

EDILENE MORO SZABELSKI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO ESCOLAR: OS REQUISITOS
QUE COMPÕEM O PERFIL DO DIRETOR NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA
2006**

EDILENE MORO SZABELSKI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO ESCOLAR: OS REQUISITOS
QUE COMPÕEM O PERFIL DO DIRETOR NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng.

**CURITIBA
2006**

Aos profissionais da escola pública
que se dedicam na construção
de uma sociedade mais justa,
com ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng pela competência e dedicação na orientação dessa dissertação.

À minha família, em especial, meu esposo Miguel Szabelski Jr., minha filha Ana Carolina Szabelski, minha irmã Izonei Machado e meus pais João e Rosi Moro, pelo carinho, apoio e compreensão nos momentos de estudo em cada etapa concluída.

Aos Professores do Programa de Mestrado da PUCPR que sempre me incentivaram, e tornaram as aulas locais para busca do conhecimento.

À Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi e à Prof.^a Dr.^a Onilza Borges Martins pela reflexão proporcionada na banca de exame da dissertação.

Aos colegas de mestrado pela força e motivação recíproca, em especial, Clarice Gaudêncio, Claudete Zacliffevic, Cristiane L. K. Leite, Eneida Ribas, Irmã Lúcia, Jamil Fonseca, Márcia Capello Ávila, Maribel Rohdin, Osnir, Regina Arns da Rocha, Rosalino Zat e Solange Copetti.

Aos professores que marcaram positivamente a minha vida, por meio de seu conhecimento, dedicação e carinho: Aracy de Souza, Verli Carvalho, Terezinha Schultz, Berenice Cunha, Otília Possebom, Aparício Silveira, Marlene Moura, Jacira Soares, João Rocco, Marielda Pryjma, Liliamar Hoça, Anne Goyos e Deoclécio Scherer.

À Prof.^a Adelmair Pissaia pela dedicação e competência na correção do texto desta dissertação.

Aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais, que de certa maneira, também se fazem presentes nas entrelinhas deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, por tornar possível o acesso a documentos e aos profissionais das escolas.

A todos os profissionais que participaram desta pesquisa, cuja colaboração, tornou possível o desenvolvimento do trabalho.

A Deus, Ser que em sua infinita bondade e sabedoria, colocou pessoas tão especiais em minha vida, para aprender, compartilhar alegrias e superar os obstáculos.

“Educação é muito mais do que transmitir conhecimentos e habilidades por meio dos quais se atingem objetivos limitados.

É também abrir os olhos das crianças para as necessidades e direitos dos outros.

Precisamos mostrar às crianças que suas ações têm uma dimensão universal.

E precisamos encontrar uma forma de estimular seus sentimentos naturais de empatia para que venham a ter uma noção de responsabilidade afetiva em relação aos outros.

Pois é isso que nos motiva a agir”.

Dalai-Lama

RESUMO

As instituições educacionais são desafiadas a processar mudanças gradativas na implantação de novas políticas educacionais influenciadas pelas transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas no contexto atual. Como decorrência, à escola pública foi determinado já no final dos anos noventa, a implantação do modelo de gestão democrática. Diante desta realidade é que a pesquisa traz à tona a reflexão sobre o tema **gestão escolar** considerando a efetivação das políticas educacionais e como foco de investigação **o perfil do diretor** escolar no contexto da escola pública. Tais considerações permitem propor como **problema** de pesquisa: Qual a percepção dos profissionais da educação sobre os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública? A pesquisa tem como **objetivos**: Analisar os requisitos que compõem o perfil do diretor, segundo a percepção dos profissionais da escola pública; Identificar os requisitos que compõem o perfil do diretor escolar para o exercício da gestão democrática. O tema gestão escolar abordado nesta pesquisa determinou a tipologia da pesquisa que se constituiu sob a abordagem qualitativa, por entender ser mais adequada ao desenvolvimento do trabalho. A reflexão sobre os aspectos teóricos apresenta-se em dois capítulos. O primeiro, analisa o contexto da gestão educacional, com base nas determinações das políticas educacionais (nacionais, estaduais e municipais) aborda as questões relativas ao exercício da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, com destaque para o princípio da participação na elaboração do projeto pedagógico da escola. O segundo capítulo da fundamentação teórica aborda a concepção das competências e analisa também as competências para a gestão escolar enfocadas na formação do professor. Na intenção de captar a percepção dos profissionais que atuam na escola sobre o perfil do diretor escolar, buscou-se a representatividade de cada segmento na composição da amostra participante da pesquisa. Fizeram parte da amostra: o diretor, o pedagogo, 20% dos professores, o secretário e 20% dos serviços gerais de oito escolas da rede municipal investigada. A seleção da amostra se pauta na razão de que além de participar da escolha de diretores, esses profissionais são também co-autores do projeto de gestão que se desenvolverá na escola. O processo de levantamento de dados norteou-se pela técnica Delphi. O processo de investigação realizado permitiu o delineamento do perfil do diretor da escola pública, com base nos requisitos apontados pelos profissionais da educação das escolas investigadas.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais, Gestão escolar, Projeto Político Pedagógico, Formação de professores, Perfil do diretor escolar.

ABSTRACT

Educational institutions are challenged to make gradual changes on implementation of new educational policies under the political, social and economical transformations in the present context. As a consequence, at the end of the 90's, state schools were established the implementation of the democratic administration standard. Facing that situation, researches bring the discussion up about **School Administration**, considering the accomplishment of the **educational policies** under the point-of-view of the State School Director's profile. Such considerations allow the proposal as a research problem: What is the perception of the Education professionals about the requirements that compound the profile of the Director under the state school context? The goals of this research are: To analyze the requirements that compound the profile of the Director, under the perception of the state school professionals; to identify the requests that compound the profile of the School Director and his/her democratic administration. The School Administration studied on this work has determined the typology of the research under the qualitative approach as it is considered the most appropriate to the development of this work. The analysis about theoretical aspects is introduced into two chapters. The first, analyzes the Educational Administration context based on the determination of educational policies (national, state and municipal) and treats the issues about the Primary State School Democratic Administration, specially on the participation principle in the elaboration of the **Political and Pedagogical Project** at school. The second chapter of this project treats the conception of the competences on school administration and analyzes them under the **Teacher's Graduation**. Trying to catch up the perception of the professionals that act at schools on the **School Director's profile**, it was studied the representativity of every sector in the composition of the sample that is part of this research. Pedagogues, 20% of the teachers, the Secretary and 20% of the general service people of eight Municipal schools were questioned. The selection of the samples is under the reason that, not only participating of the Director's election, such professionals are co-authors of the Administration Project that will be developed at the school. The process of Data Investigation is made by the Delphi technology and such process has allowed the drawing of the State School Director's Profile, based on the requirements showed by the Education Professionals of the investigated schools.

Key-words: Educational Policies, School Administration, Political and Pedagogical Project, Teacher's Graduation, School Director's Profile.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL.....	21
2.1. A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA GESTÃO EDUCACIONAL.	21
2.2. OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA.....	28
2.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.	34
3. AS COMPETÊNCIAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.	38
3.1. A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS.....	38
3.2. AS COMPETÊNCIAS DA ESCOLA NA GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.	43
3.3. AS COMPETÊNCIAS PARA A GESTÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	50
4. PESQUISA DE CAMPO.....	62
4.1. PROPÓSITOS DA INVESTIGAÇÃO.	62
4.2. PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS.	63
4.3. O CONTEXTO INVESTIGADO	64
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.	66
5.1. PERFIL DOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS.	66
5.2. O PERFIL DO DIRETOR NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS.	68
5.3 AS COMPETÊNCIAS ENFATIZADAS NOS REQUISITOS MAIS VALORIZADOS PELOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS.	74
5.4. ANÁLISE DAS RESPOSTAS SOBRE O DOCENTE E A GESTÃO DA ESCOLA.....	82
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES	98
ANEXOS	114

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Preparo do professor para assumir a direção da escola.....	83
Tabela 1 - Formação dos diretores escolares na Educação Superior	63
Tabela 2 - Perfil dos grupos investigados: escolaridade	66
Tabela 3 - Perfil dos grupos investigados: Carga horária de trabalho.....	67
Tabela 4 - Perfil dos grupos investigados: Tempo de serviço na escola.....	67
Tabela 5 - Perfil dos grupos investigados: Tempo de serviço na área	67
Tabela 6 - Perfil dos grupos investigados: Atuação Profissional.....	68
Tabela 7 - Perfil do diretor escolar (1. ^a fase).....	68
Tabela 8 - Perfil do diretor escolar (2. ^a fase).....	73
Tabela 9 – O preparo do professor para assumir a direção da escola.....	84
Tabela 10 – Professor despreparado para assumir a gestão	85

1. INTRODUÇÃO

As instituições educacionais nos últimos anos são desafiadas a processar mudanças gradativas na implantação de novas políticas educacionais influenciadas pelas transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas. A formulação das políticas educacionais sofre, portanto influências das transformações ocorridas na sociedade. Em decorrência dessas transformações, no contexto atual, a escola foi desafiada já no final dos anos noventa, a implantar o modelo de gestão democrática, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional n.º 9394 em dezembro de 1996. Para melhor compreender os pressupostos e as implicações da implantação dessa política nas escolas públicas é necessário retomar o processo de desenvolvimento do modelo econômico, relacionado ao desenvolvimento técnico-científico, aplicado ao mundo do trabalho.

O desenvolvimento técnico-científico, influencia o modo de produção e a dinâmica da sociedade, e, também incide na escola, exigindo a implantação de políticas e práticas capazes de atender as necessidades formativas de cada período histórico. Em linhas gerais, serão apresentadas as três revoluções técnico-científicas referendadas em Libâneo (2003), Hora (2000), Gounet (1999), Santomé (1998), Rodney (1977).

A primeira grande revolução científica e tecnológica, a Revolução Industrial (Inglaterra - século XVIII), marca a passagem do feudalismo (sociedade agrária) para o liberalismo (sociedade industrial), surgindo como forma de organização econômica o capitalismo (proletariado e o trabalho assalariado).

A invenção da máquina a vapor desencadeou a migração rural e a desestruturação urbana, pois a força humana substituída pela máquina, levou o agricultor a buscar sua subsistência em um novo ambiente e estilo de trabalho. Esse novo processo de produção impôs o controle de tempo, a disciplina e a fiscalização e fez com que o trabalhador perdesse a percepção global do trabalho.

Neste contexto, a educação que anteriormente visava a transmissão do modo de pensar e viver das comunidades feudais, passa a difundir o conhecimento aplicado à produção. O comportamento social dos indivíduos é controlado e regulamentado pela educação a qual sofre grande influência da igreja.

No século XIX, a exploração do aço, da energia elétrica, do petróleo, o surgimento da indústria química e a ampliação dos meios de transporte e

comunicação, compõem os aspectos da segunda revolução científica e tecnológica. A organização do sistema de produção deste contexto, enfatizando a gerência, fundamentou-se na teoria de Taylor (Administração Científica do Trabalho) e foi concretizada, por Ford, na indústria automobilística.

A aplicação do taylorismo na indústria, desenvolveu a produção em massa através da racionalização do trabalho. Essa se efetivou por meio da padronização de peças para evitar desperdícios, da divisão de tarefas e da cadência no trabalho para o aumento da produtividade. No entanto, teve como consequência a desqualificação profissional, ocasionada pela fragmentação das ações no processo produtivo, pela individualização e especialização das tarefas.

Santomé (1998), retrata essa situação enfatizando a falta de criticidade nas ações realizadas pelos operários nas fábricas desencadeando um processo no qual:

Só umas poucas pessoas, muito especializadas, chegam a compreender claramente todos os passos da produção de qualquer mercadoria, e o que a motiva. (...) Os operários e operárias geralmente tinham que atender apenas as atividades menos complexas, mais rotineiras e monótonas. (...) Nesse processo de produção, a pessoa que se encontra diante da máquina tem de obedecê-la. O ser humano perde progressivamente sua autonomia e independência para submeter-se às vontades da máquina. (p. 11).

Este meio de produção acaba por interferir na sociedade como um todo produzindo uma população de operários, ou seja, cidadãos incapazes de refletir sobre as situações de seu dia-a-dia devido à mecanização das ações e a impossibilidade de intervir no processo produtivo de maneira consciente e crítica.

A divisão de tarefas praticada no modelo de produção taylorista produz a redução da compreensão do trabalhador sobre o produto final, fixando sua atenção apenas no cumprimento de tarefas básicas e rotineiras. Instaura-se nas organizações a dicotomização entre o fazer e o pensar em busca da produtividade.

Assim, o trabalho torna-se um meio de dominação e controle da elite sobre as classes populares, os quais necessitam realizá-lo visando o lucro para a empresa, sobrando para si, apenas à garantia de sua subsistência, por meio da permanência no trabalho e do recebimento de um baixo salário. Essa situação de dominação e opressão causada pela facilidade em substituir o trabalhador, porque esse desempenha atividades simples, rotineiras e de fácil aprendizagem, reafirma-se com a grande demanda de desempregados que se submetem a qualquer condição de trabalho.

Faria (1985), denomina a gestão neste modelo de produção de heterogestão:

O que importa é, sobretudo, controlar as formas pelas quais o capital deva reproduzir-se ininterruptamente, pois, com o lucro no posto de comando, esvazia-se o aspecto político, buscando-se exclusivamente produzir mais, em menor tempo e com menores custos (aumentar a produtividade), pela exploração e pelo avanço tecnológico (p. 53).

O reflexo deste modelo de gestão se estabelece, também, no meio educacional. As instituições de ensino apropriam-se deste modelo de administração rígida em consequência do modelo de produção controlador e hierárquico vigente na sociedade, pois:

Tanto trabalhador como estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. (SANTOMÉ, 1998. p. 13).

Retirando-se dos indivíduos a possibilidade de refletir sobre suas ações, seja no contexto do trabalho ou da escola, dificulta-lhes a percepção global do processo realizado, buscando apenas concretização de suas tarefas. O estabelecimento dessa relação nas instituições de ensino se caracteriza pelo controle nas ações docentes e discentes e na hierarquização dos papéis e funções a serem cumpridos.

O modelo de gestão compatível com este enfoque é o que conduz ações de modo vertical e hierarquizado. Bordignon; Gracindo (2001), compreendem que:

A verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe e se estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo (p.151).

Vê-se, então, estabelecido um modelo de gestão educacional próprio à formação de trabalhadores para o mercado, e não de cidadãos conscientes de suas responsabilidades na sociedade. A cidadania não pode ser concebida como princípio num modelo de produção taylorista, e, portanto num modelo de gestão educacional que compactue com a postura de dominação e subserviência. Bordignon; Gracindo (2001) acrescentam que “a superação dessas relações de

verticalidade, estabelecendo relações de reconhecimento, acontece a partir da concepção de cidadania que ressalta a dimensão do coletivo” (p. 151).

Com o advento da terceira revolução científica e tecnológica que abrange a energia termonuclear, a microbiologia e a microeletrônica, o modelo fordista entrou em colapso. Os avanços proporcionados pela “revolução informacional” envolvendo o conhecimento genético, invenção de objetos de uso pessoal como agendas eletrônicas e utensílios domésticos, terminais eletrônicos, computador (internet), entre outros, desencadearam uma mudança no modelo de produção.

O aperfeiçoamento nas telecomunicações permitiu a redução do tempo nas comunicações, fato esse, que proporcionou uma aparente aproximação entre as distâncias geográficas, instalando-se a chamada “aldeia global”. “A intensificação das relações sociais mundiais que ligam comunidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa” (HELD, 1991. p. 9) é denominada globalização.

A microeletrônica na indústria modificou o processo de produção tornando-o automatizado e informatizado exigindo trabalhadores com formação especializada e qualificada. Kuenzer salienta que:

A mudança da base eletrônica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva das últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente. (1999. p.169).

Há uma mudança significativa no perfil do trabalhador devido ao novo e atual modelo de produção toyotismo ou Ohnonismo¹. Este se caracteriza pelo sistema de produção composto por: automatização, just-in-time, trabalho em equipe, flexibilização da mão-de-obra, gestão participativa, controle de qualidade, subcontratação e estrutura horizontalizada.

As características deste sistema de produção podem ser observadas no sistema educacional, porque “cada modelo de produção e distribuição requer

¹ Modelo de produção proposto por Taichi Ohno, vice-presidente da Toyota (GOUNET, 1999. p. 25).

peças com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores; e sobre isto os sistemas educacionais têm muito a dizer” (SANTOMÉ, 1998. p. 20).

Libâneo (2003), salienta que as características deste novo tipo de trabalhador, exigidas pelo modelo produtivo toyotista, envolvem habilidades de “comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade”. Essas são desenvolvidas em longo prazo, utilizando-se para isso a educação básica, já que são habilidades que não se pode desenvolver no âmbito da empresa, como as habilidades necessárias no modelo fordista.

