o qual se sobressaiu na década de 1970 do século XX. A rejeição da racionalidade técnica, que protege a opinião de que os profissionais resolvam problemas instrumentais utilizando os meios técnicos, pôs em destaque assuntos

¹⁰ O enfoque da *racionalidade técnica* considera o docente como um instrumento de transferência de saberes produzidos por outros, mantendo, assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático. Este enfoque orientou e de certa forma, ainda orienta, na dimensão educativa, as práticas pedagógicas, seja nos cursos de formação de professores, seja nas escolas. Um tipo de relação que não valoriza a prática do professor como espaço de reflexão e de construção de conhecimento (CONTRERAS, 2002).

proeminentes como: a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos educadores; a efetivação de pesquisas para observar e entender os tipos de saberes que eles constroem; a consideração dos professores e gestores como intelectuais aptos a construir conhecimentos e de intervir nas deliberações e na gestão da escola; também colaborou para a visão da escola como instituição democrática.

Em decorrência disso, as discussões a propósito da formação dos (as) gestores (as) esboçam um novo modelo formativo, alterando o centro de investigação e análise da dimensão técnica (fazer) para o debate sobre os saberes e práticas gestoras, especificando o significado dos conhecimentos nas aprendizagens profissionais.

Debater acerca da formação dos gestores (as), dessa forma, nos sugere a reflexão sobre o entendimento da dinâmica da prática educativa. É preciso, pois, pensarmos a respeito da necessária articulação entre teoria e prática, envolvendo as vivências profissionais - experienciadas no meio escolar, como viabilizadora de aprendizagens sobre a profissão. É relevante também concebermos o entendimento de que as vivências profissionais representam um componente proeminente na trajetória do desenvolvimento pessoal e profissional do (a) gestor (a).

Com certeza, a formação dos gestores (as) configura-se em um emergente desafio no meio atual. Por esse motivo, as pesquisas referentes a este tema, têm evoluído e assinalam novas questões de investigação, indicando, até, que os processos de formação docente necessitam instituir a interlocução entre o diálogo e as práticas profissionais desenvolvidas nas escolas. Deste modo, os estudos concernentes ao processo formativo estão sendo orientados por aspectos que valorizam a prática e os saberes dos gestores (as), refletindo na literatura estudos que estimam os saberes da experiência, elucidando como um novo modelo formativo, a perspectiva reflexiva.

Para tanto, dentre os elementos que fundamentam a profissionalidade docente, temos também, ocupando uma posição singular, os saberes docentes (TARDIF, 2002). Saberes estes, que configuram – se em elementos basilares na formação dos profissionais da educação.

A temática dos saberes docentes vem se desenvolvendo de modo gradativo e complementativo em âmbito nacional e internacional nas pesquisas direcionadas a educação, nas últimas três décadas.

Nos Estados Unidos, o movimento de profissionalização do ensino foi caracterizado, sobretudo, pelos resultados das pesquisas universitárias das Ciências da Educação que recorreram para a composição de um repertório de conhecimentos para o ensino¹¹.

Já na conjuntura brasileira, os estudos relativos aos saberes docentes, passaram a existir, a partir da década de 1990, exatamente no momento em que verificávamos novas perspectivas nas pesquisas acerca do processo formativo docente.

Neste viés de pesquisas, o profissional da educação é considerado como um sujeito que mobiliza e constrói saberes em sua prática cotidiana. “Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p.255). Conforme Nunes (2001), em relação aos saberes docentes, a década de 1990 indicou novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática educativa e dos saberes dos profissionais, com a análise dos estudos nessa área, na visão de vários pesquisadores como Tardif (2002), Pimenta (2000), Gauthier (1998) Therrien (1995), Nóvoa (1995), entre outros; todos realçando a premissa da valorização do estudo dos saberes docentes na formação dos profissionais da educação. Outro aspecto dado diz respeito à reelaboração dos saberes iniciais dos professores em comparação com sua prática vivenciada.

Neste estudo, nos propomos a destacar as ideias sobre os saberes docentes, sob a ótica de distintas contribuições tanto em nível internacional, quanto nacional. Na literatura internacional enfatizamos os esboços de Gauthier (1998) e Tardif (2002) e na produção brasileira consideramos os entendimentos de Pimenta (1999).

Um autor de significativa expressão no cenário educacional é Clermont Gauthier (1998), que foca suas pesquisas e escritos para a questão da formação e conhecimentos do profissional da educação. O estudioso delinea saberes, habilidades e atitudes primordiais à profissionalização docente.

Ainda, sobre a temática evidenciada, Pimenta (1999) tece contribuições atuais e relevantes ao cenário já caracterizado. A autora opta pela utilização do termo “saber” a

¹¹ Em inglês, utiliza-se a expressão *knowledge base* para representar os saberes que o professor/gestor domina e/ou deve dominar para desenvolver sua profissão.

outros termos que podem relacionar à condição técnica da prática educativa, como o termo “competência”, pois com o saber, as questões implícitas não são excluídas do processo de compreensão do ensino e da aprendizagem e não se deixa o gestor vulnerável ao deslocar sua identidade para o seu local de trabalho, conforme esta autora.

Muitos podem considerar que a investigação sobre os saberes dos gestores escolares assume um caráter avaliativo sobre as ações destes no cotidiano educativo, no entanto, inicialmente, é necessário entender a dinâmica dos saberes, isto é, o que são estes saberes e que estes abarcam não apenas ações técnicas, como o conhecimento do conteúdo, normas, leis e atribuições; compreendem também o que há de mais pessoal no gestor, como a sua própria bagagem de vida e de profissão. Para compreendermos como se constroem esses saberes, necessitamos entender a teia de relações que se desenha em torno desse processo.

Ao parafrasearmos Tardif (2002, p. 122), destacamos que os saberes docentes,

[...] são todos os saberes construídos pelos professores nos diversos espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor).

Face às inúmeras tipologias e categorizações existentes no bojo da educação, concernentes aos saberes docentes, consideramos as de Tardif (2002) singulares, pois consideram a amplitude do ser gestor, considerando desde a dimensão técnica até a dimensão pessoal do profissional.

O gestor ao investigar, delinear e pensar sobre a sua prática torna-se um construtor de saberes. Estes saberes são dispostos por Tardif (2002, p. 63) em quatro categorias, cujas definições são apresentadas no quadro abaixo, e também de uma descrição sequencial.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 2 - Modelo tipológico identificar e classificar os saberes dos professores. (Fonte: Tardif, 2002, p. 63)

- *Os saberes da formação profissional* referem-se ao o grupo de saberes que provêm dos estabelecimentos de formação inicial (conhecimento específico do conteúdo) e permanente (cursos, seminários, encontros...), ou seja, do processo formativo de cada professor/gestor, bem como, daqueles adquiridos através da experiência de atuação profissional dentro do processo formativo (estágios).

Sobre os saberes supracitados Isaia (2007), refere que esses estão entre os mais privilegiados pelos professores/gestores em sua prática educativa, pois servem como base inicial das ações, no contexto escolar.

- *Os saberes disciplinares* correspondem aos distintos campos do conhecimento, sob forma de disciplinas.

- *Os saberes curriculares* são referentes aos programas escolares que os professores/gestores devem aprender a aplicar. Esses saberes são efetivamente a seleção de saberes que a sociedade ou instituição define como essencial à formação do indivíduo.

- Já os *saberes experienciais* são aqueles que o professor/gestor, na atuação de sua prática educativa, desenvolve. Possuem relação, de acordo com Tardif (2002, p.38) ao “trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Igualmente atribuímos aos saberes de experiência um espaço privilegiado no trabalho dos gestores por serem construídos no cotidiano da profissão, "formando um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam" sua ação educativa (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 215).

Nesta perspectiva, o autor classifica os saberes profissionais dos professores como plurais, compósitos, heterogêneos, pois possuem naturezas diferentes, referentes ao saber ser e ao saber fazer. Essa diversidade de saberes possibilita um universo de classificações e tipologias relativas ao saber.