É, pois, a partir da década de 70, que as organizações empresariais começam a perceber a necessidade de modificar o modelo de produção e gestão, em decorrência da reorganização produtiva². A adequação dos produtos aos interesses dos consumidores e não mais a produção em massa, faz necessária a adoção de medidas descentralizadas e flexíveis, buscando para uma maior eficiência, o trabalho em equipe e a participação na tomada de decisão.

Santomé (1998), faz a relação entre a educação e economia, ou seja, entre as instituições educacionais e os processos de produção. Considera que:

Conceitos e propostas como as de “descentralização”, “autonomia dos centros escolares”, flexibilidade dos programas escolares”, “liberdade de escolha de instituições docentes”, etc., têm sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de organização para ajustar-se à variabilidade dos mercados e consumidores, nas estratégias de melhora de produtividade baseada nos círculos de qualidade, na avaliação e supervisão central para controlar a validade e o cumprimento dos grandes objetivos da empresa, etc. (p. 21).

A tônica deste discurso, segundo o autor, não pode fazer com que a educação perca de vista o seu propósito de formar cidadãos críticos e solidários, comprometidos com os valores democráticos.

Neste sentido, as discussões atuais no meio educacional indicam que esse novo modo de pensar produz a compreensão de que as ações devem ser mais participativas e autônomas, desencadeando a necessidade de rever a estrutura organizacional das instituições de ensino.

² Sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada (GOUNET, 1999. p. 29).

As atuais políticas educacionais orientam as ações do ensino público para o modelo democrático de gestão, conforme prevê a LDB n.º 9394/96 no seu Art. 3.º inciso VIII: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Propõe, então, a transição de um modelo de gestão centralizada e vertical para um modelo de gestão participativa e horizontal.

Apesar da vigência da lei desde 1996, a educação não conseguiu absorver completamente esse novo modelo de organização.

A aceitação das teses da participação em processos decisórios democráticos na gestão do projeto pedagógico na escola pode ser considerada como tendência dominante. A transposição de tais teses para o cotidiano, nas ações realizadas no espaço escolar, contudo é questão que implica em mudança de mentalidade (EYNG, 2005. p. 8).

A mudança de mentalidade só é possível com o entendimento das concepções e conceitos que envolvem as propostas e práticas de gestão. Por isso, a eleição para diretores, representa um marco importante na busca consciente por um modelo de gestão mais coerente com essa demanda. Neste sentido, Bordignon; Gracindo (2001) salientam que o modelo de gestão educacional com caráter democrático

É o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. A gestão da escola e do município, por sua natureza, é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados. Em boa medida, portanto, escolher um diretor é escolher os rumos e a qualidade dos processos de gestão da escola (p. 165).

A possibilidade de escolha de seu diretor introduz a comunidade escolar na co-responsabilidade das decisões a serem tomadas na condução da gestão, no entanto, não garante a efetivação da democratização da escola.

O fato de que a pessoa eleita possa não ter o perfil para o cargo é preocupante, uma vez que ao mesmo tempo em que o processo democrático permite a todos os docentes a possibilidade de se apresentarem como candidatos, permite a eleição de diretores sem formação necessária para o exercício da função gestora.

Segundo Libâneo (2003) “é desejável que os candidatos à eleição tenham formação profissional específica e competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimentos de questões pedagógico-didáticas”. (p. 332).

A questão do perfil do diretor, para atuação neste período de mudanças tecnológicas e científicas constantes, é o ponto crucial que suscitou a elaboração dessa dissertação. As influências externas que envolvem a escola, a complexidade da sociedade atual, a globalização e o rápido avanço tecnológico e do conhecimento, exigem que as instituições educacionais, especialmente públicas, sejam conduzidas mediante gestão democrática.

Diante desta realidade é que a pesquisa traz à tona a reflexão sobre o tema **gestão escolar**, considerando a efetivação das políticas educacionais tendo como foco de investigação **o perfil do diretor** escolar no contexto da escola pública.

Conhecer qual o perfil do diretor segundo a percepção dos profissionais que atuam na escola é fundamental, pois são esses, junto com os pais, os eleitores. A seleção da amostra se pauta na razão de que além de eleitores, esses profissionais são também co-autores do projeto de gestão que se desenvolverá na escola.

Ao fazer sua escolha numa eleição, cada indivíduo a realiza com base em seus conhecimentos, experiências e crenças. Logo, ao se identificar os requisitos que compõem o perfil do diretor, segundo a percepção dos profissionais da escola, pode-se ter uma boa idéia do que é valorizado no processo eletivo.

Tais considerações permitem propor como **problema** de pesquisa: Qual a percepção dos profissionais da educação sobre os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública?

Assim, esta pesquisa tem como **objetivos**:

- Analisar os requisitos que compõem o perfil do diretor, segundo a percepção dos profissionais da escola pública.
- Identificar os requisitos que compõem o perfil do diretor escolar para o exercício da gestão democrática;

A compreensão do contexto histórico e a dinamicidade que envolve a gestão das escolas atuais representam a complexidade de se investigar os aspectos que compõem o perfil do diretor. O tema gestão escolar abordado nesta pesquisa determinou a tipologia da pesquisa que se constituiu sob a abordagem qualitativa, por entender ser mais adequada ao desenvolvimento do trabalho.

Lüdke; André (1986), salientam a importância da abordagem qualitativa nas pesquisas em ciências sociais, em especial na educação, devido o seu caráter dinâmico. Consideram que:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (p. 5).

A pesquisa realizou-se de maneira integrada, possibilitando a interlocução entre a fundamentação teórica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica balizou os aspectos investigados na pesquisa de campo, buscando a contribuição científica para interpretação dos dados. Segundo Marconi; Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica é “o primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (p. 186).

O processo de levantamento de dados norteou-se pela técnica Delphi. Com este procedimento foi possível investigar a visão dos profissionais da escola sobre o perfil do diretor, segundo o posicionamento dos profissionais que atuam no ensino fundamental (1.^a a 4.^a série) no município de São José dos Pinhais.

Esta técnica “é um programa cuidadosamente elaborado, que segue uma seqüência de perguntas individuais através de questionários, dos quais se obtém informação que constituirá a retroalimentação para os questionários seguintes” (KONOW; PÉREZ, 1990. p.6). Possui três características: anonimato das respostas, reelaboração das proposições com elementos teóricos e respostas demonstradas estatisticamente. Eyng (1995) define a técnica Delphi como instrumento que:

Consiste em coletar opiniões de várias pessoas, especialistas ou não, envolvidas no processo em questão. A coleta se realiza em diferentes momentos, sem que haja proximidade física entre os participantes e sem necessidade de que as pessoas identifiquem as suas proposições. Desta forma evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem autêntica e livremente. (p. 63).

A técnica, portanto, consiste em descobrir a opinião de diversas pessoas garantindo sigilo de suas respostas, as quais são apresentadas em forma de questionários e em fases. Na primeira fase, geralmente, as respostas são coletadas por meio de questões abertas com o intuito de identificar as categorias presentes, promovendo a primeira sistematização das idéias apresentadas.

No segundo momento, as proposições apresentadas são organizadas envolvendo o posicionamento teórico do pesquisador que se incorpora

à subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa. Essa fase permite a visualização das respostas por categorias e grau de valorização, podendo variar conforme a necessidade de obtenção dos dados.

A reflexão sobre os aspectos teóricos apresenta-se em dois capítulos. O primeiro, analisa o contexto da gestão educacional, com base nas determinações das políticas educacionais (nacionais, estaduais e municipais) aborda as questões relativas ao exercício da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, com destaque para o princípio da participação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

A análise da influência dos interesses neoliberais sobre as políticas educacionais e a proposta de se buscar a efetivação da cidadania por meio da construção de uma sociedade mais justa e igualitária é referendada na LDB n.º 9394/96, em Krawczyk (2002), Saviani (2003), Kuenzer (2001), Gutiérrez; Catani (2001), Libâneo (1999, 2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Cúpula Mundial de Educação em Dakar (2000); Declaração Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien (1990), Gisi (2003), Pereira; Teixeira (2000), Paro (1997), Oliveira (2001), Hora (2000), Demo (2003), Fogaça (2005), Melo (2001), Bordignon; Gracindo (2001).

O princípio da participação remete à questão da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em especial, os professores, na concretização da gestão democrática da escola pública, e, é referendado na LDB n.º 9394/96, em Parsons; In: Chiavenato (2000), Libâneo (2001), Libâneo; Oliveira e Toschi (2003), Paro (1996); Bordignon; Gracindo (2001), Romão; Padilha (1997), Neves (2002), Fonseca (2001), Lück (2001), Melo (2001), Faria (1985).

A gestão do Projeto Político Pedagógico como *instrumento articulador* da participação das ações na escola é referendada na LDB n.º 9394/96, em Bussmann (2002), Libâneo; Oliveira e Toschi (2003), Eyng (2002, 2005), Neves (2002), Bordignon; Gracindo (2001), Melo (2001), Veiga (2002).

O exercício da direção da escola requer conhecimento e experiência relacionados aos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico da instituição, isso requer o desenvolvimento de competências na formação inicial e continuada dos professores.

As políticas municipais determinam que os diretores das escolas sejam eleitos, podendo ser candidatos, os professores em exercício na escola, cabe

estudar as políticas da formação docente. O fato de que o professor do Ensino Fundamental, com formação superior, pode ser eleito para a condução da gestão da escola aponta a necessidade de estudo da questão. Nesse sentido, a análise das diretrizes curriculares dos cursos superiores considerando a ênfase dada ao preparo para o exercício da gestão, nas competências e habilidades do profissional, se faz necessário.

O segundo capítulo da fundamentação teórica aborda a concepção das competências referendadas por Kuenzer (2000), Ropé; Tanguy (2003), Ramos (2001), Jamati (2003), Eyng (2001, 2003, 2005), Tanguy (2003). A reflexão analisa também as competências para a gestão escolar enfocadas na formação do professor, bem como, as habilidades necessárias ao exercício do cargo são referendadas na LDB n.º 9394/96, em Libâneo (2001), Aguiar (2001), Decreto Federal n.º 3.276 (1999), Freire (2001), Bordignon; Gracindo (2001), Motta (2001), Delors (2001), Ferreira (2004), Parecer das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (2005), Diretrizes Curriculares do curso Filosofia (2001), Diretrizes Curriculares do curso Matemática (2001), Diretrizes Curriculares do curso Letras (2001), Diretrizes Curriculares do curso História (2001), Diretrizes Curriculares do curso Geografia (2001), Diretrizes Curriculares do curso Formação de Professores (2001).

A análise das políticas educacionais estendeu-se aos documentos da Secretaria Municipal da Educação de São José dos Pinhais, por se tratar do contexto no qual se realizou a pesquisa de campo, mais especificamente ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos que estabelece os critérios para a elegibilidade do diretor das escolas do município.

A importância da formação docente para o desenvolvimento do trabalho na gestão democrática é referendada na LDB n.º 9394/96, em Enguita (1998), Delors (1996), Bordignon; Gracindo (2001); Senge (2001), Aguiar (2001), Ferreira (2004), Motta (2001), Eyng (2005), Hora (2000), Melo (2001). A formação profissional do educador e as políticas públicas são referendadas na LDB n.º 9394/96, em Pimenta (1999), Vieira (2001), Kuenzer (1999), Martins (1991, 1999), Resolução CNB/CEB n.º 1 (2003), Veiga (1998).

O processo de investigação realizado, permitiu o delineamento do perfil do diretor da escola pública, com base dos requisitos apontados pelos profissionais da educação das escolas investigadas. Os requisitos indicados na

primeira fase da pesquisa, após sistematização foram submetidos à nova apreciação. Na segunda fase os itens que compõem os requisitos fundamentais do perfil do diretor puderam ser analisados no seu conjunto.

Assim, a primeira fase indica as “crenças”, os posicionamentos mais espontâneos que indicam a “mentalidade” do grupo investigado. Na segunda fase, o próprio instrumento possibilita uma reflexão mais “cuidadosa” e aprofundada e até modificando os posicionamentos iniciais.

O aspecto dialético da técnica de investigação fica, pois ressaltado, as teses iniciais de cada participante foram confrontados com as teses do conjunto de participantes gerando como síntese o perfil do diretor da escola pública na visão dos profissionais da educação das escolas investigadas.

Os resultados da investigação geram também novos questionamentos: Os requisitos apontados pelos profissionais investigados atendem as “necessidades” da gestão democrática? A análise das políticas de formação de professores expressos nas diretrizes curriculares indica a inexistência de preocupação com a formação para o exercício da gestão democrática.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL.

Este capítulo tem por finalidade analisar a relação existente entre as políticas públicas de educação e os princípios da gestão democrática preconizada na LDB n.º 9394/96: a autonomia da escola, a descentralização do poder e a participação.

A democratização da escola pública por meio de seus princípios, revela-se à sociedade, como fator importante para que as classes populares visualizem uma possível melhora em suas perspectivas de vida.

É, por meio da democratização do acesso, da democratização dos processos pedagógicos e administrativos que se constitui uma gestão capaz de beneficiar-se com a participação da comunidade escolar.

Para tanto, a instituição educacional requer um documento que apresente sua identidade e oriente as ações da escola, o projeto político pedagógico. A elaboração, execução e avaliação desse projeto, necessitam a participação de todos os segmentos da escola, para, assim, poder tornar-se a estratégia de efetivação da gestão democrática, conforme determina a LDB n.º 9394/96.

2.1. A influência das políticas públicas na gestão educacional.

As políticas educacionais dos países em desenvolvimento, como o Brasil, sofrem as conseqüências da relação de dependência entre educação e política econômica, na qual as propostas visam adequar a vida dos cidadãos ao modelo econômico capitalista.

Para isso, a interferência de organismos internacionais nos programas e inclusive na legislação e reformas educacionais são preponderantes e se deve ao fato de que o país somente recebe investimentos financeiros se seguir suas exigências.

Inevitavelmente, essa situação de controle exercida sobre as políticas públicas³, em especial, a educação, busca a concretização dos interesses neoliberais (KRAWCZYK, 2002) por meio da “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do

³ “Por políticas públicas entende-se um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse” (GISI, 2003. p. 92).

papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos”. (SAVIANI, 2003. p. 200).

A situação de Estado Mínimo pode ser percebida na efetivação de ações governamentais quando “regulamentam a participação empresarial e das fundações privadas, estabelecendo-se assim mecanismos de aproximação entre o setor público e o setor privado” (KRAWCZYK, 2000. p. 45). Esta estratégia vem sendo veiculada com o intuito de reduzir os gastos públicos que de acordo com Kuenzer (2001)

A lógica da racionalidade financeira determina o esvaziamento das políticas de bem-estar social por meio do corte do gasto do governo para atender às necessidades básicas da população, que são passadas progressivamente para o setor privado (p. 54).

Sendo Educação, uma necessidade básica da sociedade, há que se analisar se as responsabilidades, principalmente financeiras não estão sendo aos poucos repassadas às instituições educacionais com o pretexto de se estar estabelecendo um processo de autonomia.

Uma possível desvinculação do Estado em relação à sua responsabilidade com a Educação produz maior dificuldade para a escola cumprir sua função de formação do cidadão e de propiciar um ensino qualidade a todos.

Gutiérrez; Catani (2001) fazem observações importantes em relação à descentralização do poder, considerando os interesses que não podem estar permeando essa atitude do Estado:

Transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa, desde que não se escondam por trás o incentivo a ações de natureza corporativa, e tampouco a intenção por parte do Estado de se desfazer de suas obrigações para com a população (p. 63).

Os autores salientam que a descentralização do poder faz parte de ações democráticas, mas necessita-se que, tanto o Estado, como as instituições educacionais estejam conscientes dessa importância para a aquisição da real autonomia. Cabe ressaltar os interesses que permeiam os organismos internacionais em relação à ênfase na educação básica como base de uma sociedade sustentável, porque:

Atualmente, além de se empenharem na reformulação do papel do Estado na educação, esses mesmos organismos estão preocupados com a exclusão social das populações pobres, em razão de essas condições constituírem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor,

serem uma ameaça à estabilidade e a ordem nos países ricos (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003. p. 54).

Ao criar situações de controle das condições econômicas e sociais das classes populares, pelas vias governamentais, favorece-se a permanência e o crescimento da política capitalista.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) destacam a visão do banco mundial sobre a educação básica. Esta “ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (p.75).

Esta condição possibilita criar e manter uma população capaz de participar ativamente da economia, produzindo e consumindo cada vez mais mercadorias e serviços. O posicionamento sobre a participação das classes populares na sustentabilidade da economia capitalista está posto no texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000):

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de Educação Para Todos. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (p.1).

Reforça, portanto, a questão da participação na economia tendo para isso a justificativa nas metas da Educação Para Todos (Jomtien, 1990) que busca uma educação eqüitativa⁴. “Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (p. 3).