Segundo esse mesmo autor (TARDIF, 2002, p. 12-21, *passim.*), o saber do professor/gestor é social, pois é partilhado por um grupo; exige um reconhecimento social; tem como objetos práticas sociais, a relação com o outro; evolui com as mudanças sociais; e é um processo de construção ao longo da carreira e da história profissional. Estes saberes também são diversos, oriundos de diferentes fontes e de várias naturezas. São temporais, na medida em que são adquiridos ao longo da vida e da profissão. Mantém relação com o trabalho, pois sua utilização se dá em função dele e é legitimada por ele. Têm a experiência como fundamento, devido ao fato de ser no trabalho que o professor unifica estes saberes, selecionando aqueles que considera mais importantes. Assim sendo, podemos assegurar que os saberes dos professores/gestores são personalizados e localizados, pois estão sujeitos ao modo como cada profissional se constrói no decorrer da trajetória educativa.

Sob este enfoque de discussão, Pimenta (2002) realça a relevância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do docente. Nessa situação, são visualizados três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que consiste naquele aprendido pelo docente, desde quando aluno, com os professores marcantes e outros, assim como é produzido na prática num processo de reflexão e intercâmbio com os colegas; b) do *conhecimento*, que envolve um "reolhar" sobre a função da escola na difusão dos conhecimentos e as suas especialidades, num contexto contemporâneo, e c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abarca a construção do conhecimento conjuntamente ao saber da experiência e dos conteúdos específicos que serão construídos por meio das carências pedagógicas reais. Pimenta (1999) destaca, além disso, a veemência de que a fragmentação entre

os diversos saberes seja ultrapassada, ponderando a prática social como finalidade central, permitindo, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos docentes.

A mesma autora ainda colabora referindo que os saberes dos docentes devem ser mobilizados em ações carregadas de saberes válidos às necessidades da realidade, e isso requer uma reorganização de saberes que supram as demandas da sociedade contemporânea.

A tipologia empregada por Pimenta aproxima-se da assinalada por Gauthier (1998, p. 58), que recomenda os seguintes tipos de saberes profissionais, uma vez que os considera como essenciais ao ensino e a gestão da educação.

- ✚ *Saber disciplinar*: saber produzido pelos pesquisadores e cientistas;
- ✚ *Saber curricular*: saber alusivo ao conhecimento do programa escolar;
- ✚ *Saber das ciências da educação*: são conhecimentos sobre o ofício docente e da educação de modo geral;
- ✚ *Saber da tradição pedagógica*: saber cristalizado, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
- ✚ *Saber da experiência*: aqueles provenientes das vivências experienciadas no decorrer da profissão;
- ✚ *Saber da ação pedagógica*: saber menos desenvolvido do reservatório, porém o mais necessário à profissionalização do ensino.

Esses saberes conforme o mesmo autor (ibidem) abrangem uma dimensão política e também profissional ao passo que mostram resultados pela exclusividade de suas ações e das atuações realizadas pelos professores/gestores.

Ele apresenta dois obstáculos que atrapalham o processo necessário a uma eficaz profissionalização do ensino.

O primeiro obstáculo é a ideia da ação docente, a qual não revela seus saberes essenciais. O segundo obstáculo é o as ciências intituladas da educação, que infelizmente apresentam teorias que dificilmente se concretizam.

De tal modo, Gauthier (1998) tece uma crítica ao ensino complexo, reduzido, o qual não localiza correspondente na realidade. Com isso, acontece o esvaziamento do contexto concreto de ensinar e gestar, fundamentado numa formação sem pesquisas e professores/gestores alienados da realidade.

Ainda Gauthier (ibid.) determina o ofício construído por saberes, no qual expõe o desafio da profissionalização e deste modo impede o que ele chama dos dois erros: ofício sem saberes e saberes sem saberes.

Assim sendo, é indispensável que a mobilização dos saberes necessários à atividade docente e gestora ocorra por meio de uma mediação do processo de construção de práticas tão imperiosas em nosso meio social. Portanto cabe a nós a realização desta tarefa.

Já a pesquisadora Morosini (2006), posiciona-se a partir da concepção que o professor/gestor se constitui na prática de sua profissão e para isso os saberes passam a ocupar um lugar de destaque no estudo dos profissionais da educação. A autora dissemina uma análise sobre a construção identitária dos professores/gestores, o qual deve ser percebido, discutido e reconstruído pelos próprios professores/gestores a sua identidade enquanto profissional, pois é preciso um desempenho diferenciado do papel do professor na conjuntura atual.

Para a consolidação desta percepção, Morosini (ibid.) assinala a necessidade do estudo da epistemologia da prática profissional, ou seja, das experiências pedagógicas concretas, sobre as quais os saberes docentes são constituídos e em que a construção da profissionalidade autônoma do professor vai se consolidando e se reestruturando.

A profissionalidade vai, assim, sendo alinhavada onde explicita a necessidade de que nesta epistemologia da prática profissional seja garantida a construção de saberes, conhecimentos, atitudes e valores inerentes ao ato docente.

Para Tardif (2002) o objetivo de uma epistemologia da prática profissional é justamente o descortinar os saberes dos professores/gestores no que tange, ao entendimento em seu cerne, a integração e conexão com a atuação profissional. Segundo o autor a epistemologia da prática visa “[...] compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (p.11). Em amparo a prática, sob o aspecto reflexivo, protege-se aqui, que esta não pode desvincular-se do conjunto da profissionalidade docente e, com isso, há que se discutir a propósito de como são promovidas as práticas reflexivas dos professores/gestores e como elas se constituem criativas, significativas e inovadoras.

Tardif (2002 apud Morosini, 2006) aponta a profissão educativa organizada a partir de um repertório que inclui conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais, através do qual o profissional procura (ou tenta) solucionar situações problemáticas experienciadas no dia-a-dia, gerando a autonomia profissional como um processo de discussão e análise permanente desta ação.

Assim sendo, indicar que o profissional que atua no espaço educativo é um ser de práxis, que dirige sua atuação em situação específica, denota admitir que sua prática é baseada na reflexão e ancorada em saberes. Para Therrien (1997, p. 05),

Tanto estudos empíricos como análises teóricas apontam para a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes que fundam a prática docente. Enquanto sujeito que articula diferentes saberes intervindo no contexto social que é a sala de aula, ele não se limita a transmiti-los, mas a situação de interação com os alunos inerente a este ambiente o obriga a adequá-los, a traduzi-los de modo crítico, refletido. Isto significa que seu discurso, sua ação, são fruto de raciocínio, de julgamentos e de decisões que dão sentido às suas intervenções. Pressupõe-se portanto que sua prática produz saberes genuínos, base de sua competência profissional. Esse conjunto de saberes produzidos na práxis docente permitindo-lhe compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola pode ser abordado como saber de experiência e observado sob o prisma do saber da prática.

Portanto, é possível verificarmos que a pluralidade de saberes, que informam a prática dos docentes, mencionada por Therrien (1997), constitui-se em elementos fundantes do saber da experiência destes profissionais.

3.2 A gestão dos saberes no contexto escolar

É na ação do gestor dentro da escola, que intuimos suas capacidades, habilidades, ou o que Tardif (2002) define como “saberes”, isto é, o conjunto de habilidades, competências e conhecimentos construídos pelos gestores e que subsidiam e caracterizam suas práticas. No entanto, estes saberes docentes não são constituídos apenas na prática, são, pois, organizados, edificados e reformulados, desde o início da formação do gestor, o que o acompanha por toda a sua trajetória profissional.

Assim, com base nas ideias de Therrien (2002) o (a) docente, deve ser considerado na sua tripla relação com o saber: como sujeito que contém saberes, que modifica esses saberes e concomitante a tudo isso necessita conservar a dimensão ética desses saberes. Isto é, o (a) gestor (a) age com uma multiplicidade de saberes já determinados e produzidos por outros, e que configura parte extremamente importante do repertório de subsídios que ele precisa ter para a prática da gestão escolar.

Dessa forma,

[...] o desafio da transposição em situações reais da prática pedagógica o obriga a gerar e produzir saberes quando articula adequadamente e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos. (THERRIEN, 2002, p. 04)

Ainda na visão do mesmo autor,

Essa capacidade de retraduzir e transformar os saberes produzidos cientificamente, na experiência reflexiva do cotidiano da sala de aula, situam o docente na categoria de sujeito epistêmico. E como um terceiro elemento dessa tripla relação está a dimensão ética dessa prática, indissociável do trabalho docente e constitutivo da essência de sua produção estética do saber. (2002, p. 04)

Numa dimensão colaborativa e complementativa, Pimenta (1999) menciona que é indispensável, pois, ponderar que o saber dos docentes e gestores (as) refere-se ao *saber-fazer*¹², e que sua construção deriva da mobilização entre distintos saberes¹³. Assim sendo, o saber referido inicialmente no parágrafo, não decorre somente do uso de dados e concepções teóricas, e sim na construção e reconstrução destes dentro da prática educativa.