Segundo Gisi (2003), o panorama educacional brasileiro, delineado na LDB n.º 9394/96, está vinculado às propostas dos organismos internacionais.

A política educacional com importante participação do Banco Mundial que defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, estabelecendo diretrizes para a educação na América Latina em que prioriza a melhoria da eficiência interna, qualidade, eqüidade, descentralização e privatização (p. 99).

⁴ Eqüidade segundo Kuenzer (2001), significa “tratamento diferenciado segundo as demandas da economia” (p. 54); e para Oliveira (2001) é a “possibilidade de distribuir o mínimo para os que nada têm, o que também é incompatível com a defesa da propalada qualidade” (p.105).

Neste sentido, é que no setor educacional, esta conjuntura tem proporcionado reflexões acerca da gestão envolvendo a descentralização do poder, da autonomia e da participação no processo decisório, tendo em vista que os aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais são interdependentes e refletem o pensamento da classe dominante.

Mudar a visão político-educacional, propondo a transformação social torna-se o grande desafio da sociedade contemporânea, porque não se pode colocar somente sob a tutela da educação a responsabilidade de reverter a situação, pois o arcabouço na qual se encontra a sociedade, vai além dos limites educacionais propriamente ditos. Mas, há que se refletir sobre a finalidade e os objetivos da educação para a transformação da sociedade.

O artigo 2.º da LDB n.º 9394/96 descreve que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. É nítida a relação entre trabalho e educação, exigência da sociedade capitalista. Entretanto, quando se trata de exercício da cidadania e desenvolvimento do educando, questiona-se os aspectos sócio-políticos, pois o “quadro de exclusão, que hoje se aprofunda, gera a necessidade de ser repensada a função social da educação e suas relações com um projeto de sociedade igualitária e justa”. (PEREIRA; TEIXEIRA, 2000. p. 93).

Paro (1997) reflete sobre o “preparo para o exercício da cidadania” observando que “é preciso também avançar muito mais no estabelecimento de parâmetros a respeito de qual tipo de educação escolar tem condições de atender a esses objetivos” (p. 89). Para este autor, a instituição educacional precisa ter objetivos claros a fim de que possa cumprir sua função de formação para a cidadania.

De acordo com Oliveira (2001), esta percepção da escola de que sua função está voltada à formação para a cidadania, modifica o foco da gestão passando de uma visão das atividades do cotidiano que envolve somente a aprendizagem e as relações professor-aluno para a “noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas com a comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa” (p.141).

Ferreira (2001), considera que “a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político pedagógico e a autonomia da escola são pressupostos

fundamentais para o desenvolvimento da cidadania” (p. 304). Nesta perspectiva e com o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que vise o bem-estar dos indivíduos, mesmo vivendo-se numa sociedade capitalista é que se propõe a democratização da escola pública, pois “a escola é um espaço de livre circulação de ideologias onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo que permite a ação dos intelectuais orgânicos⁵ rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca da democratização” (HORA, 2000. p. 34).

A democratização da escola é o meio previsto em lei que os educadores têm a disposição para iniciar o processo de mudança. De certa forma, pelos direitos que a lei prevê, torna-se a garantia de se poder efetivar ações buscando a melhoria da qualidade educacional, nos aspectos que envolvem a vida profissional, a aprendizagem, a organização e gestão da escola.

Neste sentido, Hora (2000) salienta que a democratização da escola necessita ser compreendida sob aspectos diferenciados: “como ampliação do acesso à instituição educacional; dos processos pedagógicos; dos processos administrativos” (p. 35).

Em relação à democratização do acesso, Demo (2003), considera que a LDB n.º 9394/96 permite esta visão no que se refere ao ensino fundamental, pois o estabelece como direito em qualquer idade. O artigo 5.º, prescreve que:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996)

O direito à educação é assegurado também para aqueles que não tiveram acesso em idade própria ou que não conseguiram concluir seus estudos, conforme a LDB n.º 9394/96, artigo 37, parágrafo 1.º.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

⁵ Intelectuais Orgânicos: “elo de ligação entre a infra e a superestrutura, entre dirigentes e dirigidos” (MIGUEL, 2002. p. 68) “que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são no mais das vezes, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz” (GRAMSCI, 1989. p. 35).

Esta clientela faz parte do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e representa um caminho para diminuir o analfabetismo e as conseqüências que dele se originam. Na verdade, com esta modalidade espera-se diminuir não somente os índices de analfabetismo, mas a situação de exclusão e exploração causada pela política capitalista.

No artigo 58 da LDB n.º 9394/96, também é reservado o direito de acesso à escola aos portadores de necessidades educacionais especiais. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Este artigo garante aos portadores de necessidades educacionais especiais, o acesso ao ensino regular e busca, por meio da inclusão destes alunos, minimizar as diferenças ou preconceitos existentes na sociedade.

A democratização do acesso tem por objetivo propiciar a todos a escolaridade na educação básica sem distinção de raça, cor, idade, posição social, ou qualquer outro tipo de exclusão que possa haver na sociedade permitindo, assim, a inclusão social.

No entanto, a democratização do acesso não é, necessariamente, garantia de qualidade, pois estatísticas realizadas no ensino fundamental advertem quanto à média de permanência dos alunos pertencentes às camadas mais carentes da população.

Dos mais de 31 milhões que freqüentam o ensino de 1º grau, cerca de 18 milhões não concluirão as oito séries e pelo menos 15 milhões delas sequer chegarão à quarta série, que corresponde ao antigo curso primário. Cerca de 40% da matrícula total se concentra nas duas primeiras séries, onde encontramos os maiores percentuais de evasão e o maior contingente de repetentes. De cada 100 alunos que ingressam no ensino de 1º grau, apenas 40 ultrapassam a quarta série e somente 22 conseguem concluí-lo (FOGAÇA, 2005. p. 1).

Melo (2001), faz uma crítica às políticas de qualidade de ensino adotadas pelo governo brasileiro, após o pacto firmado com a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, destacando os altos índices de matrículas que são acompanhados pela baixa qualidade da aprendizagem dos alunos. A autora destaca, também, que

Tratar essa questão desvinculada da gestão escolar é continuar trabalhando sob a batuta dos números pelos números. Tratá-la com a implementação de algumas inovações pedagógicas, trazidas pela LDB, (...) considerando apenas a melhoria do fluxo no sistema e a economia dos recursos, é maquiagem

a gravidade do problema. Os professores têm demonstrado boa receptividade para discutir essas questões, porém não querem ser usados ou ter sua autoridade pedagógica negada pela ausência de uma gestão que não permita contextualizar o debate na proposta da escola (p. 252).

Nesse sentido Libâneo (1999), destaca que é preciso democratizar também o conhecimento, ou seja, os processos pedagógicos. Desta maneira, proporcionará aos alunos das classes trabalhadoras o acesso ao saber, adequando-o às suas necessidades a fim de que os mesmos tenham condições de melhoria de vida.

A democratização dos processos pedagógicos busca, então, a adequação do currículo, dos métodos, dos programas, dos conteúdos à realidade da população que frequenta a escola. Paro (1997) esclarece que

Não significa reivindicar um ensino mais pobre para as populações pobres, no pressuposto de que estas podem se contentar com menos ou de que têm menos competência intelectual para se apoderar de um saber mais elaborado, mas sim buscar o provimento de um ensino adequado aos interesses dessa população, interesses esses que são diversos, e em muitos aspectos antagônicos, aos dos grupos que faziam uso da escola pública fundamental (p. 87).

Percebe-se nesta afirmação de Paro (1997), o contraste com as políticas educacionais, de equidade na educação, difundida pelos organismos internacionais. Entre as estratégias acordadas na Conferência Mundial de Educação para Todos existe a visão de que deve ser educação equitativa, ou seja,

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000. p. 58).

A adequação do processo pedagógico aos interesses das classes populares, à que Paro (1997) se refere, visa à superação de uma aprendizagem de conteúdos fragmentados e dissociados da realidade. Propõe-se uma “revisão do trabalho pedagógico presente em nossas escolas, de modo a construir uma nova proposta pedagógica” (KUENZER, 2001. p. 44).

Para concretização da democratização dos processos pedagógicos são necessários a participação e o compromisso de todos os segmentos da escola, em especial do corpo docente, na ação de elaboração do projeto político pedagógico.

Assim, tendo em vista um processo participativo na elaboração do projeto político pedagógico, inevitavelmente, se provocará mudanças na forma como

a instituição escolar se organiza. A participação mais ativa da comunidade na tomada de decisões, no processo de escolha de diretores e na desburocratização dos serviços refletirá em ações que buscam a democratização dos processos administrativos (HORA, 2000).

Para haver a democratização dos processos administrativos faz-se imprescindível à mobilização da sociedade no sentido de participar mais das ações desenvolvidas na escola, não se restringindo apenas a eventos, festas e comemorações. A participação possui uma dimensão maior cuja finalidade é operacionalizar ações por meio da interação de todos os setores da escola na tomada de decisão.

Bordignon; Gracindo (2001) consideram a participação na escola como forma de construir a cidadania porque “sem democracia não há espaço para os cidadãos, mas apenas para governados” (p. 158) e enfatizam que esta propicia a inclusão social.

É importante salientar que a compreensão e o atendimento dos três aspectos da democratização: acesso, processos pedagógicos e processos administrativos, por parte dos sistemas de ensino e, conseqüentemente das instituições educacionais definirão o grau de autonomia e de democratização das escolas. Este fato pressupõe a compreensão da necessidade de desvinculação dos interesses neoliberais na formação dos alunos com vistas à cidadania, à qual se propõe por meio da educação de qualidade, autônoma e democrática.

2.2. Os princípios da gestão democrática da escola.

A sociedade é formada por diferentes tipos de organizações, ou seja, por “unidades sociais (ou agrupamentos humanos), intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”. (PARSONS; in: CHIAVENATO, 2000. p. 44). Faria (1985) caracteriza a organização como:

Uma associação estruturada de pessoas, grupos sociais, classes, frações os segmentos de classes sociais, cujas ações estão voltadas para a consecução de metas objetivas (econômicas, jurídico-políticas e ideológicas) específicas dos agentes, em função de suas relações sociais concretas (p. 82).

A escola como as demais organizações estrutura suas ações visando alcançar os objetivos propostos. “Esses processos de chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação designada como gestão”.

(LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003. p. 317). Paro (1996) denomina essa ação de administração escolar.

A distinção de nomenclaturas pelos dois autores não interfere na questão principal, que são os processos de decisão e ação conjunta. Ambos salientam a necessidade de ações participativas porque

A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003. p. 308).

A construção de um espaço escolar na qual se possa compartilhar idéias, problemas e situações cotidianas, implica em reciprocidade e confiança mútua. A participação de todos os segmentos na tomada de decisão fortalece o grupo e o desenvolvimento do trabalho, devido ao comprometimento que se estabelece na reflexão e ação para buscar a resolução das situações conflituosas.

E, ainda, “ter presente a importância da participação popular nas decisões da escola é, na verdade, um gesto de esperança nas potencialidades da sociedade civil”. (PARO, 1996. p. 331). Significa começar a resgatar a capacidade de opinar, decidir e agir, da população trabalhadora tão oprimida e desvalorizada.

A participação da comunidade interna e externa da escola, valorizada neste ambiente, por meio de uma ação coordenada, coletiva e comprometida com os aspectos relevantes à aprendizagem dos alunos, ou seja, na “construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido de realização pessoal, seja pelos benefícios que dela advém” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001. p. 171), conduz inevitavelmente ao processo de gestão democrática.

A “coordenação” do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É através dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais na mão de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativos de todos. (PARO, 1991. p. 162).

Também Lück (2001) evidencia a importância de criar um ambiente participativo no espaço escolar, porque:

A participação, em sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e

assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas. (p. 17).

A gestão educacional transforma-se com a participação de toda a comunidade escolar no processo decisório porque passa a defini-lo como principal norteador de suas ações. “Sua implementação é, hoje uma exigência da própria sociedade, que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na sociedade” (ROMÃO; PADILHA, 1997. p. 92). A medida em que as pessoas forem observando que sua participação é importante para modificar a conjuntura existente, perceberão a validade de seus posicionamentos diante de qualquer situação, mesmo que esta seja fora do ambiente escolar.

No entanto, mesmo tendo a legislação assegurado o caráter democrático da escola, como consta na LDB n.º 9394/96, artigo 3.º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII – gestão democrática do ensino público, no forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), as instituições de ensino públicas não o incorporaram concretamente e tentam criar condições para vivencia-lo, pois ainda existem práticas burocráticas, fechadas e hierarquizadas.

As necessidades da vida social permitem afirmar, que a forma autoritária de gestão, necessita ser banida do cotidiano escolar, buscando uma relação escola-comunidade mais articulada e mais autônoma.

Neste sentido, Neves (2002), destaca que “a autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. (p. 99).

Assim, a organização educacional busca contemplar o processo de gestão democrática “intimamente ligado aos valores da sociedade, da cultura da escola e, fundamentalmente, à concepção de cidadania e do saber que se promove para este exercício de transformação da escola e da sociedade” (FONSECA, 2001. p. 16). É neste sentido que a prática gestonária reflete o modo de pensar e agir da comunidade escolar, sendo um processo de transformação e aprendizagem (coletiva

e constante) que envolve todo o trabalho escolar proposto no projeto político pedagógico.

Lück (2001) afirma que preparar “a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino” (p. 31) e Libâneo (2001) que “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola (p. 81).

Isto significa que a participação de todos os segmentos da escola na gestão refuta a idéia de simplesmente legitimar as decisões de diretores autoritários com máscaras democráticas. A função dessa participação extrapola a manipulação de pensamento, dando origem ao compromisso entre comunidade e escola, bem como o desencadeamento da autonomia. “A autonomia, democratizando internamente a escola pública, valoriza o trabalho dos profissionais, realça sua competência técnica e cria condições mais favoráveis ao exercício de seu compromisso social, que é educar” (NEVES, 2002. p. 107).

Assim sendo, a visão despolitizada de gestão prejudica a democratização da escola, considerando que as ações praticadas são superficiais e não suscitam a co-responsabilidade e nem ações autônomas.

O direcionamento, operacionalização e avaliação das ações gestonárias na escola podem desencadear tanto perspectivas como impasses para a participação e autonomia dos membros da comunidade escolar. Isso prefigura a responsabilidade diante da sociedade, porque “uma escola pública existe para prestar um serviço à sociedade e, quando os resultados que a escola atinge coincidem com os que as famílias e comunidade esperavam dela, sua identidade é reforçada e legitima-se seu papel social” (NEVES, 2002. p. 101).

Esse modo de pensar a gestão educacional apoiado em ações participativas e democráticas, compreende que o diretor sozinho não deve assumir toda a responsabilidade da escola, mesmo porque a própria legislação determina que a gestão deve ser democrática, assegurando a participação tanto dos profissionais da educação como das comunidades escolar e local, conforme prescreve o Artigo 14 da LDB n.º 9394/96.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação

das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
(BRASIL, 1996)

Para Melo (2001), a participação de todos os setores da escola tem papel fundamental na elaboração e implementação do projeto político pedagógico da escola e não apenas pela sua representatividade em Conselhos Escolares, pois permite concretamente “criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto” (p. 253).

Tendo em vista a participação tanto da comunidade interna como externa nas ações e no processo de tomada de decisão, a escola acaba por construir pessoas com perfil de “um cidadão capaz de colocar-se frente à sociedade em que vive, como participante consciente de sua inserção social” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001. p. 165).

A concepção que embasa essa visão é denominada por Libâneo (2001) de “democrático-participativa”, e, a mesma valoriza o trabalho coletivo, a construção de relações humanas mais justas, a participação nas decisões e nas ações tornando-as concretas. Os princípios desta concepção são:

Autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003. p. 333).

O primeiro princípio da concepção democrático-participativa, a autonomia da escola e da comunidade educativa é relativa, porque a instituição pertence a um sistema de ensino, que por sua natureza mantém um certo controle das ações da escola, por meio das diretrizes emanadas dos órgãos municipais, estaduais e federais (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

Entretanto, a autonomia, mesmo que não integral, é a tônica de todo o processo de gestão democrática, a qual suscita a participação de todos os profissionais da escola, e, também, da comunidade externa na tomada de decisão e na gestão do seu projeto político pedagógico.

Bordignon; Gracindo (2001), ao se referirem ao modelo de gestão democrática, avaliam que esse somente se efetiva por meio de ações autônomas. E, ainda, refletem que

Se o conceito fundamental da cidadania é o exercício da autonomia, a construção da emancipação, uma escola subserviente, mera reprodutora de “ordens” e decisões elaboradas fora de seu contexto, não cumprirá sua finalidade. A escola autônoma é aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização (p. 170).