¹² Pimenta (1999, p. 57) define este saber como aquele que é envolvido por diversas e distintas variáveis: sociais, econômicas, afetivas, culturais, éticas, etc.

¹³ Saberes estes provenientes da formação inicial e permanente dos professores/gestores e também dos saberes movimentados na prática educativa destes.

4 DANDO VOZ AS COLABORADORAS DA PESQUISA: O OBJETO EMPÍRICO DO ESTUDO

*"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática."
(Paulo Freire)"*

Neste capítulo traremos para a discussão todos os interlocutores que de algum modo, participaram da construção dos conhecimentos, oriundos deste estudo, com o intuito de desenvolver um diálogo entre aqueles que voltam olhares sobre a construção dos saberes e a mobilização destes, no processo da gestão escolar, e que são parte indispensável da pesquisa.

No contexto da escola – lócus da pesquisa –, são sujeitas deste estudo, gestoras, componentes da equipe diretiva com funções de Direção, Vice-direção e Coordenação Pedagógica da escola. Ponderando como critério de escolha, o fato de estarem vivenciando o cotidiano da gestão escolar, bem como a aceitação e disponibilidade para envolvimento no estudo, uma vez que a pesquisa ocorreu em distintos e diversos momentos elucidativos.

Neste espaço, nos propomos a especificar e analisar as informações obtidas na trajetória da pesquisa. Tais informações são apresentadas, na disposição de categorias de análise, que surgem do discurso das gestoras investigadas, das ações observadas pela pesquisadora, do aporte teórico utilizado para fundamentar os dados obtidos, e também de reflexões construídas ao longo do trabalho monográfico.

3.1 Narrando à origem do ser professora...

A primeira categoria de análise atribui o seu sentido as justificativas das gestoras, quanto à escolha pela formação e atuação na área educacional, uma vez que o profissionalidade educativa configura-se como pano de fundo desta análise. Também

se revela importante à primeira categoria, a presença da historicidade, como princípio norteador das falas expostas, uma vez que para responder as questões, as colaboradoras necessitaram emergir em suas lembranças e resgatar os sentidos e significados da opção pela área da educação.

O resgate histórico refere-se em um dos aspectos mais relevantes no processo formativo docente. Isso, porque a formação dos gestores escolares implica em um conjunto de saberes que vão sendo incorporados no decorrer da vida do profissional, e que provêm das relações constituídas com pessoas e instituições variadas. No decorrer da profissão, os gestores continuam a incorporar novos saberes que vão se agregando ao processo formativo de construção da identidade profissional. Para Tardif (2002, p. 71),

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades (...) Em sociologia, não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos através da socialização.(...) A idéia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, (...) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Ao questionarmos as gestoras, sobre o porquê da opção pela profissão educativa, verificamos que as respostas manifestaram concepções singulares, como mostramos nas falas abaixo:

Sempre ouvi, na minha infância, que ser professora era uma profissão muito importante e que “feliz da moça” que se torna-se professora, pois ela teria muito prestígio e respeito na cidade. [...] Estes comentários, quase que diários, fizeram com que eu conhecesse e pensasse nesta profissão, mesmo que com cinco ou seis anos de idade. [...] Minhas amigas e eu brincávamos de professora sempre e com isso, comecei a me encantar com a atividade de ensinar. (GESTORA 1)

Eu nasci e me criei no interior [...] e mesmo antes de ir para a escola, convivia muito com professoras que moravam na casa de meus pais para trabalhar. [...] Os meus pais sempre me incentivaram a estudar e ter uma profissão, coisa que eles não puderam ter [...] mas que fizeram de tudo para me possibilitar o melhor [...] Eu nunca cheguei a pensar em ter outra profissão, a não ser a de professora. Desde criança alimentava a vontade de ser educadora e das boas! Costumo dizer que: “se não fosse professora, eu gostaria de ser... PROFESSORA!” (GESTORA 2)

Minha história com a educação tem raízes profundas e fortes [...] venho de uma família com traços firmes, quanto à tradição e aos costumes cultivados. Posso definir com o modelo totalmente tradicional – mulheres são donas de casa e mães e os homens saem para trabalhar e sustentar a casa. Bom [...] isso foi o que aprendi, mas não o que exerci! Mesmo pequena, já apresentava características de uma mulher determinada e que venceria por si própria na vida. Não deu outra consegui estudar e terminar o ginásio na cidade e com muito custo me mudar para Santa Maria para cursar o magistério e me tornar professora. O motivo pela escolha da profissão? [...] Orgulho [...] admiração e vontade de formar as pessoas, passar os conhecimentos e ajudar no crescimento de cada criança que passasse por mim. Tinha motivos definidos e que me levaram a seguir em frente, mesmo passando por maus momentos [...] Hoje olho para o tempo que já se foi e de nada me arrependo... sou uma educadora muito feliz! (GESTORA 3)

Como vimos, foram muitos os ensejos que motivaram as opções profissionais das gestoras entrevistadas. Segundo elas, os fatores que entusiasmaram suas opções passaram pela influência da família; pela vontade e amor pelo trabalho com a educação bem como, pela necessidade de ter uma profissão que dispusesse logo, de uma oportunidade no campo profissional.

De tal modo, a escolha pela profissão docente ocorreu de maneira diferenciada entre as colaboradoras da pesquisa. No entanto, os motivos elucidados apresentam um ponto em comum: o fato de que a profissão docente seria um caminho garantido para a inserção no mercado de trabalho e assim, para a conquista da independência financeira tão almejada em unanimidade pelas gestoras. Tais ideias podem ser confirmadas através das falas abaixo,

[...] Cresci então, com o pensamento latente em minha cabeça, de ser professora [...], pois, além de gostar muito de crianças, e de ensinar, eu poderia logo conseguir um emprego para dar aulas. E foi o que de fato ocorreu! (GESTORA 1)

A minha vontade era logo conseguir uma vaga para lecionar e ganhar o meu primeiro salário. [...] Naquela época era tudo mais fácil para quem tinha o curso normal, pois logo as prefeituras chamavam para contratos. (GESTORA 2)

Eu sempre sonhei em poder viver na cidade e também trabalhar para ganhar o meu dinheiro. [...] Foi uma felicidade, quando ganhei o meu primeiro salário. [...] (GESTORA 3)

Diante das falas apresentadas, vislumbramos um aspecto, que atribui sentido ao contexto histórico vivido pelas gestoras, ou seja, a realidade, na qual todas estavam inseridas. Deste modo, verificou-se que a necessidade de formação e iniciação precoce

no mercado de trabalho, fez com que muitas pessoas, dentre elas as gestoras pesquisadas, escolhessem a área da educação, com fonte de trabalho e de renda.

Assim, se revelou importante, por meio do discurso das gestoras a questão histórica e temporal vivida por cada profissional. Sobre isso, Goodson (1995, p. 75), refere que:

[...] os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Face a perspectiva histórica, assumida nesta categoria, parafraseamos Tardif (2002, p. 20) quando menciona que “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.”

Para tanto, falar que o saber dos docentes e gestores é temporal quer dizer que o ato de ensinar e de gestar requer formação e aprendizagem, e que esta aprendizagem, por sua vez, vai se construindo paulatinamente na conjuntura historicamente situada.

Desta maneira o mergulho no campo histórico é essencialmente formador, uma vez que induz os futuros profissionais da educação a instituírem representações, dúvidas e certezas a respeito da prática educativa, bem como sobre o que é ser professor ou ser gestor. Diversos estudos investigativos apontam que esse saber vindo da experiência antecedente é bem intenso, perdurando ao longo do tempo, sem que a experiência formativa consiga apagá-lo ou ainda abalá-lo.

A concepção de temporalidade igualmente se consagra à carreira do gestor, nesta ocasião entendida como um processo temporal caracterizado pela construção do saber profissional. Para tanto, compreendemos que a carreira é concebida como a trajetória dos indivíduos, por meio da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade.