Percebe-se em Bordignon; Gracindo (2001), que a gestão do projeto político pedagógico, coerente com a realidade da escola, reflete o grau de emancipação política e autonomia da mesma.

O segundo princípio se refere à relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. A direção escolar tem papel fundamental na promoção da participação e na co-responsabilidade da equipe na gestão, pois é o diretor quem encaminha, delega e articula as ações.

Nesse princípio, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

Com essa atitude, o diretor, também promove o envolvimento da comunidade no processo escolar, que é o terceiro princípio. A participação da comunidade externa, nas ações da escola, se efetiva, legalmente, por meio do Conselho Escolar e Associações de Pais e Mestres. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) ressaltam que por meio desse envolvimento, principalmente, os pais “usufruem da vivência das práticas de gestão, desenvolvendo atitudes e habilidades para participarem de outras instâncias decisórias no âmbito da sociedade civil” (p. 336).

O quarto princípio é o planejamento de atividades, que deve ser realizado de forma coletiva, a fim de conduzir ações comprometidas, unificando os esforços no cumprimento dos objetivos, propostos coletivamente na escola (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

O quinto princípio se refere à formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar. “A concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica” LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003. p. 337).

O sexto princípio propõe a utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização

das informações. A coleta e análise dos dados reais permitem a escola rever situações verificando a causa dos problemas, “buscar sua essência, suas causas, seus aspectos mais fundamentais, para além das aparências” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003. p. 337), para então se posicionar e tomar as decisões coletivamente, baseadas no acesso de todas as informações.

A avaliação compartilhada, sétimo princípio, reflete o comprometimento de todos com a execução das ações. Todos os procedimentos da instituição necessitam ser acompanhados e avaliados constantemente.

É preciso insistir que o conjunto das ações de organização do trabalho na escola está voltado para as ações pedagógicas didáticas, em razão dos vários objetivos básicos da instituição. O controle implica uma avaliação mútua entre direção, professores e comunidade (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003. p. 338).

O oitavo princípio se refere às relações humanas produtivas e criativas, assentadas na busca de objetivos comuns. As ações na escola devem estar permeadas pelo diálogo, buscando ao mesmo tempo uma relação de respeito e seriedade. “A equipe escolar precisa investir sistematicamente nas mudanças das relações autoritárias para aquelas baseadas no diálogo e no consenso” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

Pode-se afirmar que a concepção democrático-participativa, por meio dos seus princípios, congrega as ações norteadoras para o exercício da gestão democrática, envolvendo a participação, a autonomia e a descentralização do poder.

2.3. O Projeto Político Pedagógico como estratégia da gestão democrática.

Um processo de democratização da escola requer ações autônomas e descentralizadas, o que exige da instituição a organização de um projeto que atenda as suas necessidades e interesses na busca da satisfação dos desafios e resolução dos problemas.

A elaboração desse projeto tem que ser coletiva, isto é, com a participação da tanto da comunidade interna quanto externa da escola. Ao construir este documento de forma participativa a escola passa a ter uma identidade definida, particular.

Bussmann (2002), afirma que a escola constrói a sua identidade por meio da implementação de seu projeto e este é a condição para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania.

A vivência nesse processo de participação na construção do projeto permite um avanço na organização geral da escola, bem como no entendimento da intencionalidade e ação prática da política educacional adotada, porque todos estão envolvidos e comprometidos com os aspectos discutidos.

Nesse sentido, o projeto da escola que expressa sua identidade é “um documento que propõem uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003. p. 345).

O projeto pode ser denominado como projeto político pedagógico, proposta pedagógica, projeto pedagógico curricular ou projeto curricular (EYNG, 2002; LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

Eyng (2002) conceitua o Projeto Político Pedagógico como:

Projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização; Político porque coletivo, consciente, contextualizado e compartilhado; Pedagógico porque define a intencionalidade formativa, a efetivação da finalidade da escola na formação para a cidadania. (EYNG, 2002. p. 6)

Constata-se, nessa definição, a importância do projeto político pedagógico da escola, no sentido de construir uma cultura organizacional⁶ participativa.

Neves (2002) conceitua projeto político pedagógico como:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes (...). Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (p. 110).

Em ambas conceituações enfatiza-se a participação como estratégia de envolvimento e comprometimento político e pedagógico com a escola, por meio da qual a instituição educacional torna-se verdadeiramente parte da sociedade e construída conforme os interesses da população.

⁶ Entenda-se cultura organizacional como “o conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular” (LIBÂNEO, 2001. p. 83).

A LDB n.º 9394/96 prevê a elaboração do projeto político pedagógico nos artigos 12, 13 e 14, sendo que no artigo 12, ao se referir às incumbências dos estabelecimentos de ensino, recomenda que os mesmos elaborem e executem sua proposta pedagógica (Inciso I). No Inciso VII, propõe informar aos pais sobre a execução de sua proposta pedagógica.

No artigo 13, refere-se especificamente a necessidade de participação dos professores tanto na elaboração como na execução do projeto político pedagógico. No artigo 14, como forma de participação na gestão democrática, a LDB Nº 9394/96 reforça a participação da comunidade interna, ou seja, os profissionais da educação, mas apenas na elaboração do projeto político pedagógico e não na sua execução. E, para comunidade externa vislumbra a participação nos conselhos escolares ou equivalentes, fazendo-se, assim, representada nas discussões da escola.

Educadores como Eynng (2002), Libâneo; Oliveira e Toschi (2003), Bussmann (2002), Neves (2002), entre outros, reafirmam a importância da participação de todos os segmentos da escola, sem distinção, tanto na elaboração como na execução do projeto político pedagógico como forma de assumir o compromisso com a gestão educacional.

A construção coletiva deste projeto se traduz na eficácia do mesmo, porque implica em estudos, reuniões, discussões, planejamentos, reflexões, envolvimento e comprometimento de toda a equipe. Não é algo fácil de realizar, pois, neste processo afloram interesses, valores, visões e concepções diferenciadas dentro da comunidade escolar gerando um conflito de posicionamentos. Para Bordignon; Gracindo (2001), os conflitos devem ser explorados pela escola no sentido de que estes são

Inerentes à condição humana emancipada e resultam da pluralidade dos saberes e visões de mundo, que constituem a riqueza da instituição. Precisam ser mediados, não pela busca do consenso que anula a diversidade, mas pela negociação que afirma o caminhar na mesma direção da finalidade, com a contribuição da diversidade (p. 173).

Nesse sentido, nas instituições de ensino não existe espaço para o receio das situações conflituosas. São elas que desestabilizam os conceitos existentes provocando as mudanças necessárias. Melo (2001), também evidencia a importância das situações conflituosas na escola como sendo a “verdadeira riqueza no debate interno da escola (...) para implementação do seu projeto político

pedagógico” (p.246). E considera que isso “só é possível se a organização e a gestão da escola girarem em torno desse projeto” (p.246).

Segundo Bussmann (2002), a construção do projeto político pedagógico é um processo de ação-reflexão-ação que exige da equipe escolar um esforço conjunto, vontade política e prática consciente que resultará na qualidade do trabalho educativo. Este deve renovar-se através de novas discussões e reflexões, levando à consciência da necessidade de implementação constante.

O ciclo gerado pela gestão do projeto político pedagógico envolve construção, aplicação, implementação, avaliação e reelaboração. “Requer continuidade de ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório” (VEIGA, 2002. p. 33). O comprometimento gerado pela construção e execução coletiva do projeto da escola conduz a gestão na tomada de decisão, permitindo fazer reavaliações das ações e correção de rumos.

3. AS COMPETÊNCIAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.

A gestão democrática é tarefa coletiva, logo envolve o conjunto dos profissionais da escola, em especial, os professores. De acordo com a proposta da escola pública para escolha de dirigentes, os professores e pedagogos podem tornar-se diretores escolares, desde que atendam os critérios previstos. Um dos critérios para elegibilidade é a formação na educação superior.

As diretrizes curriculares nacionais, para os cursos de graduação, apresentam o perfil do egresso a ser formado, e, no seu detalhamento indicam as competências e habilidades que compõem este perfil. Portanto, é importante refletir acerca da questão das competências e suas aplicações na gestão e na formação dos professores.

3.1. A questão das competências.

O termo competência utilizado no âmbito educacional atual tem produzido discussões acerca da concepção que envolve esta denominação. Por ser um conceito polissêmico dá margem à inúmeras interpretações, “nem sempre com a clareza epistemológica, o que por si só já demanda cuidados” (KUENZER, 2000. p. 16).

Ropé; Tanguy (2003) consideram que não existe um único conceito para a noção de competência, variando de acordo com o ambiente e os interesses. Nas diferentes esferas da sociedade está

Muito associada às noções de desempenho e de eficiência em cada um desses domínios, a noção de competências é, todavia utilizada em diferentes sentidos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como a dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou de qualificação na esfera do trabalho (p. 16).

Ao fazer referência a qualificação na esfera do trabalho, ou seja, no sistema social de produção Touraine (apud Ramos, 2001) considera-a como instrumento de status deste sistema que se torna reconhecido à medida que se associa ao potencial produtivo do trabalhador. O autor subdivide este sistema em três fases:

Na fase A, em que predomina o sistema artesanal, o trabalhador detinha larga autonomia para proceder à fabricação. Sua qualificação não dependia das máquinas, pouco especializadas, nem da empresa, mas de sua habilidade (TOURAINÉ apud RAMOS, 2001. p. 46).

Nessa fase, os artesões trabalhavam de acordo com os seus interesses, cultura e capacidade. O aprimoramento de seu ofício dependia de sua

criatividade e habilidade e, portanto, a qualificação era determinada pela procura dos serviços a serem prestados. Cada profissional era capaz de produzir o seu status na sociedade conforme o desenvolvimento e esforço em seu próprio trabalho.

A fase B compreende o período chamado taylorista-fordista no qual o sistema produtivo modifica-se influenciado pelo método criado por Taylor (Administração Científica do Trabalho) e aplicado nas indústrias automobilísticas Ford.

Na fase B, transição ao sistema taylorista, predomina uma forma mista de organização do trabalho e da padronização de procedimentos. A qualificação dos trabalhadores seria determinada pelo nível de conhecimento especializado e por seu rendimento (TOURAINÉ apud RAMOS, 2001. p. 46).

Neste período, o status do trabalhador era determinado pela sua produtividade. Quanto maior produção, maior lucro para a empresa.

A atual fase, caracterizada como

A fase da automação predomina o sistema técnico, quando a fabricação é assegurada pelas instalações, independentemente dos trabalhadores que supervisionam seu funcionamento. A qualificação dependeria menos de um saber-fazer técnico do que da atitude, da comunicação e de traços da personalidade do trabalhador (TOURAINÉ apud RAMOS, 2001. p. 46).

A exigência de novas habilidades, nesta fase, envolve mais os aspectos individuais do trabalhador, que combinados à sua formação escolar, determinam o seu status na empresa.

Seria lógico pensar que a segunda e a terceira fase remetessem o trabalhador a um processo de aumento de suas qualificações (TOURAINÉ; NAVILLE; STROOBANTS; apud RAMOS, 2001). No entanto, a desqualificação profissional atinge o trabalhador na fase B quando este perde a autonomia e a visão do produto final e, na fase C, quando a busca pela eliminação de perda de tempo torna o trabalho massificante.

Entretanto, a fase C, segundo Ramos (2001) é o momento em que se reflete sobre a qualificação como eficiência produtiva, mas que a mesma cede lugar à noção de competência. Isto se deve ao fato de que

Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores. (...) A visibilidade dada à qualificação real é operada pelas competências. Sendo assim, essa última passa a ser, pouco a pouco, a referência para o processo de trabalho (RAMOS, 2001. p. 53).

Neste sentido, é importante perceber a reflexão realizada por Jamati (2003) à qual faz distinção entre o indivíduo ou profissional que tem competência e o que tem talento. Para a autora, competente:

É aquele que domina suficientemente a área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação. Mas para ser “competente”, deve também, munido desses conhecimentos, poder decidir a maneira de intervir a fim de obter tal resultado com eficácia e economia de meios (p.104).

A autora esclarece que o profissional que utiliza técnicas previamente definidas tem conhecimento e, portanto, é competente para atuar em sua área específica, porém, sua ação fica limitada a execução de determinados serviços. Apenas racionaliza e intervém tecnicamente nas situações, não conseguindo extrapolar a visão e ampliar os conhecimentos. Este profissional pode ser considerado como fruto de um sistema de produção taylorista-fordista, ou pertencente à fase B, de Touraine (apud Ramos, 2001).

Quando se refere ao profissional que tem talento, Jamati (2003), se expressa como “a capacidade de estabelecer relações imprevistas e assim descobrir o novo, alimentada por conhecimentos bem fundamentados em diversos domínios” (p. 105). Para a autora, a noção de competência se estabelece de acordo com a função ou profissão que o indivíduo desempenha.

O ideal seria que os profissionais possuíssem ambas as qualificações, ou seja, ser competente e ter talento. Mas, como determinar o que é ter competência?

Para Ferreti apud Ramos (2001) competência “representa a utilização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização” (p. 40).

Este autor considera que a utilização da noção de competência se prolifera no ambiente profissional apenas como uma atualização do termo de qualificação, e que a mesma continua a estabelecer relações produtivistas, sem entender o trabalhador como um cidadão em constante formação. Frigotto apud Ramos (2001), também afirma que a mudança de terminologia apenas se configura como “um rejuvenescimento da teoria do capital humano⁷” (p.40).

⁷ Capital humano: cultura de valorização do empregado como elemento gerador de eficácia e riqueza para a empresa.

Por sua vez, Ramos (2001), afirma que o conceito de competência não é somente uma atualização do conceito de qualificação. Considera que a abordagem sobre a lógica da competência

Incorpora alguns traços principais da Teoria do Capital Humano, mas os redimensiona com base nas especificidades das relações sociais contemporâneas. Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originalmente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade de vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem estar dos indivíduos e grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências (p. 292)

Frente a essa argumentação e considerando que os países em desenvolvimento, como o Brasil, vivem em condições econômicas e sociais subordinadas pelo capitalismo, nas quais a população tenta sobreviver, busca-se na concepção de Eyng, uma tentativa de reconstruir essa noção. Essa autora ressalta

Que a competência pode adquirir o sentido e ser aplicada orientada estritamente ao mercado, em que se caracteriza pelo controle. Mas pode adquirir o sentido e ser aplicada numa concepção dialético-hermenêutica, em que se caracteriza pelo seu caráter subjetivo e pela autonomia que confere ao sujeito (2005. p. 4).

Nesse sentido, Eyng (2003) define competência considerando que esta noção possui dinamismo próprio e se manifesta por meio da reflexão-ação-reflexão. A autora define competência como:

Um potencial dinâmico que possibilita a **ação** competente, onde são mobilizados, integrados e atualizados **experiências** e **conhecimentos** do agente. Ao mobilizar as competências, movimento no qual o sujeito articula suas capacidades, o sujeito atua como hermenauta num processo em que realiza análise interpretativa e explicativa, tanto do contexto no qual atua como de suas condições de atuar. (Eyng, 2003. p.107).

A tríade conhecimento-experiência-ação constitui o processo contínuo de aperfeiçoamento na qual os profissionais desenvolvem-se para atuar na sociedade, buscando por meio da aplicação de seus conhecimentos teórico-práticos a ação mais adequada a cada situação.

Em sua análise, Ramos (2001), também destaca a classificação que autores como Zarifian, Bunk, Deluiz, Valle, Schwartz realizam sobre a noção de competência, e para a qual atribuem qualidades. Afirma que as denominações são

diferentes, mas que existem elementos comuns entre as abordagens. Ela estabelece relação entre as abordagens dos autores e os quatro pilares da educação (UNESCO):

Em cada uma dessas abordagens, os saberes, aos pares ou isolados, articulam-se num construto complexo que expressa uma forma de posicionar-se diante do trabalho e da própria vida. Esse construto será denominado de competência no singular por Zarifian e de competência de ação por Bunk. Em Deluiz e Valle, apesar de assim não formularem explicitamente, ter-se-ia, respectivamente, a competência técnico-sócio-política e a competência como forma de interpretar o mundo (RAMOS, 2001. p. 189).

A utilização do termo competência no meio educacional atual traduz-se pela necessidade de mudança na concepção pedagógica, cuja dinâmica propõe a transformação no modo de pensar e agir da comunidade escolar. Essa mudança envolve, segundo Tanguy (2003) a reformulação dos conteúdos de ensino organizados de forma disciplinar, buscando-se a complementaridade e significado dos saberes constituindo-se o que se denomina interdisciplinaridade⁸. “A redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objetivos e competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares” (TANGUY, 2003. p. 30).