3.2 Relembrando a trajetória formativa e a fase inicial da carreira docente

A categoria “relembrando a trajetória formativa e a fase inicial da carreira docente” caracteriza-se pela presença de uma expressiva influência da formação docente em relação aos saberes usufruídos na prática educativa cotidiana. Ao avaliarmos as falas das colaboradoras, a formação profissional surge com veemência nas mesmas, ficando presente quando atribuem importância ao exercício da profissão para a atuação como gestoras, seja ao evidenciarem uma grande valorização dos saberes profissionais, seja quando ressaltam elementos mobilizadores da ação educativa, relacionados à gestão escolar. Assim, destacamos os ditos das colaboradoras, no que toca ao processo formativo de cada uma,

O meu processo de formação docente teve seu início no ano de 1980, com o ingresso no curso de magistério no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac em Santa Maria. Neste curso pude ter meus primeiros contatos com os diversos temas e conhecimentos que compõe a esfera educacional e também pude atuar com diferentes turmas e séries, através dos estágios. Acredito que esta etapa foi o pilar inicial para a minha escolha do Curso de Graduação em Pedagogia da FIC em 1986. [...] Cursei os quatro anos de faculdade com muito fascínio pelo que estava aprendendo e podendo por em prática com as minhas turminhas de pré escola. [...] Este período foi maravilhoso para mim, enquanto profissional docente e como pessoa também, pois sinto que descobri muitos horizontes, adquiri muitos conhecimentos e elaborei muitos saberes. O meu constituir professora se fez através da relação de diálogo constante de teoria [...] - formação técnica - com a prática educativa [...] – lecionar, ensinar, trocar. [...] Anos depois, busquei realizar a minha pós - graduação, e optei pela Psicopedagogia Institucional, por ser o que mais me interessava no contexto das ofertas disponíveis na Instituição de ensino que escolhi. [...] Na pós, eu pude aprofundar os meus estudos a respeito do desenvolvimento infantil, e também, melhor compreender algumas atitudes que presenciemos na sala de aula e na escola. [...] Acredito que o meu período formativo “formal” foi bom, mas percebo que muito do que sei e que tento repassar a minha equipe de professores e colegas em geral, é fruto do meu interesse pelos temas da educação e pela minha formação continuada – cursos, seminários [...] A formação inicial “pesa”, mas deve ser utilizada como base no processo de formação docente e não como única fonte de saberes docentes. (GESTORA 1)

A minha formação para ser professora começou com o curso de magistério em 1982, no município de Cacequi/RS. Lá aprendi muito e confirmei o que realmente queria fazer da vida. [...] Considero que este período inicial da minha formação foi apenas um degrau para o meu “constituir professora”, pois com a prática de sala de aula, vi que me faltava muito mais [...] queria muito de sequência entrar na faculdade, mas não pude. [...] Vim a ingressar na FIC somente em 1996 no curso de Letras. Já neste período pude melhor aproveitar, pois acredito que a maturidade e a experiência me fizeram buscar muitos

subsídios que me faltavam. [...] No ano de 2005 iniciei a especialização em “Alfabetização com ênfase em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, pela UNIFRA. [...] Na pós aprendi bastante, mas o que mais gostei foi à troca de experiências entre as colegas e os professores. Foi um período de avaliação e renovação da minha prática, pois pude ter outro olhar sobre as minhas ações na sala de aula e na escola. (GESTORA 2)

Fui para Santa Maria em busca do Curso Normal e o iniciei em 1983. Fiz todo o curso com muita vontade. [...] Realmente me encontrei durante os 4 anos de estudo. Aprendi o que julgava necessário para poder começar a dar aulas. Com o tempo fui percebendo que não era bem assim... precisava fazer uma faculdade. Então eu e minhas colegas de escola, fomos tentar o vestibular para o curso de Pedagogia da FIC e passamos. Então em 1990, começamos o curso e nos deparamos com muitas coisas que achávamos que sabíamos, mas que na realidade, nos faltava – a teoria, as concepções teóricas e as ideias de muitos estudiosos importantes. O curso foi bastante significativo e me possibilitou maior sustentação na prática pedagógica. [...] Em 2005 comecei a pós em Psicopedagogia na UNIFRA e adorei. Estudar para mim é um hábito que cultivo com muito prazer e que me enriquece sempre. (GESTORA 3)

Com base nas falas explicitadas, podemos perceber que o processo formativo possui uma forte influência nas concepções de educação e nas ações escolares das colaboradoras deste estudo. O valor atribuído a cada momento da formação é destacado com entusiasmo e reflete o avanço intelectual e profissional de cada gestora. Isto pode ser vislumbrado, através da fala a seguir:

Estudei muito e continuo estudando, pois acredito que esta troca de conhecimentos me faz crescer como pessoa e como profissional dentro da escola. (GESTORA 1)

Para tanto, quando nos propomos a conhecer a trajetória do gestor, também estamos desejando dar voz a ele, a sua história e a tudo aquilo que compõe a sua vida, do seu processo formativo como pessoa e como profissional.

Segundo Goodson (2000, p. 66) “[...] necessitamos saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos saber sobre a vida dos professores”. Destarte, é relevante conhecer as prioridades de suas vidas, da vida do (a) gestor escolar, e o que assinala a sua prática profissional diária.

Face aos aspectos mencionados, entendemos a relevância de se conhecer a vida do gestor, uma vez que, de posse destes conhecimentos, é possível compreendermos a formação e a prática profissional de cada um. Contudo, esse processo não é fechado, ele muda no dia-a-dia das relações, dos conflitos e das

deliberações adotadas no decorrer da carreira. Nessas experiências, diferentes aprendizagens, ideias e (re) significações sobre da profissão são plausíveis.

Por esse motivo, conhecer o percurso da formação profissional dos gestores admite entrar na redoma dos sentidos e significados que a profissão concebe para cada um. Diante disso, realçamos aqui o valor dado a formação permanente, sublinhada pelas gestoras, como momento de análise e reflexão da e na ação educativa escolar.

Referimos então, que a seqüência da formação é imprescindível para a profissionalidade dos que atuam na educação atual e que esse processo se estabelece ao longo de toda a carreira do profissional. Os momentos formativos, em caráter permanente, se fazem necessários também, pois os saberes e os fazeres educativos se modificam seguidamente. No contexto da gestão escolar, evidenciamos isto, no que concerne a reforma nas legislações, normatizações e diretrizes do ensino, com vista à constante melhoria da educação.

Outro aspecto intensamente manifestado nesta categoria de análise, diz respeito à influência dos saberes construídos ao longo da carreira profissional das gestoras escolares. A trajetória vivida é relatada minuciosamente, por cada profissional,

Iniciei a minha caminhada na educação em 1983, como professora municipal, em uma escola do interior de São Pedro do Sul, com uma turma plurisseriada [...] com alunos de 1ª a 5ª série do ensino fundamental. A escola era muito distante da sede do município e por isso, neste ano precisei me mudar e morar perto da escola. Eu era a única professora na escola e precisei “me virar” para atender a todos os alunos da melhor maneira, pois não pude contar nem com o apoio e nem com a parceria e a socialização de saberes com demais colegas professores. [...] Este tempo foi bem difícil, mas aos poucos fui me acomodando e ganhando experiência. No ano seguinte fui para uma escola na sede, com turmas de 1ª e 2ª série. [...] Em 1989, fui nomeada pelo estado para a escola Firmino Cardoso, onde atuo até hoje. Em 1993 passei a ter 40 horas por nomeação. [...] De 1989 até 1993 atuei com a educação infantil na escola. [...] Em 2004, assumi a direção com por 3 anos. [...] Em 2007 e 2008 fui vice-diretora e retornei em um turno para a educação infantil. Em 2009 reassumi a direção devido à aposentadoria da então, atual diretora, e vou permanecer por mais 3 anos, pois fui eleita novamente. (GESTORA 1)

Sou professora desde 1982, ano em que ingressei no magistério público municipal. [...] Trabalhei nos primeiros anos em escolas do interior, com turmas plurisseriadas, [...] mais tarde fui convidada para trabalhar na sede. Fui nomeada em 1989 pelo estado, daí passei há exercer 40 horas (estado e município). [...] Durante alguns anos fui cedida para a APAE, por ter cursado estudos adicionais em educação especial em Lajeado/RS, com ênfase em classe de deficientes mentais. Trabalhei vários anos lá em um turno e no outro com anos iniciais. Atualmente, trabalho com a 4ª série do ensino fundamental de oito anos pelo

município e estou na vice-direção há seis anos aqui na escola, pelo estado. (GESTORA 2)

Comecei a dar aulas assim que terminei o curso normal e fui indicada pela por uma professora do curso, para ficar no lugar dela (pois ela estava se aposentando) no meu município. Isso faz uns vinte e quatro anos [...] Lecionei em todas as séries dos anos iniciais, mas mantive e até hoje mantenho, permanência maior em turmas de alfabetização. Em 1988 fui nomeada para 20 horas no estado e consegui mais 20 horas com uma convocação para o apoio pedagógico da escola. Já em 1998, fui convidada pela equipe diretiva da escola para ficar na Coordenação Pedagógica no turno da manhã e eu aceitei. Até hoje atuo nesta função em um turno e no outro tenho um 1º ano. (GESTORA 3)

Este resgate histórico possibilitou que as colaboradoras mergulhassem em suas histórias de vida e resgataram um misto de sentimentos e lembranças, provenientes do tempo direcionado ao ato de ensinar e gestar a escola.

O peso e o significado da experiência vivida ao longo de poucos ou muitos anos de escola são conferidos unanimemente por todas as gestoras, através de seus ditos,

A experiência nos faz mais firmes e nos ampara mais nas ações e decisões que precisamos ter. Eu sei que minha experiência me faz a cada ano mais aberta ao novo e mais curiosa com relação aos assuntos atuais da educação. [...] Como gestora tento buscar novos saberes a cada novo desafio da profissão. (GESTORA 1)

A minha profissão é tudo para mim! Todos os momentos que vivi ao longo dos vinte e quatro anos de magistério são fundamentais para a minha constituição como pessoa e professora [...]. (GESTORA 2)

A cada ano, a cada turma e a cada nova experiência eu aumentava a minha bagagem como professora e como gestora [...] e isso sempre teve muita força na minha forma de ver e atuar na educação. A experiência é muito importante e atrelada à formação forma a base da prática escolar. [...] Sou muito do que sou pelas felicidades e dificuldades que já passei! (GESTORA 3)

Em vista do que as colaboradoras expuseram em suas respostas, podemos corroborar com a afirmação de Tardif (2002, p. 78) ao dizer que “os saberes da experiência são construídos pelos professores ao longo da sua trajetória nos diversos espaços e tempos pessoais e profissionais”.

Assim, com base no que já desenvolvemos, reiteramos a importância do tema “carreira profissional” bem como, da forma como este incide sobre demais temas afins como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as

fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional.

Conforme Marx *apud* Tardif (2000, p.01)

Toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho.

Destarte, ao se reportarem à trajetória profissional, aos caminhos vivenciados na escolarização, as gestoras recordaram marcas positivas e negativas, perfis de educação e de professores e gestores que fizeram com que elas repensassem sua prática.

Diante do revelado, entendemos que não há como negar a indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional, ou seja, um está presente no outro. Dessa forma, é preciso exercitar o conhecimento de si, do seu “processo identitário” (NÓVOA, 1995), como pessoa e profissional, de seus desejos, angústias e escolhas, pois “[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...], a maneira como cada um se sente e se diz professor” (ibid, p. 16).

Finalizando esta categoria, a concepção do *saber* sob a ótica do saber da experiência dos gestores nos possibilita: verificar a complexidade e a não linearidade deste saber; admitir que o professor/gestor apresenta uma racionalidade própria para a prática da sua profissão, apelando a distintas ideias, de maneira dialética, para significar à sua atuação; caracterizar subsídios fundantes para os processos de formação inicial e permanente, uma vez que o saber de experiência se mostra indissociável da trajetória de construção da identidade do professor/gestor; dar valor ao ato reflexivo do professor/gestor, na conjuntura de sua atuação diária; restabelecer ao professor/gestor a função política no que se refere à sua participação na direção da gestão democrática da escola e na definição das políticas educacionais, abarcando os aspectos curriculares e de formação inicial e permanente.

3.3 Socializando saberes sobre a gestão escolar

Os indicadores educacionais legitimam que o avanço na qualidade das escolas está atrelado a diversos aspectos, entre os quais, a gestão é fator proeminente. Um exemplo disso fica evidente nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁴, onde são elucidados sinais de que as escolas que possuem uma equipe com qualificação profissional, um Projeto Político Pedagógico coerente, um sistema de parceria com a comunidade e estratégias para a melhoria na aprendizagem apresentam melhores resultados nas avaliações e testes realizados por alunos.

Diante destas evidências, a escola, as pessoas que dela fazem parte e as conexões que se constituem entre si, têm sido foco de estudo sobre a gestão educacional e escolar, formação de gestores e (re) significação de modos de ser e estar na área educacional.

Alocados, neste espaço de formação estão os profissionais que edificam parte de sua história no coletivo. Em meio aos saberes e os fazeres dos gestores, buscou-se nessa categoria explicar os conhecimentos relativos à gestão escolar na visão de três gestoras de uma Escola Estadual do município de São Pedro do Sul (RS) e com isso, dialogar e refletir sobre o tema que se apresenta.

Ao questionarmos sobre os “elementos” que substanciam uma gestão escolar de qualidade, com vistas à promoção do nível da educação, as gestoras manifestaram alguns aspectos, que para elas, qualificam o bom funcionamento da escola.

Diante dos diversos e distintos elementos evidenciados, destacamos a fala da gestora 1, que refere:

¹⁴ Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), o SAEB é a uma iniciativa brasileira, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. Conforme o acesso em (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>) em 27 de setembro de 2009.

Na minha opinião, existem inúmeros elementos que qualificam a gestão escolar e um deles é a parceria constante entre todos os segmentos que fazem parte da vida da escola, sendo eles: a família, a comunidade, os alunos, os professores e funcionários, a equipe gestora... Assim percebemos resultados positivos desde o setor financeiro, com a concretização de metas estabelecidas para a estrutura física da escola até o setor pedagógico, com a alavancada da aprendizagem dos alunos... O nosso aluno se sente mais seguro e crê que é formidável aprender. Há de se considerar importante ainda, a realização de ações de curto, médio e longo prazo, de maneira coletiva, atendendo as necessidades imediatas da nossa comunidade escolar (GESTORA 1).

Esta colaboradora demonstra em sua fala e também através de seus gestos e atitudes observados diretamente, que a “parceria” adquire um papel de destaque junto à dinâmica dos saberes e fazeres concernentes a gestão escolar.

Nesta perspectiva, a participação coletiva conquista um sentido muito importante, pois em sua real acepção, refere-se a uma força de atuação consciente pela qual os segmentos escolares reconhecem e adquirem seu poder de desempenhar influência na deliberação da estrutura da escola, de sua cultura e seus resultados.

Segundo o que é explicitado por Marques (1992, p. 69), “a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas faces de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização”.

Assim, com o intuito de complementar a fala descrita acima, trazemos a opinião da gestora 2, que diz:

Para mim, o planejamento coletivo, o trabalho em equipe e sintonia entre todos os componentes da equipe escolar é de extrema relevância, no cotidiano “múltiplo” da escola. É preciso se debater ideias e posições, estabelecer prioridades e realizá-las da melhor forma, e, sobretudo instituir a avaliação constante dos processos gestados na escola. Refiro-me a avaliação, como forma de um “olhar minucioso” das ações planejadas e que foram executadas ou não pela escola. (GESTORA 2)

A resposta da colaboradora acima, se assemelha a da gestora anterior, pois, também atribui sentido a coletividade de ações e decisões no exercício da gestão escolar. Esta refere ainda, que a reflexão sobre as prioridades e metas da escola devem ser realizadas a luz de diretrizes pré - estabelecidas por aqueles que compõem a estrutura da escola.

Neste sentido, no cotidiano da atividade trabalho escolar, como assegura Libâneo (2001, p. 102), “é que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”.