A autora explicita que dependendo a forma de execução de um programa baseado em competências, pode caracterizar-se como um instrumento de alienação “criando um obstáculo a essa produção de sentido” (2003. p. 30)

Eyng (2001) ao abordar as competências da escola enfatizando a aprendizagem por competências, que se manifesta nas ações da instituição escolar, considera que:

A aprendizagem orientada por competências permite o desenvolvimento de: flexibilidade, criatividade, autonomia, solidariedade, intuição, aceitação de desafios, na gestão da educação municipal, na aprendizagem da escola e na formação continuada do cidadão (p. 32).

Tendo em vista a importância da instituição educacional redefinir suas ações e conteúdos de ensino e desenvolver um projeto ou programa significativo que produza saberes pertinentes ao contexto atual, a gestão da mesma, necessita rever sua organização e funcionamento. É um reaprender a planejar, agir, refletir e avaliar coletivamente.

⁸ Interdisciplinaridade: unificação de saberes de modo que haja intercâmbio e interação entre as disciplinas (JAPIASSU, 1976).

3.2. As competências da escola na gestão do projeto político pedagógico.

A educação básica, mais especificamente o ensino fundamental, corresponde ao início de um processo de extrema importância na formação do ser humano, assim como está disposto na LDB n.º 9394/96, artigo 32: “terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996).

Entende-se que esta formação deve ir muito além da simples transmissão de conhecimentos, porque não condiz com o contexto, especialmente, para as classes menos favorecidas, em virtude das imensas desigualdades sociais que assolam o país.

A educação por meio do ensino público apesar de todas as suas limitações de financiamento, estruturais, pedagógicas e administrativas constitui-se como mecanismo das classes populares no alcance de melhores condições de vida.

Se é que podemos dizer que a educação não seja especialmente eficaz para abrir as portas, temos que acrescentar, como regra, que sua falta sim, pode fechá-las especialmente para aqueles que não possuem outros recursos para abri-las. Em todo caso, se a reforma social consiste, do ponto de vista da igualdade, em assegurar o acesso de mais gente a uma série de bens e serviços, não ficam dúvidas que a educação em si é um deles, e um dos mais valiosos (ENGUITA, 1998. p. 20).

A educação pode ser considerada como um bem valioso a medida em que promove a formação integral dos indivíduos. De acordo com o relatório da Unesco, Delors (2001) os quatro pilares para sua concretização, no século XXI, são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros, e aprender a ser. A finalidade educacional contempla a aprendizagem como um aspecto em contínua dinamicidade e relevância à qual o ser humano deve buscar durante toda a sua vida.

Numa visão democrática a finalidade da escola perpassa a formação do ser humano tanto no aspecto individual como social. Bordignon; Gracindo (2001) consideram que “a finalidade da escola, nos regimes democráticos, se fundamenta na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo solidariamente entre iguais num espaço e tempos determinados” (p. 154).

Percebe-se a importância de rever constantemente as ações da escola, já que a mesma possuindo caráter democrático se propõe a formar cidadãos participativos e autônomos.

Neste sentido, a qualidade do ensino no âmbito público vem sendo discutida tendo como foco não somente a aprendizagem do aluno, mas da escola,

isto é, dos profissionais que nela atuam. Senge (2001), afirma que “as organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização” (p. 37).

Pensar numa escola que está em contínuo processo de aprendizagem leva a considerar a importância da função do dirigente escolar. Bordignon; Gracindo (2001), atribuem uma valorização específica a figura do diretor, dentro da escola democrática, ressaltando que

Essa nova concepção organizacional não diminui a importância e autoridade dos gestores educacionais; ele destaca e demonstra isto sim, como é fundamental o papel dos mesmos na gestão democrática e, por isso, a importância de que sua prática seja mais competente tecnicamente e mais relevante socialmente (p. 152).

Salientam também, que o diretor “é o coordenador, com conhecimento técnico e percepção política, não mais o dono do fazer e, sim, o animador dos processos, o mediador das vontades e conflitos” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001. p. 163).

Motta (2001) analisa a ação de um bom dirigente de acordo com a sua liderança, a qual é legitimada pelo próprio grupo de trabalho. A liderança é “um processo no qual um indivíduo influencia outros a se comprometerem com a busca de objetivos comuns”. (p. 210). É, então, a capacidade de mobilizar as pessoas a exercerem suas funções, empenhando-se nas ações realizadas a fim de cumprir as metas da organização.

A influência exercida no grupo envolve o poder obtido não pela imposição, força ou medo, mas por meio de habilidades e qualidades do líder, que segundo o autor, classificam-se em três dimensões: organizacional, interpessoal e individuais. A dimensão organizacional contempla as habilidades relativas ao domínio do contexto.

Ressalta-se o conhecimento do contexto organizacional onde o dirigente atua para que possa identificar os recursos disponíveis e utilizá-los na consecução do ideal comum. Assim, o dirigente deve sempre aprimorar o seu conhecimento sobre a instituição ou empresa (MOTTA, 2001. p. 215).

A habilidade contextual a que se refere Motta (2001) requer do diretor o conhecimento do espaço escolar, suas necessidades e seus limites.

As habilidades que compõem a dimensão interpessoal referem-se a comunicação e a interação.

As habilidades interpessoais constituem a própria essência da liderança, pois é através da interação com as pessoas que se desenvolve a capacidade de influência, comprometimento e confiança mútua. Essa interação entre as pessoas se faz através da comunicação, que constitui o instrumento fundamental do líder. A comunicação é o meio para se aproximar das pessoas, compartilhar idéias e visões, aprimorar a compreensão sobre o trabalho de cada um, monitorar desempenho e conhecer alternativas de futuro (MOTTA, 2001. p. 217).

Sendo o diretor, o articulador das ações da escola, necessita desenvolver em seu espaço de trabalho uma comunicação eficaz, capaz de favorecer a interatividade entre os profissionais da escola e membros da comunidade.

A dimensão das características individuais abrange entre suas habilidades as qualidades do líder.

Dentre essas qualidades, o conhecimento de si próprio, a iniciativa, a coragem, a persistência e a integridade têm, muitas vezes, até prevalecido sobre a inteligência, o bom senso, a competência e a experiência. Não que as últimas sejam irrelevantes, mas sim porque as primeiras têm servido para marcar as diferenças entre os indivíduos quanto a capacidade de gerenciar e de liderar pessoas. (MOTTA, 2001. p. 220).

Para Motta (2001) é fundamental que o diretor exerça a liderança por meio do conhecimento do contexto, da interatividade e da comunicação com os vários segmentos da instituição.

O relatório da UNESCO (2001) destaca a função do diretor como fator preponderante na “eficácia da escola”. Afirma-se que

Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias (p. 163).

Tendo em vista que, de acordo com os autores, um bom diretor além de suas capacidades individuais de comportamento, necessita conhecimentos técnico-pedagógicos e de gestão, ressalta-se a importância de sua formação docente e, também, das competências para a gestão do projeto político pedagógico. Esse é ainda um

Desafio coletivo na ação compartilhada no espaço escolar. A efetivação de tais ações depende do desenvolvimento, mobilização e atualização de novas competências pelos profissionais da educação, a saber: profissionais técnico-administrativos, professores, funcionários.(EYNG, 2005. p. 1).

A gestão democrática requer profissionais comprometidos, atuantes e competentes, que busquem por meio da ação-reflexão-ação a participação nas

ações da escola. Essa perspectiva que envolve a gestão educacional traduz-se nas competências: contextual, reflexiva, pedagógica, colegiada, ética, emocional, estratégica, acadêmica, sistêmica e autogestora.

A **competência contextual** possibilita a inserção da comunidade escolar e local na gestão democrática,

Pois a gestão necessita ser contextualizada pautada na consciência da inserção da escola em um contexto com expectativas e demandas próprias. A gestão do projeto pedagógico procura traduzir idéias para prática cotidiana, sem esquecer-se nunca de que teoria e prática são conceitos indissociáveis. A análise crítica e coletiva do contexto permite a tomada de decisão quanto à matriz teórica do projeto e da sua operacionalização. A competência se manifesta na capacidade da escola ver a si mesma em relação à comunidade e ao mundo em que está inserida. Permite conhecer o que acontece e para abrir-se às necessidade, demandas e sugestões que se expressam no contexto, e atuar de forma reflexiva e transformadora em relação a este (EYNG, 2005, p.10).

Ao elaborar um projeto político pedagógico coletivo ficará evidente a forma como a escola percebe o contexto em que está inserida. Isto lhe permitirá agir conforme as suas necessidades e de acordo com os desafios que enfrenta diariamente. A competência contextual traduz-se em ações pensadas, planejadas e coerentes com a demanda própria de cada instituição educacional.

A **competência Ética** essencial a todos as organizações, em especial a instituição educacional,

Pois a gestão há que se orientar por princípios éticos. A gestão do projeto pedagógico se pauta no reconhecimento e no respeito à diversidade de seus aprendizes e colaboradores internos e externos nos aspectos sociais, culturais e físicos. Se manifesta na preocupação da instituição com os critérios de justiça, diálogo, solidariedade e respeito mútuo e o significado deles, no contexto da instituição e da sociedade (EYNG, 2005, p.10).

As habilidades que envolvem esta competência permitem gerar um ambiente de confiança e reciprocidade capaz de fortalecer as relações independentemente de divergências de opiniões e cultura. É o respeito à pluralidade de opiniões, concepções e diferenças individuais.

A **competência Colegiada** imprime na instituição educacional o seu caráter democrático,

Pois a gestão deverá ser realizada coletivamente A gestão do projeto pedagógico procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes. A gestão nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento. Se manifesta na capacidade de trabalhar conjuntamente na busca de um fim delineado e construído de forma compartilhada. Se traduz na capacidade dos membros

de deixarem de lado as idéias pré-concebidas e participarem de um verdadeiro “pensar em conjunto”, na compreensão que a melhora do todo está ligada à aprendizagem que realiza o grupo de seus colaboradores, e conseqüentemente na aprendizagem da organização (EYNG, 2005, p.11).

A competência colegiada reflete a visão de que todos os profissionais da educação possuem atribuições e responsabilidades com a gestão da escola. A visão participativa, inerente à perspectiva da gestão democrática, ressalta a necessidade de profissionais comprometidos e engajados numa atitude pró-ativa, inserindo-os no ambiente de ação coletiva e de co-responsabilidade.

Hora (2000) salienta que “a gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político pedagógico construído coletivamente” (p. 52).

A **competência Reflexiva** permite a comunidade escolar rever a prática e a teoria,

Pois a gestão procura ser resultado de reflexão a partir da ação, ou seja, a reflexão teórica, crítica e coletiva sobre as vivências, experiências e as interações no contexto da ação num movimento contínuo ação-reflexão-ação. A gestão do projeto pedagógico é naturalmente conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente, em virtude da sua natureza dialética. Caracteriza-se pelas habilidades empenhadas na reflexão, avaliação e no controle das atividades da instituição e do nível de receptividade dos colaboradores. A escola sabe aprender através das evidências que obtém da prática individual e coletiva. (EYNG, 2005, p.11).

A finalidade dessa competência procede da necessidade da instituição educacional estar constantemente revendo suas ações. A medida em que são desenvolvidas as ações propostas no projeto político pedagógico surgem as dificuldades, que para serem superadas, busca-se no movimento de ação-reflexão-ação outras alternativas. Em síntese, imprime-se na escola a visão de rever as ações refletindo-se sobre as mesmas, respaldando-se teórica e criticamente.

A **competência Pedagógica** desenvolve na instituição habilidades importantes a sua especificidade que é a aprendizagem,

Pois a gestão tem como critério a definição e operacionalização da intencionalidade formativa, ou seja, na capacidade da escola ver-se como instituição de aprendizagem, ser capaz de aprender analisando o seu processo de aprendizagem. A gestão do projeto pedagógico irá centrar-se em seu propósito fundamental, naquele que lhe é específico, a aprendizagem coletiva. Se manifesta na busca do autoconhecimento institucional, mediante exercício da auto-avaliação. Está na escola conhecer como conhece. A metacognição é um processo essencial na escola que aprende. (EYNG, 2005, p.11).

Organização de aprendizagem, para Senge (2001),

É uma organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar seu futuro. Para ela não basta apenas sobreviver; ela precisa de aprendizagem de sobrevivência, mais conhecida como aprendizagem de adaptação, e de aprendizagem genérica, que estimule nossa capacidade criativa (p. 23).

Uma organização que se intitula educacional cujo objetivo é desenvolver a aprendizagem precisa encaminhar suas ações coerentemente com sua função.

A **competência Acadêmica** refere-se a gestão do projeto pedagógico que:

Busca gerar alta qualidade e adesão nos processos coletivos. Manifesta-se na capacidade para promover a melhora qualitativa nos programas, gerar elevada expectativa nos colaboradores e os inserir no processo de aprendizagem organizacional. Parte da identificação de problemas essenciais e na tomada de decisão que os resolvam, mediante respostas mais adequadas à instituição e à sociedade. (EYNG, 2005, p.11).

Busca-se por meio desta competência, compreender as situações problemáticas na intenção de promover melhora significativa no desenvolvimento do trabalho, e, conseqüentemente da instituição, tendo para isso, o apoio de toda a comunidade escolar.

A **competência Autogestora** compreende as ações da instituição em desenvolver-se continuamente,

Pois a gestão requer a formação continuada. Manifesta-se na capacidade de autodesenvolvimento continuado, da escola e do conjunto de seus colaboradores internos e externos. A gestão do projeto pedagógico amplia o âmbito da autonomia pedagógica e certamente socioeconômica das instituições e de seus colaboradores. Reflete-se no desenvolvimento contínuo dos colaboradores no âmbito pessoal, no âmbito social e no âmbito profissional para ampliar seu horizonte pessoal, cultural, técnico, social e reflexivo. Permite a adoção de uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela investigação e empenho no uso da pesquisa como instrumento de seu autodesenvolvimento continuado. Gera a mudança de mentalidade, na configuração de uma cultura de antecipação, e, está diretamente relacionada ao exercício da competência reflexiva. (EYNG, 2005, p.12).

Refletindo-se sobre o papel da escola na sociedade atual, percebe-se a necessidade da busca constante de aperfeiçoamento por parte das instituições educacionais, envolvendo os aspectos: pessoal, social e profissional de todos os

participantes. Trata de viabilizar as pessoas a compreensão de que são capazes de autodesenvolverem-se e realizar ações inovadoras e mais autônomas.

A competência Emocional produz a capacidade de compreensão,

Pois a gestão precisa considerar a diversidade das manifestações individuais. A gestão do projeto pedagógico faz com que aflorem desejos, inquietações e interesses ocultos ou que habitualmente passam despercebidos nos colaboradores. A diversidade naturalmente gera conflitos. Essa competência é fundamental para a aprendizagem, porque sustenta o vínculo entre os membros da comunidade. Valoriza a vida pessoal de cada indivíduo e o conjunto que todos formam, compondo uma comunidade de interesses compartilhados. Manifesta-se na capacidade da escola centrar-se na esfera dos sentimentos, na habilidade de compreender que cada um é diferente, que tem seus motivos, suas expectativas e limiares de sensibilidade diferentes de qualquer outro. (EYNG, 2005, p.12).

Numa gestão educacional com um projeto político pedagógico elaborado e executado coletivamente constitui-se num ambiente propício a divergências porque a “escola é um espaço de conflitos onde convivem interesses diversos” (MELO, 2001. p. 246). A participação a que se propõe implica em ser capaz de perceber a individualidade de cada um e as situações divergentes como parte integrante da diversidade social. Para tanto, necessita-se desenvolver a competência emocional.

Na competência Estratégica,

A gestão do projeto pedagógico se orienta na definição de estratégias, buscando as mais adequadas para atender as necessidades e expectativas identificadas. Manifesta-se na capacidade de planejar as estratégias ajustadas à intencionalidade da ação necessária, e, na habilidade para estabelecer, desenvolver e avaliar planos que respondam apropriadamente às necessidades contextuais e às decisões que a instituição toma em respostas a elas. (EYNG, 2005, p.12).

O planejamento de ações é intrínseco à gestão da escola. O próprio projeto político pedagógico é um instrumento de planejamento e execução. Esta competência refere-se a habilidade de esquematizar a melhor maneira para desenvolver o trabalho a fim de alcançar os objetivos da instituição.

A competência Sistêmica permite a gestão visualizar e entender

A totalidade do ser, do conhecimento e da realidade. A gestão do projeto pedagógico permite o estabelecimento de relações significativas entre diferentes saberes, funções e instâncias de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade. O pensamento sistêmico integra os saberes, as funções e as competências, fundindo-as em um corpo coerente de teoria de prática. Impede a ação separada, fragmentada ou a adoção do mais recente modismo para mudança organizacional. Sem uma orientação sistêmica, não há motivação para analisar as inter-relações entre os saberes, as funções e as competências. A competência sistêmica amplia cada uma dessas instâncias. Manifesta-se na

capacidade de articular de forma integrada as demais competências permitindo a compreensão e visão da totalidade da função educativa. (EYNG, 2005, p.12).