Já a gestora 3, segue uma linha de pensamento reflexivo, demonstrando em sua fala a subjetividade da atividade do gestor, frente aos desafios da profissão:

Esta pergunta me consentiu a abertura de novas reflexões e horizontes sobre o trabalho da gestão escolar e a caracterização da qualidade do ensino. Acredito que ao retornar e analisar minhas lembranças e experiências de gestora, posso melhor responder. [...] Penso que um aspecto importante, é a auto-determinação dos professores e gestores, através de linhas de pensamento coerentes com a positividade das concretizações: Eu posso, Eu mereço, Eu vou conseguir. A emoção e os vínculos de afetividade devem existir sim, na escola, nem que seja na cordialidade, pois temos que lembrar que lidamos com gente.. e gente ama, sente, chora, ri.... O egocentrismo deve ser deixado apenas para as crianças pequenas. [...] Outro aspecto considerável a postura de todos que compõe a dinâmica da escola, é a clareza e a transparência na tomada de decisões e na defesa de argumentos e ideias. (GESTORA 3)

Na fala expressa acima, o que fica evidente é o caráter emocional e afetivo, conferido as ações desenvolvidas no âmbito da escola. A importância das relações interpessoais é manifestada intrinsecamente no discurso das três gestoras, uma vez que, todas valorizam a troca de experiências e saberes entre os educadores (as) e gestores (as), dentro ou fora do espaço escolar.

Em consonância com as concepções manifestadas, Guiomar Namó de Mello (1993), evidencia como um dos elementos fundamentais às “escolas que dão certo”, o compartilhamento de decisões entre os agentes internos da escola e a comunidade.

Nesse ponto de vista, a gestão escolar passa a ser idealizada sob o prisma de reconhecer a importância da participação coletiva de todos, os que compõe a comunidade escolar, na organização e no planejamento do trabalho escolar, uma vez que o conceito de gestão está coligado ao fortalecimento da democratização no processo pedagógico, à participação de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante compromisso coletivo.

Embora exerçam um discurso progressista garantindo que todos os segmentos são importantes na dinâmica da gestão escolar, as gestoras observadas, demonstram

em suas ações cotidianas que é na figura do gestor que deve estar à centralidade das decisões da gestão escolar.

Reportando-nos novamente ao discurso das colaboradoras, conferimos que a equipe diretiva refere-se à articuladora e executora das decisões escolares e que a participação dos demais segmentos nesse contexto é limitada a algumas circunstâncias.

A respeito do papel específico do diretor escolar, Paro (2001, p.212). ressalta que:

[...] tem a tendência de concentrar tudo em suas mãos, sendo extremamente diretivo em todas as medidas que toma dentro da escola, em particular as do Conselho [...] Essa situação complica muito o cumprimento das atribuições do conselho, porque este passa a depender, quase que exclusivamente, da vontade do diretor, que detém a autoridade suficiente para inviabilizar seu funcionamento.

Sabemos que a contemplação da gestão democrática tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB é decorrência de esforços constantes e coletivos, por parte dos segmentos progressistas da sociedade, em especial dos educadores, gestores, docentes e alunos. Todavia, temos consciência de que o fato das Leis Federais referidas garantirem a gestão democrática nas escolas públicas, não é segurança de que o processo aconteça segundo indicavam os movimentos de reivindicação por uma escola mais aberta e com uma gestão com a participação de todos nas decisões. Existe uma alteração entre o formal-legal e a assimilação da Lei na conjuntura vivenciada.

Além disso, notamos que as reformas legais que abrangem a educação acontecem sob o alcance das agências internacionais que acabam *direcionando as diretrizes dessa gestão democrática*.

Na entrevista realizada, as gestoras deixam transparecer, que ainda é um tanto difícil desmistificar a modelo tradicional de gestar a escola, aquele em que um só decide e os demais somente acatam as deliberações. Diante disso, demonstram nas entrelinhas de seus discursos que a gestão idealizada não é a de fato vivenciada, e que há a necessidade de algumas modificações a partir da prática da gestão democrática,

como o planejamento coletivo, a estreita relação entre o professor e o aluno e a presença significativa dos órgãos colegiados na dinâmica da escola.

Assim, de acordo com os estudiosos Ferreira (1999; 2002) e Saviani (1996) a gestão é um processo de iguais e não de diferentes, isto é, a gestão deve contemplar a união de esforços coletivos em prol de um mesmo fim: *a qualificação da educação*. Isto fica confirmado também, nas narrativas que apresentamos como exemplo da explanação supracitada,

A gestão é significado de união: união de pessoas, união de ideias, união de forças. [...] Tudo isso, sei que vai garantir um modelo que supera o que ainda, persistimos em alimentar. [...] Talvez com o tempo e com a clareza de ideias e abertura de mentes conseguiremos atingir a gestão democrática. (GESTORA 1)

Gestar a escola é muito mais que só decidir o que comprar, o que arrumar e como fazer com que a repetência e a evasão diminuam nos dados que representam e enquadram a escola nos gráficos do governo. Gestão é muito mais do que isso. Mas é tão difícil ampliar esta ideia [...] com o tempo e a vivência diária vimos que vão surgindo muitos entraves na educação. [...] A qualidade é um resultado bem penoso de se atingir. (GESTORA 2)

Eu sou gestora e vivo o dia a dia da escola, por isso sei de tudo o que passamos para poder dizer que a educação ainda não é 100% no país. Gestão não é um elemento, uma posição [...] Na verdade a gestão democrática é um desafio imposto às escolas e que com muito trabalho coletivo e troca de saberes pode ser efetivado e concretizado no cotidiano das relações escolares. [...] O fim da gestão deve ser o aluno e sua aprendizagem. [...] trabalho em função da qualificação disso! (GESTORA 3)

Ressalvamos que, embora o ideal de gestão democrática das colaboradoras ter como foco a participação de todos da comunidade escolar, principalmente dos professores e alunos, a gestão viabilizada recentemente comprova a falta de participação daqueles reconhecidos como fundamentais no processo decisório, devido a falta de engajamento da classe dos docentes da escola, pois o que observamos foi o descaso de muitos docentes acerca da participação no planejamento e tomada de decisões no que tange a vida da escola.

Creemos que a consolidação da gestão democrática esteja vinculada à transformação nos fins da educação, e não apenas em alguns processos. A escola não se tornará democrática através da simples instalação do Conselho de Escola, mas, sim, a partir do momento em que suas finalidades estejam atreladas as dos diversos

segmentos que compõe a escola e que os mesmos participem com poder de deliberação na gestão.

Na conjuntura educacional, nos deparamos com vários entraves que induzem o gestor a adotar decisões que afrontam os seus saberes, partindo então para uma prática reflexiva. Tardif (2002, p. 36) destaca que: “(...) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”. Perante a ação de reflexão, o gestor consolida sua identidade através da formação permanente, arquitetando os seus saberes e, permitindo assim, a qualificação de sua formação profissional.

[...] nem sempre aquilo que pensamos e propomos à comunidade escolar, se consolida na escola. [...] Muitas vezes somos surpreendidos pela dicotomia entre proposta e ação. E se descobre que nem sempre acontece na prática, tudo o que foi idealizado na teoria. (GESTORA 3)

[...] É correto considerar que o acompanhamento e a avaliação das ações escolares é necessário, pois muitas vezes, há belíssimos projetos escritos e projetados no papel, porém no concreto há uma realidade escolar alheia a todos eles. (GESTORA 1)

No diagnóstico da realidade escolar proposto pela nossa escola foram construídos projetos de ações, que partem da realidade e definem metas a serem atingidas. Dentre as áreas de atuação, destaco: a educação musical, a inclusão digital, o ensino fundamental de nove anos, as oficinas de arte-educação e as escolinhas de esportes. (GESTORA 1)

São notórias as dificuldades enfrentadas pelos gestores no cotidiano escolar, assim como as competências exigidas na atualização contínua dos seus conhecimentos. Existem diversas possibilidades de sustentar a formação, aquela proporcionada pela escola é estimulante. Neste aspecto a gestão escolar é vista como o alicerce que dá suporte aos ideais em comum. A gestão escolar vivencia os problemas da instituição e o proporcionar uma formação coerente faz parte das suas atribuições.

Neste patamar encontram-se duas linhas que se inter-relacionam: a gestão escolar e professores em formação permanente. A gestão escolar aparece como aquela que deve proporcionar a formação para a adequação da nova lei e os professores como os profissionais que precisam de incentivo e esclarecimentos. Como buscar isso? Os gestores estão preparados a proporcionar estes conhecimentos? É

relevante explicitar aqui as palavras de Libâneo (2001, p. 100), quando afirma que “as concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade (...)”. A partir desta concepção pode-se justificar o prestígio da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho.