A abrangência de um projeto político pedagógico determina a forma de gestão educacional. A visão sistêmica permite a compreensão da complexidade existente na sociedade e manifesta-se em ações interdependentes. Com a percepção do todo é possível a comunidade interna e externa fazer a análise mais coerente das situações e desencadear melhores resultados no trabalho a ser desenvolvido pela escola.

As dez competências da escola envolvem ações individuais e coletivas e manifestam-se pelo comprometimento e co-responsabilidade de todos os segmentos da escola na busca da sua autonomia e, conseqüentemente, da sua identidade como instituição educacional. O projeto político pedagógico gerado a partir desta concepção corresponde aos anseios de uma escola pública democrática.

3.3. As competências para a gestão na formação dos professores.

A gestão democrática na escola pública pressupõe ação participativa de todos os profissionais da escola e da comunidade. Em especial, os docentes, que de acordo com a LDB n.º 9394/96, artigo 13, têm a incumbência de participar ativamente das atividades da escola buscando aproximação com a comunidade externa. Sua função se constitui em:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – Ministar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

O professor no exercício de suas atribuições docentes compartilha e compromete-se com o planejamento e a execução dos objetivos da instituição. O seu desempenho necessita estar intimamente ligado às metas que a escola pretende atingir corroborando para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Com esta atitude de participação e co-responsabilidade nas ações, o professor, auxilia e torna-se parte integrante da gestão educacional.

Neste sentido, Libâneo afirma que o professor

Além de seu papel específico de docência das disciplinas, têm também a responsabilidade de participar na elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico-curricular, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola e de classe ou série, das reuniões de pais, da APM e das demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade (2001. p. 105).

A importância do papel do professor se traduz no compromisso assumido com a gestão da escola. A medida em que participa da elaboração e implantação da proposta pedagógica da escola desencadeando todo o seu trabalho, favorece a co-responsabilidade nas ações e a construção da gestão democrática.

Nesse sentido, é importante que a formação inicial contemple em suas competências e habilidades a compreensão sobre a gestão da escola além da aquisição de conhecimentos específicos da graduação escolhida.

Segundo Aguiar (2001) compreender a gestão educacional

Em seu contexto histórico constitui um aspecto fundamental nos cursos de Pedagogia e, também, nos demais cursos de Licenciaturas, tendo em vista que a escola e outras instâncias do sistema educacional constituem o espaço primordial de atuação do profissional da educação (p.207)

Esse entendimento possibilita aos profissionais da educação independente do local de sua atuação “uma visão ampla e crítica da gestão educacional, além de competências específicas e de instrumentalização para essa atuação” (AGUIAR, 2001. p.207).

O Decreto Federal n.º 3.276 (1999) determina no art. 5.º, parágrafo 1.º que as diretrizes curriculares dos cursos de formação em nível superior de professores para atuar na educação básica

Observarão as competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica: I – Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; II – Compreensão do papel social da escola; III – Domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; IV – Domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos de ensino e da **gestão**, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; V – Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI – Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 1999).

A gestão da escola aparece como parte integrante das competências do professor, tendo em vista que, com o processo democrático as ações da escola requerem esse comprometimento. Freire (2001) inclusive ressalta a dificuldade de se exercer a democracia e acrescenta: “É que a democracia, como

qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática” (p. 91).

Assim, instituição educacional pública para tornar-se legitimamente democrática convoca todos os profissionais a participação. Todos têm o direito e o dever de compartilhar do processo de tomada de decisão, ouvindo e fazendo-se ouvir, sugerindo novas ações e propondo-se a executá-las, caso sejam aprovadas coletivamente.

Aguiar (2001) considera que a formação dos profissionais da educação é primordial para o enfrentamento dos desafios que cada função apresenta diariamente.

As novas demandas sociais e educacionais cada vez mais evidenciam a necessidade de sólida formação teórica-prática dos profissionais da educação para enfrentar os desafios e problemas das áreas específicas de atuação (p.206).

Ferreira (2004) reitera a percepção de Aguiar enfocando o professor como articulador da qualidade de ensino por estar mais próximo do fazer pedagógico e do processo de aprendizagem do aluno.

Só existe um ensino de qualidade se houver professores qualificados para ministrá-lo, o que implica numa política de formação de professores e de profissionais da educação de altíssima qualidade, que contenha o compromisso de fornecer a esses profissionais as condições de captar o mundo em que vivemos, guiado pela globalização econômica e dirigido pela hegemonia do capital que “dita” as normas para os países periféricos numa “solidariedade” bancária que humilha e serviliza (p. 258).

O professor tem o compromisso político-educacional de buscar constantemente o aperfeiçoamento em suas atividades didático-pedagógicas para tentar garantir melhor qualidade de ensino a seus alunos.

A formação inicial é um espaço na qual o professor busca recursos e fundamentação teórico-práticos para aprimorar seu trabalho. Pimenta(1999) enfatiza que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (p. 18).

A formação inicial precisa desencadear um processo no qual o professor consiga continuar desenvolvendo-se, concomitantemente, com suas ações no cotidiano, caracterizando o que se chama de formação continuada. Por isso, a formação inicial constitui-se numa etapa de primordial importância na profissionalização do magistério.

Vieira (2001) entende que o curso de graduação é como o “marco inicial dessa formação a ser continuamente desenvolvido mediante processos de educação permanente” (p.181) estabelecendo-se assim, um perfil do professor adequado à realidade social.

A formação docente, pautada na aquisição do conhecimento, vinculada à realidade social, insere o profissional na prática capaz de efetivar a construção de saberes, comprometidos com as necessidades da sociedade. Por meio dessa formação inicial, espera-se obter

Um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania. Por isso espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social (VIEIRA, 2001. p.189).

O perfil destacado por Vieira (2001) condiz com os requisitos necessários ao profissional da educação num processo de gestão democrática. Destaca a participação, a tomada de decisão e a capacidade de inovação que desencadeadas pela ação autônoma constituem os princípios da escola contemporânea que visa a formação do aluno como cidadão. Para tanto, exige-se formação apropriada ao profissional, afim de que possa desempenhar seu papel de colaborador na construção e transformação da sociedade.

O profissional da educação ao desempenhar a função docente, independente do nível de ensino em que atua, além de formação específica para o exercício da profissão necessita de conhecimentos mais amplos. Kuenzer (1999) afirma que

Em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão de seu trabalho: o aluno (p. 172).

Tendo em vista, a responsabilidade da função docente na sociedade atual, é que se questiona a proposta de formação deste profissional em nível

superior, conforme se apresenta na LDB n.º 9394/96. Essa foi alvo de diversas discussões, pois no artigo 62 não fica explícita a obrigatoriedade da educação superior para os docentes das séries iniciais:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Mesmo sem a obrigatoriedade, explicitamente exposta, houve um crescimento na demanda de profissionais pela formação na educação superior, ocasionando o aumento da quantidade de instituições de ensino e cursos superiores.

A criação dos institutos de educação superior (IES) desencadeado pelo direcionamento dado no artigo 62 da LDB n.º 9394/96, com a finalidade de ocupar-se da tarefa de formação docente é criticada por Vieira (2001), considerando que

Se já tem sido difícil desenvolver a formação profissional, com base em processos de construção de conhecimento, na universidade, com seus quadros minimamente qualificados, como fará o Instituto, entidade sem tradição, sem experiência acumulada e sem ter de onde tirar seus quadros? (...) O risco que estamos correndo é que os Institutos Superiores de Educação tenderão muito mais a reproduzir o modelo dos cursos normais médios do que os cursos superiores (p. 190; 191).

A indagação de Vieira (2001) retrata a preocupação e seriedade como deve ser encarada a formação docente. A universidade sendo um espaço na qual se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão tem maior possibilidade de formar profissionais críticos e autônomos.

Outra questão que envolve este artigo é quanto à qualidade da formação docente, visto que, a autonomia pedagógica na educação superior, possibilitou mudanças na organização dos cursos. Houve inclusive redução da carga horária, visando menos investimento de recursos materiais e humanos. Segundo Kuenzer (1999), isso é um processo de aligeiramento e barateamento na formação docente.

A LDB n.º 9394/96, também prevê a possibilidade da oferta de uma nova modalidade de cursos, os cursos à distância na formação superior, inclusive, docente. O artigo 47, parágrafo 3.º prevê que “É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância” (BRASIL, 1996).

Percebeu-se, a partir de então, a proliferação de cursos de graduação na modalidade à distância. A intenção das mantenedoras das instituições superiores e grupos de empresários no setor educacional pode ser questionada quanto à preservação da qualidade em detrimento do lucro. No entanto, segundo Martins (1991), há que se repensar numa proposta de educação à distância, justificada pela necessidade de estender o acesso ao conhecimento a todas as camadas da população, sem distinção. A educação à distância

Destinando-se indistintamente a todos, de qualquer idade ou classe social, utilizando os procedimentos modernos de comunicação para superar as distâncias, se apresenta como uma modalidade alternativa que libera a mente da submissão aos modelos burocráticos do sistema de ensino formal (MARTINS, 1991. p. 65).

O processo educativo realizado à distância, segundo Martins (1999) exige a compreensão de que os docentes necessitam desenvolver novas habilidades, a fim de poder conduzir o processo pedagógico no contexto atual.

O educador do novo milênio precisa assumir o papel de profissional estratégico, isto é, ser um reconstrutor de conhecimentos, avançar na direção da interdisciplinaridade, apropriar-se dos instrumentos complementares teleducação e manter hábitos permanentes de pesquisa a fim de possibilitar aos alunos uma aprendizagem crítica e emancipatória (p. 89).

Considerando essas habilidades do professor, apresentadas por Martins (1999), questiona-se: mesmo num sistema de educação presencial está sendo possibilitada a formação de um profissional em condições de exercer a sua função de acordo com o que a sociedade atual exige?

Além das questões de estruturação dos cursos é importante ressaltar que nem todos os profissionais possuem formação na educação superior, e em muitas regiões, nem a formação específica de magistério (antigo 2.º grau), demandando observar as políticas para adequação desta realidade.

A Resolução CNE/CEB n.º 1 de agosto de 2003, trouxe a esses profissionais a regulamentação para que exija-se dos sistemas de ensino programas de capacitação para os professores que já estão no exercício da função. Esta dispõe que:

Parágrafo 1.º Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. Parágrafo 2.º Aos docentes que já possuírem formação em nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior (BRASIL, 2003).

Há a intenção na legislação em retomar a questão da formação do professor, porém, questiona-se a forma como esta se processa. Espera-se que não seja apenas para levantar os índices a serem apresentados aos organismos internacionais a fim de receber maiores investimentos. Mas, que se tenha visão de que:

Sem uma sólida base teórica, a formação reduz-se a um adestramento e desenvolvimento de habilidades técnicas e, muitas vezes, impossibilitando o avanço de compreensão das relações sociais mais amplas. Essa visão aligeirada e fragmentada não permite que o futuro profissional seja formado para atuar numa perspectiva de projeto social mais solidário. (VEIGA, 1998. p. 82)

A formação docente requer comprometimento das instituições superiores e dos profissionais envolvidos. Enquanto não houver a consciência de que tanto a formação inicial como continuada são espaços de aprofundamento teórico-prático, na qual se busca conjuntamente, professores e alunos, alternativas e soluções para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade, estar-se-á, apenas, acumulando-se títulos e diplomas.

Além desse aspecto, destaca-se, ainda, a importância de se analisar as competências e habilidades constantes nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, no sentido de verificar quais cursos contemplam a gestão, como forma de participação coletiva ou possuem indicativos de preparação para que o professor assuma a função de diretor na escola.

Os cursos analisados são referentes à formação inicial dos diretores que participam dessa amostra. Compõem essa análise, os cursos: Pedagogia, Filosofia, Matemática, Letras, História, Geografia, Formação de Professores e Estudos Sociais. A seguir, apresenta-se o perfil do egresso e as competências e habilidades de cada curso.

Parecer das Diretrizes Curriculares do curso de **Pedagogia** (Aprovado em: 13/12/2005).

O perfil do egresso:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

As dimensões do perfil do egresso que têm indicativos de preparação para a gestão educacional:

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

O curso de Pedagogia pode contribuir para a formação do professor, na medida em que se propõe a desenvolver o profissional na perspectiva da gestão democrática envolvendo planejamento, execução e avaliação de planos e projetos pedagógicos.

Diretrizes Curriculares do curso de **Filosofia** (Aprovada em: 03/04/2001).

O perfil do egresso:

Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere. O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar. Os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.

As competências e habilidades que têm indicativos de preparação para a gestão educacional:

Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;

O curso de Filosofia pode contribuir para a formação do professor, na perspectiva da gestão democrática, a medida em que se propõe a desenvolver: a capacidade de percepção sobre a situação de exclusão das camadas populares; a capacidade de consciência crítica; a percepção sobre a cidadania.

Diretrizes Curriculares do curso de **Matemática** (Aprovada em: 06/11/2001)

O perfil do egresso:

Um curso de Bacharelado em Matemática deve ter um programa flexível de forma a qualificar os seus graduados para a Pós-graduação visando a pesquisa e o ensino superior, ou para oportunidades de trabalho fora do ambiente acadêmico. Dentro dessas perspectivas, os programas de Bacharelado em Matemática devem permitir diferentes formações para os seus graduados, quer visando o profissional que deseja seguir uma carreira acadêmica, como aquele que se encaminhará para o mercado de trabalho não acadêmico e que necessita além de uma sólida base de conteúdos matemáticos, de uma formação mais flexível contemplando áreas de aplicação. Nesse contexto um Curso de Bacharelado deve garantir que seus egressos tenham: uma sólida formação de conteúdos de Matemática; uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional; Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática: visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

As competências e habilidades que têm indicativos de preparação para a gestão educacional:

- Capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares.
- Capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas.
- Conhecimento de questões contemporâneas
- Educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social
- Contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.

O curso de Matemática pode contribuir para a formação do professor, na perspectiva da gestão democrática, a medida em que se propõe a desenvolver: a relação de interdependência entre as áreas do conhecimento buscando obter visão global; o comprometimento ético com a sociedade; a percepção sobre a cidadania; o trabalho em equipe; a criticidade sobre a utilização de novos recursos e idéias buscando soluções para as situações problemas; a atitude de estar em constante atualização das informações.

Diretrizes Curriculares do curso de **Letras** (Aprovada em: 03/04/2001).

O perfil do egresso:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da

língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

As competências e habilidades que têm indicativos de preparação para a gestão educacional:

Percepção de diferentes contextos interculturais;
Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

O curso de Letras pode contribuir para a formação do professor, na perspectiva da gestão democrática, a medida em que se propõe a desenvolver: a comunicação; perceber a importância da formação continuada para o exercício de sua profissão de educador; o comprometimento ético com a sociedade; a percepção sobre a cidadania; o trabalho em equipe; a percepção da pluralidade cultural; a capacidade de resolução de problemas.

Diretrizes Curriculares do curso de **História** (Aprovada em: 03/04/2001).

O perfil do egresso:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.

Não houve constatação de competências e habilidades que tenham indicativos de preparação para a gestão educacional.

Diretrizes Curriculares do curso de **Geografia** (Aprovada em: 03/04/2001)

O perfil do egresso:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

As competências e habilidades que têm indicativos de preparação para a gestão educacional: “Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares” (DCN, 2001).

O curso de Geografia pode contribuir para a formação do professor, na perspectiva da gestão democrática, a medida em que se propõe a desenvolver: o trabalho em equipe.

Diretrizes Curriculares do curso de **Formação de Professores**⁹ (Aprovada em: 8/5/2001). As competências e habilidades que têm indicativos de preparação para a gestão educacional:

Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;

Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.

Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.

Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

Competências referentes à compreensão do papel social da escola

Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;

Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;

Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;

Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;

Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;

Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;

Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

⁹ O curso de Formação de Professores não tem discriminado em suas diretrizes o perfil do egresso.

Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;

Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;

Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

O curso de Formação de Professores pode contribuir para a formação do professor, na perspectiva da gestão democrática, a medida em que se propõe a desenvolver: a participação nas ações de planejar, executar e avaliar; valores como: responsabilidade, solidariedade; cooperação, ética, justiça, respeito mútuo; a coerência entre teoria e prática; o comprometimento com a qualidade do trabalho; a compreensão sobre a realidade econômica, cultural, política e social; a necessidade de interação com a comunidade externa da escola; a capacidade de agir com autoridade; o profissionalismo diante de situações e relações interpessoais; a reflexão sobre a prática; a capacidade de avaliar e rever sua postura profissional; a capacidade de inovação, flexibilidade e disponibilidade; a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

O curso de **Estudos Sociais** foi consolidado a partir da Lei 5692/71, durante o governo militar, com a intenção de propagar a ideologia nacionalista. Teve como conseqüência o esvaziamento dos conteúdos de história e geografia.

No decorrer dos anos 70 as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB) que se abriram aos docentes, e seu engajamento na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997. p. 27).

Com a extinção do curso de Estudos Sociais não foi possível analisar as competências e habilidades que envolvem a formação deste egresso.

Analisando o perfil do egresso e as competências e habilidades, destacadas nos vários cursos, pode-se constatar que o conjunto de requisitos envolve aspectos importantes para o perfil do diretor escolar. Entre os cursos de graduação que compõem a amostra, percebeu-se no curso de Formação de Professores maior referência aos aspectos que contribuem para a formação do professor, com perspectiva da gestão democrática.

4. PESQUISA DE CAMPO.

A pesquisa de campo permite a compreensão da realidade, considerando a reflexão realizada por meio do referencial teórico, no conjunto dos autores e também pela pesquisa nos documentos oficiais.

A proposta de investigar os requisitos que compõem o perfil do diretor escolar enfocando a competência para o exercício do cargo não possui uma resposta definitiva, tornando-se uma questão complexa a ser analisada. Procurou-se, então, investigar junto à comunidade escolar, a visão dos profissionais de cada setor da escola, a saber: diretor, pedagogo, professor, secretário e serviços gerais. Neste sentido, os dados coletados se propõem a orientar a resposta para essa questão.

4.1. Propósitos da investigação.

A pesquisa buscou suscitar indagações sobre o perfil do diretor escolar questionando profissionais da educação em relação aos requisitos que o compõem, tendo em vista, que para ser candidato ao cargo requer-se que o mesmo seja:

Servidor efetivo, estável, com 01 (um) ano de exercício na própria escola; ter formação superior em Pedagogia ou em nível de graduação na área de Educação; participar e obter aprovação no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino; Ser designado, pelo Chefe do Poder Executivo, para exercer a função de Diretor Escolar (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, 2004. p. 26).

Dentre estes critérios, a formação superior dos diretores em diferentes cursos de graduação induziu a reflexão sobre o que cada um deles efetivamente colabora com o desenvolvimento da gestão educacional. Buscou-se analisar as competências e habilidades dos cursos em educação superior anteriormente mencionados e fazer a relação destas com o exercício da função gestora.

A pesquisa bibliográfica proporcionou a compreensão da importância da gestão democrática, na escola pública, tendo na elaboração e execução do projeto político pedagógico o instrumento de construção da identidade da escola. Refletiu-se, também, sobre a concepção das competências e as políticas de formação docente.

Para estabelecer requisitos básicos ao cargo de diretor escolar foram preponderantes os três momentos de reflexão na qual se pode verificar o posicionamento dos autores, contemplar as habilidades e competências dos cursos

de formação docente e relacionar a percepção dos profissionais da educação atuantes nas escolas municipais com as competências da escola.

4.2. Processo de levantamento de dados.

O levantamento de dados sobre a formação inicial dos diretores, ano de conclusão e instituição responsável teve como fonte o Departamento de Documentação e Informação Escolar da Secretaria Municipal da Educação do município em questão. Essas informações foram obtidas in loco.

Após a estruturação da relação nominal das escolas e a formação dos diretores (conforme apêndice n.º 1), pode-se estabelecer quais escolas participariam da amostra, pois a escolha dessas instituições se deu em função da formação diferenciada dos diretores. A tabela 1, apresenta as escolas denominadas A, B, C, D, E, F e G, assim como a formação dos respectivos diretores, que compuseram a pesquisa.

TABELA 1 – Formação dos Diretores Escolares na Educação Superior.

Escola	Formação	Ano de conclusão	Instituição
Escola A	Filosofia	1995	PUCPR
Escola B	Estudos Sociais	1976	UFPR
Escola C	Matemática	1999	UFPR
Escola D	Letras - Português	1987	PUCPR
Escola E	História	1995	UNOESTE
Escola F	Pedagogia	2002	PUCPR - II
Escola G	Geografia	2002	TUIUTI
Escola H	Formação de Professores	2003	PUCPR

Fonte: Pesquisa de campo.

Em seguida, realizou-se o primeiro contato verbal com os diretores das escolas a fim de participar a estrutura da pesquisa, e estabelecer a reciprocidade necessária para o desenvolvimento da investigação.

Na intenção de captar a percepção dos profissionais que atuam na escola sobre o perfil do diretor escolar, buscou-se a representatividade de cada segmento na composição da amostra participante da pesquisa. Fizeram parte da amostra: o diretor, o pedagogo, 20% dos professores, o secretário e 20% dos serviços gerais.

A pesquisa investigou a visão dos profissionais de cada uma das oito escolas sobre o perfil do diretor escolar, por meio da técnica Delphi que, composta por duas fases, iniciou na primeira semana de maio de 2005. As visitas às escolas foram agendadas com os diretores e realizou-se em duas semanas,

utilizando o instrumento conforme apêndice N.º 2. Neste mesmo instrumento, também foi investigado o perfil dos profissionais pesquisados que estão apresentados nas tabelas nº 2, 3, 4, 5 e 6.

Nessa fase, foi apresentada uma questão aberta: Qual o perfil necessário para a atuação do diretor na escola pública, segundo a sua opinião? Após a compilação dos dados obteve-se a resposta de cada escola e de cada grupo de profissionais sobre qual o perfil necessário para a atuação do diretor na escola pública.

O perfil do diretor identificado na primeira fase da técnica Delphi apresenta-se completa no apêndice N.º 3. Na tabela nº 7, demonstra, apenas, os requisitos mais valorizados na percepção geral das escolas (1.ª coluna) e seguindo a mesma disposição da 1.ª coluna a visão dos grupos de profissionais, considerando a ordem: diretor, pedagogo, professor, secretário e serviços gerais, respectivamente nas colunas 2, 3, 4, 5 e 6.

Analisando os requisitos valorizados pelos vários segmentos e as reflexões realizadas, por meio da fundamentação teórica, elaborou-se um novo instrumento de pesquisa, para ser aplicado na segunda fase da técnica Delphi, conforme apêndice N.º 4.

Esta segunda fase realizou-se na segunda quinzena de setembro de 2005, tendo por finalidade identificar quais requisitos foram mais valorizados pelos profissionais, nos 35 itens elaborados e categorizados de acordo com as competências da escola. O resultado dessa fase se apresenta nos gráficos numerados de 1 a 50, conforme apêndices 6 – 15.

As respostas se enquadram nos critérios EN (extremamente necessário), MN (muito necessário), N (necessário), PN (pouco necessário) e D (desnecessário), podendo-se identificar os itens mais valorizados em cada segmento da escola. O conjunto das respostas dos profissionais das escolas investigadas permitiu a constituição do perfil do diretor.

4.3. O contexto investigado

O município de São José dos Pinhais é responsável pela educação fundamental das quatro séries iniciais e da educação infantil. Perfazem um total de 60 escolas municipais e 22 centros de educação infantil (dados coletados em junho de 2004 na Secretaria Municipal da Educação).

A educação deste município teve na gestão (2001-2004) relativo avanço no sentido de propiciar à comunidade escolar a participação no processo de escolha de seus diretores, antes realizada pelo chefe do Poder Executivo, por meio da designação de cargo em comissão. A realização de eleições para diretores, no município, possibilitou a renovação do quadro de dirigentes em 46% das cinquenta e duas escolas municipais (com direção) de Ensino Fundamental de 1.^a a 4.^a série, além de quebrar a cultura de cargo comissionado, ou cargo de confiança.

O processo de escolha dos dirigentes permitiu à comunidade escolar rever conceitos e posturas, evidenciando a importância de observar requisitos indispensáveis aos profissionais interessados em candidatar-se ao cargo de diretor escolar.

O cenário que compôs esta pesquisa envolveu o Ensino Fundamental público, especificamente oito escolas de 1.^a a 4.^a série, as quais foram escolhidas conforme a formação inicial dos diretores. A escolha das escolas focalizou a gestão de profissionais de acordo com a sua formação superior, a fim de desencadear a pesquisa nos documentos oficiais, nas diretrizes curriculares desses cursos. Os cursos superiores que perfazem a pesquisa são: Pedagogia, Filosofia, Matemática, Letras, História, Geografia, Formação de Professores e Estudos Sociais.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.

A realização da pesquisa de campo buscou a participação da representatividade dos profissionais da escola a fim de estabelecer o perfil do diretor de acordo com a percepção dos vários segmentos da escola.

As respostas de cada segmento da escola, contidas no segundo instrumento, foram agrupadas, tendo por critério, as competências da escola. Pode-se com esta reorganização perceber, o que cada grupo de profissionais valoriza mais no perfil do diretor.

A utilização das competências da escola na organização dos itens pesquisados se deve ao fato de que cada competência faz referência à elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico, fundamental para a efetivação da participação na gestão democrática.

5.1. Perfil dos profissionais investigados.

Na pesquisa de campo a participação dos profissionais da escola apresenta-se organizada em: Grupo de **diretores** (8 profissionais); Grupo de **pedagogos** (6 profissionais); Grupo de **professores** (40 profissionais); Grupo de **secretários** (7 profissionais); Grupo de **serventes** (8 profissionais);

As tabelas a seguir apresentam em porcentagem, os dados do perfil de cada grupo dos profissionais da escola a que pertencem.

Tabela 2 – Escolaridade.

Escolaridade	Diretores		Pedagogos		Professores		Secretários		Serventes		Total	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	-	-	1	12,5	1	1,44
Ensino Médio	-	-	-	-	4	10	5	71,4	5	62,5	14	20,28
Ed. Superior em curso	-	-	-	-	1	2,5	-	-	2	25	3	4,34
Educação Superior	2	25	2	33	18	45	2	28,5	-	-	24	34,78
Especialização	6	75	4	66	17	42,5	-	-	-	-	27	39,13
Mestrado/Doutorado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se pela tabela nº 1 que 100% dos diretores e pedagogos têm formação na educação superior, o que pelo cargo que exercem não poderia ser diferente. Este é um dos requisitos para a candidatura ao cargo de diretor, e, no caso do pedagogo, é imprescindível para que possa exercer a sua função, precisando, antes, passar por concurso na qual se exige esta formação.

No grupo de professores pesquisados, obteve-se um total de 90% de profissionais com formação em educação superior ou em curso, dado que permite afirmar que 10% dos professores pesquisados não poderiam candidatar-se ao cargo de diretor.

Tabela 3 – Carga horária de trabalho.

Carga horária de trabalho	Diretores		Pedagogos		Professores		Secretários		Serventes	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
20 horas	1	12,5	1	16,6	9	22,5	-	-	-	-
40 horas	7	87,5	5	83,3	30	75	7	100	8	100
60 horas	-	-	-	-	1	2,5	-	-	-	-

Fonte: Pesquisa de campo.

Dos profissionais pesquisados 84% tem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Tabela 4 – Tempo de serviço na escola.

Tempo de serviço na escola	Diretores		Pedagogos		Professores		Secretários		Serventes	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
menos de 5 anos	1	12,5	3	50	13	32,5	3	42,8	5	62,5
5 a 9 anos	4	50	3	50	10	25	3	42,8	1	12,5
10 a 14 anos	2	25	-	-	11	27,5	-	-	2	25
15 a 19 anos	1	12,5	-	-	3	7,5	-	-	-	-
mais de 20 anos	-	-	-	-	3	7,5	1	14,2	-	-

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 5 – Tempo de serviço na área.

Tempo de serviço na área	Diretores		Pedagogos		Professores		Secretários		Serventes	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
menos de 5 anos	2	25	-	-	3	7,5	3	42,8	5	62,5
5 a 9 anos	1	12,5	2	33,3	7	17,5	4	57,1	1	12,5
10 a 14 anos	1	12,5	1	16,6	14	35	-	-	1	12,5
15 a 19 anos	1	12,5	2	33,3	10	25	-	-	1	12,5
mais de 20 anos	3	37,5	1	16,6	6	15	-	-	-	-

Fonte: Pesquisa de campo.

Percebe-se que a experiência na função gestora, de 25% dos diretores é restrita, considerando, que sua atuação na área da educação, estabelece-se em torno de menos de 5 anos.

Tabela 6 – Atuação Profissional.

Atuação Profissional %	Diretores		Pedagogos		Professores		Secretários		Serventes	
	Anterior	Atual	Anterior	Atual	Anterior	Atual	Anterior	Atual	Anterior	Atual
público	-	100	-	100	-	97,5	-	85,7	-	100
privado	-	-	-	-	7,5	-	42,8	-	25	-
público / privado	-	-	-	-	-	2,5	-	14,2	-	-
informal	-	-	-	-	-	-	-	-	12,5	-
Total	-	100	-	100	7,5	100	42,8	99,9	37,5	100

Fonte: Pesquisa de campo.

A experiência profissional dos pesquisados, com exceção dos secretários e serventes e 7,5% dos professores, se constitui apenas no âmbito público.

5.2. O perfil do diretor na visão dos profissionais investigados.

A primeira fase da técnica Delphi teve como objetivo buscar, na visão dos profissionais da educação, a percepção sobre o perfil do diretor escolar. Para isso, elaborou-se instrumento de pesquisa, conforme apêndice n.º 2, com a questão aberta: Qual o perfil necessário para a atuação do diretor na escola pública, segundo sua opinião? O apêndice n.º 3 apresenta as respostas de todos os profissionais pesquisados, totalizando 76 aspectos indicados como importantes ao perfil do diretor.

A tabela 7, a seguir, destaca na primeira coluna as habilidades mais valorizadas na percepção geral das escolas. Seguindo a mesma estrutura, pode-se visualizar as habilidades mais valorizadas pelos vários segmentos pesquisados.

Tabela 7 – Requisitos que compõem o perfil do Diretor Escolar – 1.ª fase

Habilidades	Geral da escola	Diretor	Pedagogo	Professor	Secretário	Serviços Gerais
Dinamismo	31,9	37,5	50	25	42,9	37,5
Liderança	23,2	37,5	66,7	15	28,6	12,5
Responsabilidade	17,4	25	0	17,5	14,3	25
Conhecer a realidade	15,9	25	16,7	12,5	14,3	25
Comprometimento com a Educação	15,9	37,5	16,7	17,5	0	0
Postura ética	15,9	12,5	33,3	10	28,6	25
Visão administrativa	14,5	12,5	0	17,5	28,6	0
Atualizado / bem informado	11,6	12,5	16,7	12,5	14,3	0
Promover interação da comunidade escolar	11,6	12,5	0	15	0	12,5
Flexível	11,6	12,5	0	12,5	14,3	12,5
Gestão participativa	11,6	12,5	16,7	15	0	0
Presente / atuante	11,6	12,5	16,7	10	0	25
Competente	10,1	0	0	7,5	14,3	37,5
Focar a aprendizagem do aluno	10,1	37,5	0	7,5	0	12,5
Autonomia	10,1	0	16,7	7,5	0	37,5
Postura democrática	10,1	12,5	16,7	7,5	14,3	12,5

Fonte: Pesquisa de campo.

Levando-se em consideração as contribuições dos vários setores da escola com valor acima de 25%, conforme apêndice N.º 3, as habilidades mais importantes foram:

✓ Para os diretores: dinamismo (37,5%), liderança (37,5%), comprometimento com a Educação (37,5%), focar a aprendizagem do aluno - qualidade de ensino (37,5%), capacidade de resolução de problemas (25%), comunicativo (25%), paciente (25%), conhecer as políticas educacionais (25%), responsabilidade (25%), conhecer a realidade (25%).

✓ Para os pedagogos: liderança (66,7%), dinamismo (50%), postura ética (33,3%), acessível (33,3%).

✓ Para os professores: dinamismo (25%).

✓ Para os secretários: dinamismo (42,9%), liderança (28,6%), postura ética (28,6%), visão administrativa (28,6%), acessível (28,6%), honesto (28,6%).

✓ Para os serventes (serviços gerais): dinamismo (37,5%), competente (37,5%), autonomia (37,5%), responsabilidade (25%), conhecer a realidade (25%), postura ética (25%), presente / atuante (25%), postura profissional (25%), humano (25%), aberto ao diálogo (25%).

Alguns aspectos fundamentais não foram indicados e valorizados por determinados grupos. A formação e especialização na área da educação é apresentada como importante apenas nas respostas de 10% dos professores e 12,5% dos serventes. Do total de profissionais pesquisados, apenas um pedagogo salientou como requisito para o perfil do diretor saber delegar funções e responsabilidades.

Pode-se afirmar de acordo com a primeira fase da técnica Delphi, levando-se em consideração o conjunto das respostas de todos os profissionais, acima de 25% que as habilidades mais valorizadas e, que fariam parte da decisão no momento da eleição, pois refletem o pensamento e a crença de cada grupo, são: dinamismo, liderança, comprometimento com a Educação, ter foco na aprendizagem do aluno (qualidade de ensino), capacidade de resolução de problemas, ser comunicativo, ser paciente, conhecer as políticas educacionais, ter responsabilidade, conhecer a realidade, ter postura ética, ser acessível, ter visão administrativa, ser

honesto, ser competente, ter autonomia, estar presente / atuante, ter postura profissional, ser humano e aberto ao diálogo.