Um gestor escolar atuante é essencial para desenvolver e mobilizar a comunidade em prol de melhorias e ações pedagógicas que resultem em um ensino de qualidade. (GESTORA 1)

Podemos dizer que os professores pretendem uma gestão democrática que ainda não vivenciaram, pelo fato de ainda faltarem alguns elementos que, segundo os mesmos, podem vir a ser construídos e conquistados com o passar do tempo. “[...] pra mudar... pra ser mais aberta, com a gestão democrática mais forte, eu acho que vem com o tempo”. (GESTORA 2)

Com base no exposto e no demonstrado pelas colaboradoras, em seu contexto de atuação gestora, podemos afirmar que todas procuram favorecer melhorias e estimular inovações na prática diária da gestão escolar, as quais concorram para a promoção qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica.

Em suma, o gestor deve ter conhecimento e domínio das competências e habilidades e aplicar a legislação educacional a favor da comunidade escolar. Sendo assim, cabe aqui referir que o modelo organizacional chamado de “gestão democrática” deve fazer jus ao legado e de alguma forma possibilitar ao sujeito uma construção contínua, sólida e coletiva.

3.4 Definindo e compreendendo a dinâmica dos saberes e fazeres necessários a prática de gestão

Através das falas das gestoras, a noção de saber adquire uma acepção ampla, envolvendo, as competências, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, isto é, tudo aquilo que em diversos momentos são chamados de saber, saber-fazer e saber-ser.

As colaboradoras da pesquisa consideram importante, também, para uma atuação gestora significativa, os saberes profissionais que têm como educadoras,

procurando sempre ampliá-los, aprofundá-lo e diversificá-los, conforme podemos verificar nas seguintes narrativas:

[...] eu atribuo importância sim, aos chamados saberes da profissão, pois muito do que sou como gestora e também educadora, confiro aos conhecimentos que tive ao longo de minha carreira profissional [...]. (GESTORA 3)

Ao longo da nossa caminhada como professores e gestores - construímos diversos conhecimentos, que podem ser chamados de saberes profissionais. [...] São fundamentais estes saberes e acredito que todo profissional da educação agrega sentido aos conhecimentos provenientes da experiência vivida na escola, na educação. [...] Eu não sou diferente, pois desde que ingressei no magistério "coleciono" diferentes saberes que fui construindo no decorrer dos anos de docência e agora de gestão. (GESTORA 1)

Na concepção de Gauthier (1998), é no decorrer da carreira profissional que os saberes profissionais se constroem, se desenvolvem e adquirem maior importância; aqui as Gestoras 1 e 3 consideraram "o saber vindo da experiência" como fundamental para o ofício do gestor.

Embora julguem relevantes os saberes profissionais, isto é, os saberes construídos no decorrer da trajetória da profissão (conhecimentos didáticos, pedagógicos e legais da educação), as gestoras manifestam que não se pode ficar somente em torno desses saberes para se atuar junto à escola e a sala de aula, pois o que a sociedade de hoje demanda é a ampliação de conhecimentos e a formação permanente do educador/gestor. Estes elementos estão referendados nas falas que seguem:

[...] O conhecimento não é algo estático, pronto, concluído, por isso, é importante nos colocarmos sempre na condição de aprendizes, procurando reformular conceitos, ideias e saberes, lutando pelo que acreditamos, mas ao mesmo tempo, estando abertos ao novo, as mudanças. (GESTORA 2)

Os conhecimentos são básicos na ação gestora da escola, com certeza, mas não podemos esquecer que nunca conhecemos o suficiente, até por que em educação as coisas mudam muito rápido [...] o que hoje podemos afirmar como verdade, amanhã pode não ser mais. Temos que estar sempre prontos a construir e reconstruir os processos de aprendizagem. [...] Temos que investir mais na formação continuada dos profissionais da educação, em especial para os gestores, que muitas vezes são deixados em segundo plano nos encontros formativos. [...] Penso que quanto mais saberes, melhor será a prática do gestor e melhor será a qualidade da educação na escola. (GESTORA 1)

Através do dito e do manifestado, pelas gestoras, pode-se considerar o professor/gestor como um sujeito de relações, o qual dá valor aos seus conhecimentos teóricos, suas vivências da profissão e seus saberes da prática, possibilitando que, no processo, ele se transforme em um investigador apto a rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e entender e encarar as dificuldades com as quais se encontra.

Assim, avaliamos ser imprescindível ter a compreensão teórico - prática da origem da atividade gestora, de forma que a entrada no campo profissional, isto é, a interferência no contexto educativo, não designe uma aplicação de saberes, de reprodução de livros, mas o oposto, que esteja fundamentada nos princípios da ação e reflexão sobre e na prática cotidiana.

Todavia, precisamos ponderar ainda a possibilidade de aprendizagem em todos os tempos/espacos, e nas peculiaridades desta inserção. Tardif (2002, p. 295) demonstra que:

[...] se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Deste modo, fica evidente que,

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que o professor vai constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Nez & Zanotto, 2006).

Nesse sentido, reiteramos a relevância dos sujeitos na construção da experiência inicial e continuada. É na teia de relações que se configura a formação profissional.

Tardif (2002) acredita ser geral a verificação que desponta das recentes pesquisas a respeito da profissão docente, de que os alicerces do saber ensinar não se abreviam a um sistema cognitivo, que,

[...] como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se

insere quanto da sua história anterior. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos (p. 203).

O autor titula de epistemologia da prática profissional, o estudo do conjugado de saberes usados verdadeiramente pelos profissionais em seu ambiente de trabalho diário, para cumprir todas as suas atividades.

A intenção da então denominada epistemologia da prática profissional, é divulgar estes saberes, entender de que forma são associados nas atividades dos profissionais, e como esses os constroem, empregam, consagram e modificam.

Para Tardif (2002), os alicerces do ensino são existenciais, sob a ótica de que um professor não raciocina apenas com a cabeça, mas com toda a vida. A autobiografia, ao consentir que se realizem conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional, colabora para a mudança do próprio eu.

Os alicerces do ensino também são sociais, uma vez que os saberes profissionais são plurais, derivam de regiões distintas (contexto social e global, comunidade, família, escola) e são obtidos em momentos sociais diversos: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... (Ibid,104). Além disso, são sociais, visto que são construídos e corroborados por grupos sociais, como os pesquisadores e professores universitários, os professores formadores, etc.

Nesta perspectiva, pode-se falar que a afinidade do professor com os seus saberes é seguida de uma relação social: a consciência profissional do professor parece ser vastamente abalizada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, ou seja, em relação àqueles saberes oriundos das ciências humanas, sociais e das ciências da educação, transmitidos durante a formação profissional, saberes curriculares, saberes de outros atores escolares (supervisores, coordenadores, orientadores), que, de um modo ou de outro, são exteriores ao trabalho docente.

O uso desses saberes pelos gestores implica, portanto, uma relação social com esses mesmos saberes, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem. De acordo com Tardif (2002, p.105), essas relações carecem de pesquisas

mais profundas, “a fim de conhecer melhor, conforme os grupos sociais que produzem saberes sobre o ensino, os critérios de legitimação ou de invalidação utilizados pelos professores”.

À GUISA DE APONTAMENTOS FINAIS

*"...escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.*

*O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente..."*
(Paulo Freire)

Na contemporaneidade é crescente o número de pesquisas que focalizam a questão dos saberes docentes, uma vez que estes residem no cerne do movimento de profissionalização do ensino, cuja averiguação dos saberes é basilar para a consolidação da profissão de professor/gestor.

Dessa forma, a profissionalização do ensino apresenta uma dimensão epistemológica no tocante à natureza dos saberes, e ainda política no que tange ao êxito em conseguir consentimento da exclusividade dos saberes e das práticas que detêm.

De tal modo, nesse processo analítico, compreendemos que os saberes são subsídios estruturantes para a efetivação da carreira profissional dos gestores escolares. Esses saberes não são ensinados e ou simplesmente passados como algo posto e determinado dentro do processo formativo dos gestores.

O que sucede é um conflito epistemológico em se afirmar que os saberes dos gestores (as) são provenientes, somente do processo formativo dos gestores, pois o que na verdade acontece é a compilação de saberes provenientes de diversos momentos da vida do profissional, seja ela no aspecto pessoal ou na carreira do magistério.

A análise desenvolvida no corpo da pesquisa, bem como as situações de aprendizagem mostradas como contribuições ao processo de aprendizagem da gestão, reafirmam os pressupostos que valorizam o trabalho docente como atividade, uma vez

que as referidas situações e os próprios saberes foram identificados “em ação”, isto é, em processo de elaboração e validação. Reiteramos, dessa forma, as ideias de Tardif (2005, p.257) baseados no entendimento de que “[...] o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizado-a que os saberes são mobilizados e construídos”.

É através da pesquisa que os saberes podem vir a ser desenvolvidos delineando assim, conhecimentos, habilidades, saberes e atitudes que resignifiquem tanto o gestor como os futuros professores que se vêm aprendendo a aprender e buscando junto a isso, a melhor forma de saber verdadeiramente ensinar e gestar.

As ideias já sistematizadas neste estudo assinalam uma convergência no pensamento dos distintos estudiosos referenciados nas ponderações acerca dos gestores (as), seus saberes e sua formação. Ratifica-se, pois, o consenso nas percepções de que os (as) gestores (as) vão se transformando no seu percurso profissional, por meio de ações reflexivas sobre a sua prática e também, as concepções de que os mesmos constroem saberes singulares referentes à profissão. Tais saberes, nas abordagens exploradas, são relevantes na atuação educativa por permitirem a construção da identidade profissional e por admitirem a relação do (a) gestor (a) no espaço de trabalho.

Ponderando essas discussões, o interesse pelo debate aqui realizado, deriva do estudo desenvolvido, em nível de especialização, sobre os saberes da experiência gestora. Nosso estudo teve como objetivo pesquisar acerca da construção dos saberes profissionais dos gestores, no cotidiano da escola, visando à discussão sobre a importância destes no processo de gestão escolar.

Entendemos que essa prática gestora é fonte de saberes específicos sobre o ofício educativo, permitindo que o (a) gestor (a) envolvido (a) nesse processo materialize de modo racional e crítico-reflexivo, um conhecimento profissional singular ao seu fazer educativo no desafio dos distintos dilemas que abrangem esse fazer.

Ressaltamos ainda, que o processo de construção dos saberes, para os gestores, ocorre no entrelaçamento de saberes próprios da profissão e de saberes aprendidos da e sobre a gestão, o que incide no decorrer de todo percurso trilhado por esses profissionais. Este processo ganha mais significado quando há a possibilidade de

compartilhamento e trocas entre os indivíduos, de forma que o ato de refletir sobre suas atitudes valha uma tomada de consciência sobre as mesmas e, assim a sua transformação.

Os resultados das investigações sobre o saber da ação educativa colaboram significativamente para o aprimoramento da prática profissional, bem como para o aumento de seu repertório de saberes. Estes saberes legitimados pelos estudos são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e também, o mais necessário a profissionalização do ensino.

Consoante as vivências elucidativas desta monografia, cremos que este estudo auxiliou no exercício da reflexão sobre a prática educativa dos gestores, entendidos aqui, como sujeitos que participam do processo de mediação e articulação de saberes e fazeres, que procuram construir, progressivamente, ações democráticas e participativas por meio de discussões, reflexões, atos e avaliações constantes. Deste modo, o estudo apontou ainda, para a necessidade de se aprofundar a compreensão em torno da temática central, de forma a incentivar a publicação e divulgação de estudos e pesquisas que contribuam para o esclarecimento de questões e posições, concernentes a gestão dos saberes do gestor escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Caderno de Pesquisa. [online]. 2001, n.113, pp. 51-64. ISSN 0100-1574.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 9, 1998. Águas de Lindóia. **Anais II**: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia. Feusp, 1998, v. 1.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: nº. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

ENRICONE, Délcia. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: _____. (org). **A Docência na Educação Superior**: sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências novos desafios.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) Pesquisador(a).**Campinas: Associação de leitura do Brasil - ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais:** uma perspectiva da contemporaneidade. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas, 2000.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano editora, 2002.

GAUTHIER, Clermont. (et all). **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: a história de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Trajetória Profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. dal P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento.** Porto Alegre: Edipucrs, 2007. (p. 107-118)

KRUG, Hugo Norberto. **A construção do conhecimento prático do professor de educação física** – um estudo de caso etnográfico. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios. In: FERREIRA, Nara Syria (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa et al. **A Escola Participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Gestão Educacional:** concepções e processo democráticos de Gestão Educacional. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **A Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜDK, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. . **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa Crítica e Multireferencial:** nas ciências humanas e na educação. Salvador: Edufba, 2000.

MACIEL, L. S. Bomura. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: _____L. S. Bomura; NETO, A. S. (orgs). **Desatando nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **A Formação do Profissional da Educação.** Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MELLO, Guiomar Namó de. **Autonomia da Escola:** possibilidades, limites e condições. v. 38, n. 1, Brasília: MEC. SEF, 1993.

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Schulman. Revista do Centro de Educação UFSM, **Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente**, Santa Maria, v. 29, n.2, p. 33-49, 2004.

MOROSINI, M. Costa. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia (org). **A Docência na Educação Superior: sete olhares**. Porto alegre: Evangraf, 2006.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. 2. ed.Porto: Porto, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, nº. 74, Campinas: Cedes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PÉREZ, G. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Ed.Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. (org). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente**. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

_____, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

_____, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo do trabalho no magistério**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 73, 2000b.

_____, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, Jacques. A Natureza Reflexiva da Prática Docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Educação em Debate**, v.19, Fortaleza, 1997. p. 5 – 13.

_____. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre Shigunov & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

TERRIEN, Jacques & TERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão Educacional**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. Projeto político-pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, p. 15 -50, 2002a.

_____. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, p. 51 - 68, 2002b.

APÊNDICES





APÊNDICE A – Roteiro de questões para a entrevista reflexiva

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA EQUIPE DIRETIVA NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR

Questões da entrevista com as professoras que compõe a equipe diretiva da escola.

- A) Nome: _____
- B) Idade: _____
- C) Formação Profissional (ano da formação inicial e local; pós – graduação/ ano e local): _____
- _____

Questões norteadoras:

1. Conte sobre sua trajetória profissional.
2. Como ocorreu a sua opção pela área da educação?
3. De que maneira aconteceu a sua inserção no magistério?
4. A quanto tempo você atua nessa escola?
5. Como você compreende a dinâmica da gestão escolar?
6. Como você se vê na Gestão Escolar?
7. Quais os saberes que você considera necessários a sua atuação como gestor (a) da escola?
8. De onde decorrem estes saberes/ conhecimentos?
9. Como você constrói/elabora esses saberes?
10. Qual a importância que você atribui a estes saberes para a sua ação como gestor (a) da escola?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido: Cessão de direitos sobre depoimento oral e escrito



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

1. Pelo presente documento, eu,
CPF nº, CI nº, emitida por,
nacionalidade....., estado civil.....,
profissão....., residente e domiciliada,
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a **Tarlla Fernandes** a totalidade de meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral/escrito prestado no dia....., na cidade de....., perante a pesquisadora.....

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Deixo plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.

4. Declaro ter total confiabilidade na investigadora, disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo

5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto de monografia *“A construção dos saberes da equipe diretiva no processo de gestão*

escolar”, de autoria de Tarlla Fernandes sob orientação da Prof. Dra. Viviane Ache Cancian, tendo compreendido todos os passos da investigação.

Trazendo como questão de pesquisa: construção dos saberes profissionais dos gestores, no cotidiano da escola, visando à discussão sobre a importância destes no processo de gestão escolar.

Para problematizar esta questão trago como objetivos: Analisar a epistemologia que subjaz a prática do gestor, no âmbito escolar; Observar a prática dos gestores, componentes da equipe diretiva, dentro do contexto escolar; Identificar os saberes evidenciados na prática dos gestores e na entrevista proposta; Compreender e explicar como são constituídos os saberes necessários a ação do gestor escolar; Destacar a importância da construção dos saberes no processo de gestão escolar.

Como metodologia: Para abordar as questões elencadas para investigação, elegemos as entrevistas orais semi-estruturadas, com um roteiro guia que pode ser flexibilizado dependendo do andamento da entrevista, possibilitando um contato entre o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas serão gravadas, transcritas para análise e, com autorização, para uso na pesquisa e trabalhos dela decorrentes.

6. Afirmando que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu relato faz parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com o qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com a pesquisadora, tendo a certeza de que em qualquer momento ela estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre a pesquisadora:

Nome: Tarlla Fernandes

Cl..... CPF

Endereço residencial..... Telefone: E-mail:.....

Instituição

Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Santa Maria, de de

Nome do cedente

CPF

Tarlla Fernandes

CPF