Percebe-se nas habilidades valorizadas pelos profissionais, na questão aberta, que se referem mais à situações comportamentais, do que de formação acadêmica ou experiência profissional.

Um dos possíveis motivos desta visão pode estar embasada na percepção empresarial sobre o “novo perfil do empresário, chefe, diretor”, que de acordo com a sua liderança é capaz de obter sucesso, realização, reconhecimento profissional e financeiro para si, e para a empresa. O setor educacional torna-se contaminado por expressões, teorizações e conceitos que refletem a dimensão produtivista. A ênfase na questão da liderança como fator de motivação e sucesso individual acaba fazendo parte do senso comum do trabalhador da educação com a intenção de ser bem sucedido profissionalmente.

Robbins (1997), autor de livros abordando a neurolingüística¹⁰, caracteriza os líderes como “aqueles indivíduos que vivem por convicções fortalecedoras, e ensinam os outros a explorar todo o seu potencial, mudando as convicções que os limitavam” (p. 110). O autor evidencia que a capacidade de ser líder “precisa ser despertada” em cada pessoa. Se a liderança for considerada como habilidade a ser desenvolvida por todos os profissionais da educação, terá muito a contribuir no ensino público, no sentido de promover realmente uma transformação nas ações da escola. Há muito que se pensar, construir, refazer, elaborar e mudar no cotidiano escolar. São ações individuais e conjuntas que necessitam ser colocadas em prática. E para isso, necessita-se de liderança.

A liderança e os aspectos que compõem o perfil do líder, também são contemplados em cursos de graduação da área da administração, assim, como em cursos de treinamento profissional, por meio da utilização de recursos audiovisuais e palestras de especialistas da área.

Professor Marins, renomado consultor de empresas, em palestras gravadas em vídeo, como: Liderança: Os desafios da liderança em tempos de mudança, Motivando para o sucesso, entre outras, ressalta que o líder é aquela

¹⁰ Neurolingüística: ciência que auxilia o homem a utilizar seu cérebro de maneira favorável para alcançar os resultados que deseja. É um estudo das experiências internas, que oferece um meio de auto conhecimento, acesso e desenvolvimento do potencial criativo. Sua abordagem é prática, dá resultados e é cada vez mais utilizada em muitas disciplinas no mundo inteiro.

<http://www.pnl.com.br/soquepnl.asp>

pessoa que tem características pessoais que fazem com que os outros o sigam espontaneamente, devido seu conhecimento sobre o ambiente e situações, e, também pela confiança que nele depositam. Considera como atributos do líder: saber ouvir, saber se comunicar, saber focar os objetivos da empresa, saber elogiar.

Entre as habilidades valorizadas pelos profissionais pesquisados, pode-se identificar com o pensamento de Marins: *ter foco na aprendizagem do aluno*, quando se refere a focar objetivos da empresa, que no caso, é a escola; *ser comunicativo*, na questão de saber comunicar-se; *ter responsabilidade*, porque responde pelo grupo que lidera; *conhecer a realidade e as políticas educacionais*, evidencia a necessidade do líder conhecer o ambiente e as situações; *ser acessível*, ao saber ouvir possibilita a reciprocidade no diálogo, ou seja, presta atenção a quem lhe solicita; *estar presente e atuante*, quando exerce os quatro atributos do líder.

Com uma nomenclatura diferenciada, mas sob o mesmo enfoque, Shinyashiki (1993), médico psiquiatra e consultor organizacional, chama atenção sobre a possibilidade que toda pessoa tem em tornar-se um vencedor. A caracterização que faz sobre o vencedor corresponde a algumas habilidades valorizadas pelos profissionais da educação em relação ao perfil do diretor escolar. A capacidade de resolução de problemas, evidenciado na pesquisa, é uma habilidade importante para o diretor, e, Shinyashiki (1993), a expressa no perfil do vencedor como a capacidade de “saber que as situações devem ser resolvidas antes que se compliquem” (p. 70). É estar atento aos limites e as possibilidades para a resolução dos problemas, verificando as alternativas mais apropriadas.

Shinyashiki, também evidencia como características do vencedor: ter capacidade de *comunicação*, isto é, “sabe escutar, sabe ver o que está acontecendo, sabe transmitir o que sente, no que acredita” (1993. p. 74); ser *ético*, compreende que “o vencedor respeita seus valores e as pessoas” (1993. p. 68). O vencedor tendo uma postura ética pode ser capaz de influenciar as atitudes de seu grupo, pois, “pessoas éticas criam equipes competentes, confiantes e seguras no seu valor” (1995. p. 124).

Shinyashiki (1995), quando se refere a *ter profissionalismo* no trabalho, enfoca a importância do bom relacionamento nesse ambiente, porém destaca: “cada um deve responsabilizar-se por suas tarefas, sem pretender que o amigo entenda seus problemas pessoais e desculpe seus erros” (p. 119).

O pensamento de autores como Robbins, Marins e Shinyashiki sobre o profissional de sucesso já fazem parte do cotidiano e do senso comum, e, por isso, se manifestam na pesquisa.

No entanto, as respostas apresentadas pelos profissionais da educação, em especial, no âmbito público, onde se observa a falta de incentivo, tanto financeiro como profissional, também pode estar baseada na necessidade de se estabelecer reciprocidade e aproximação entre a função do diretor e os demais funcionários, tendo em vista a carência de ações mais solidárias e humanas. Nesse sentido, Motta (2001), considera que a liderança “é a expressão diária de apoio e confiança, e não de sanções ou reativação de receios; é o desenvolvimento de um verdadeiro sentimento de interdependência entre pares com respeito às individualidades” (p. 211).

Essa necessidade de enfatizar as ações comportamentais do diretor pode estar se manifestando, também, devido às relações de poder, historicamente produzidas, ou comumente denominada: autoritarismo¹¹. A autoridade instituída tem como objetivo coordenar, ordenar e organizar o ambiente e as situações a fim de “articular interesses setoriais para os verem prevalecer no processo decisório” (MOTTA, 2001. p. 210). Cabe, então, aos demais integrantes da instituição, obedecer e realizar as atividades. É a horizontalidade da gestão empresarial empregada na educação.

No entanto, outro autor da área da administração, Mintzberg (1986), alerta que as ações de planejar, organizar, coordenar e controlar que dominam o vocabulário da administração, “muito pouco dizem sobre o que os executivos realmente fazem. Na melhor das hipóteses, indicam alguns objetivos vagos adotados pelos executivos em sua rotina” (p. 7). Essa afirmação demonstra a amplitude que deve atingir as ações de um dirigente, no cotidiano de sua atividade profissional e que atitudes autoritárias, horizontalizadas e coercitivas não combinam mais com o perfil do “administrador”, esteja ele em qualquer ramo ou setor.

A segunda fase da técnica Delphi composta pela análise dos requisitos valorizados nos vários grupos de profissionais à luz dos pressupostos da

¹¹ Entende-se por autoritarismo: capacidade relativamente unilateral e eminentemente coercitiva, cujo exercício contínuo e importante é monopólio de uma classe, fração ou segmento de classe social (FARIA, 1985. p. 16).

fundamentação teórica, originou um novo instrumento de pesquisa, em forma de escala de classificação.

A finalidade dessa fase foi identificar e referendar os requisitos mais valorizados pelos profissionais entre um conjunto de 35 itens. O conjunto das respostas dos profissionais das escolas investigadas, conforme apêndice N.º 5, permitiu a constituição de um segundo esboço do perfil do diretor, apresentado na tabela 8.

Tabela 8 -Requisitos que compõem o perfil do Diretor Escolar – 2.ª fase

Requisitos	Geral da escola	Diretor	Pedagogo	Professor	Secretário	Serviços Gerais
	%	%	%	%	%	%
Ser consciente de que está trabalhando com seres humanos.	66,6	37,5	83,3	77,5	50	50
Ter capacidade de trabalhar em equipe, com todos da escola.	62,5	37,5	66,6	65	87,5	50
Conhecer a realidade na qual a escola se encontra.	62,5	62,5	66,6	62,5	50	75
Saber delegar funções e tarefas.	56,9	37,5	83,3	62,5	37,5	50
Ter capacidade de administrar conflitos, capacidade de negociação.	56,9	62,5	50	62,5	50	50
Ter transparência nas ações.	56,9	62,5	83,3	57,5	37,5	62,5
Ter visão do todo, compreendendo e respeitando a importância do trabalho de cada um na escola.	56,9	62,5	66,6	50	62,5	75
Focar a qualidade da aprendizagem do aluno no ensino público.	54,1	87,5	66,6	47,5	50	62,5
Ser um profissional dinâmico e comunicativo.	52,7	37,5	50	55	37,5	75
Ser flexível estando aberto às informações e ao diálogo.	52,7	37,5	66,6	50	50	87,5
Ser um profissional articulador de idéias e ações na promoção da aprendizagem.	51,3	50	66,6	52,5	50	50
Entender o funcionamento administrativo da escola.	51,3	25	50	45	87,5	75

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Pesquisa de Campo.

Os dados apontam como o requisito mais importante para o exercício da direção, na visão geral dos profissionais da escola, o aspecto ético ao indicar que o diretor deve “ser consciente de que está trabalhando com seres humanos” referendado também na valorização dos itens “ter transparência nas ações e compreender e respeitar a importância do trabalho de cada um na escola”.

Esse de fato, deve se constituir no grande diferencial da gestão democrática da escola, pois a gestão há que se orientar por princípios éticos. A gestão democrática da escola se pauta no reconhecimento e no respeito à diversidade de seus aprendizes e colaboradores internos e externos nos aspectos sociais, econômicos, culturais e físicos. Manifesta-se na vivência dos valores da justiça, diálogo, solidariedade e respeito mútuo e o significado deles, no contexto da instituição e da sociedade.

Por outro lado, a valorização dos itens que destacam *a capacidade de trabalhar em equipe, de saber delegar funções e tarefas, de administrar conflitos, capacidade de negociação, a visão do todo, ser um profissional dinâmico e comunicativo, ser flexível aberto às informações e ao diálogo e a capacidade de articular idéias e ações*; referendam a liderança como um requisito fundamental para o exercício da direção da escola pública.

Na busca por uma educação mais voltada aos interesses da população brasileira, enfatiza-se a função do diretor no sentido de coordenar, incentivar e articular as ações de todos os setores da instituição, tornando fundamental a liderança desse profissional para o estabelecimento do processo democrático.

O aspecto dialético da técnica de investigação fica, pois ressaltado. As teses iniciais de cada participante confrontadas com as teses do conjunto de participantes geraram como síntese o perfil do diretor da escola pública na visão dos profissionais da educação das escolas investigadas.

5.3 As competências enfatizadas nos requisitos mais valorizados pelos profissionais investigados.

A segunda fase da técnica Delphi buscou verificar o grau de importância que os vários grupos de profissionais, identificam nos requisitos que compõe o perfil do diretor, associando os itens às competências da escola (EYNG, 2005). As competências Colegiada, Emocional, Ética, Autogestora, Contextual, Pedagógica, Reflexiva, Sistêmica, Estratégica, Acadêmica explanadas no terceiro capítulo dessa dissertação, evidenciam a importância da função do diretor na escola.

A análise realizada nesta fase contou novamente com a colaboração das 8 escolas, totalizando 72 profissionais pesquisados, sendo: Grupo de **diretores** (8 profissionais); Grupo de **pedagogos** (6 profissionais); Grupo de **professores** (42 profissionais); Grupo de **secretários** (8 profissionais); Grupo de **serventes** (8 profissionais);

Para se obter a visão dos vários setores da escola sobre os requisitos que compõem o perfil do diretor escolar, os gráficos foram apresentados, separadamente, nos grupos formados pelos diretores, pedagogos, professores, secretários e serviços gerais, conforme os apêndices de 6 – 15.

Os 35 itens pesquisados em concordância com as competências, a saber: requisitos de 1 a 5 são habilidades referentes à competência colegiada; os requisitos de 6 a 9, competência emocional; os requisitos de 10 a 12, competência ética; os requisitos de 13 a 15, competência autogestora; os requisitos de 16 a 18, competência contextual; os requisitos de 19 a 21, competência pedagógica; os requisitos de 22 a 24, competência reflexiva; os requisitos de 25 a 27, competência sistêmica; os requisitos de 28 a 30, competência estratégica; os requisitos de 31 a 35, competência acadêmica.

Competência Colegiada

A competência **colegiada** abrangendo os cinco itens representada nos gráficos de 1 – 5, conforme apêndice n.º 6, foi mais valorizada pelo grupo de pedagogos e, teve nos grupos dos diretores e serviços gerais menor valorização.

A importância dessa competência, na visão dos profissionais, reflete a percepção de cada segmento sobre o caráter democrático da escola. É, por meio dos requisitos que compõem essa competência, que o diretor permite a participação de todos os setores na gestão escolar.

A cooperação e o comprometimento nas ações e na tomada de decisão tornam os integrantes da comunidade escolar, co-responsáveis pelo cumprimento dos objetivos da instituição. Assim, todos se tornam gestores desse processo.

Os professores, em especial, a medida em que compartilham e se responsabilizam pela gestão da escola, vivenciam a competência colegiada e adquirem preparo, ou seja, desenvolvem requisitos importantes para assumirem a direção da escola.

No entanto, a valorização dos requisitos 1, 2, 3, 4, e 5 abaixo de 50%, por parte dos diretores, pressupõe uma indagação: Se a gestão deve ser democrática, com especial atenção ao princípio da participação, porque esta competência foi tão pouco valorizada pelos diretores?

Percebe-se pelas respostas dos diretores, que esse grupo de profissionais ainda não valoriza a participação, a delegação de funções e tarefas, o trabalho em equipe, a liderança e a interação dos diversos setores na tomada de decisão. Isto permite afirmar que a gestão democrática está acontecendo apenas na

teoria, na legislação, afinal, o diretor é o profissional que tem o compromisso de desencadear essas ações no seu ambiente de trabalho, exercendo sua liderança.

Competência Emocional

A capacidade do diretor em compreender a individualidade de cada um e de propiciar um ambiente de participação coletiva, e de valorização mútua, suscitou no grupo de serviços gerais, maior importância abrangendo os quatro itens da competência **emocional** representados nos gráficos de 6 – 10, conforme apêndice n.º 7. O grupo dos secretários foi o segmento da escola que menos valorizou essa competência.

Os requisitos que compõem essa competência tiveram destaque na primeira fase da técnica Delphi, e, especificamente, o dinamismo do diretor escolar foi considerado importante, por todos os grupos de profissionais naquela fase.

A competência emocional, numa gestão democrática, confere ao diretor, e, conseqüentemente, à equipe que está sob sua responsabilidade e liderança a capacidade de administrar os conflitos, em busca do cumprimento dos objetivos da instituição. A flexibilidade de pensamento e ações propicia maior coerência na tomada de decisão.

O exercício da gestão escolar estruturado em ações pautadas na competência emocional, garante a instituição um amadurecimento de toda a equipe e o fortalecimento das demais competências. Propicia um ambiente aberto, confiável e dinâmico, tanto no espaço interno como externo da escola.

Competência Ética

A competência **ética** abrangendo os três itens, representada nos gráficos de 11 – 15, conforme apêndice n.º 8, foi mais valorizada pelo grupo de pedagogos, e menos valorizada pelo grupo de serviços gerais.

Os requisitos que compõem essa competência se manifestam no comportamento do diretor, conforme orienta suas ações, respaldando-se pelos valores de justiça, diálogo, respeito e solidariedade. A prática dessas ações torna a instituição um ambiente propício ao desenvolvimento de pessoas mais solidárias, capazes de compreender a interdependência nas relações humanas.

No entanto, o contexto da sociedade atual permeado por exclusão étnica, econômica e social se reflete no comportamento das pessoas, nas ações do

cotidiano. Essas vêm impregnadas de individualismo, injustiças e todo tipo de discriminação, levando a uma inversão de valores.

Há, portanto, a urgência em reverter o quadro de injustiças em que se encontra a sociedade, procurando sentido para a existência humana, pois “quanto maior o cumprimento da ética, maior a possibilidade da existência da justiça social” (RIBAS, 2003. p. 55).

Tendo em vista a importância da competência ética no contexto atual, o diretor, necessita exercitá-la enquanto líder de uma equipe e, principalmente, por ser um educador, deve fazer parte de seu perfil.

Competência Autogestora

Entre as dez competências da escola, a competência **autogestora** abrangendo os três itens foi a menos valorizada por todos os grupos de profissionais pesquisados, conforme representado nos gráficos de 16 - 20, conforme apêndice n.º 9.

Percebe-se na visão dos profissionais a tendência em não considerar o diretor escolar como profissional que possui necessidade de um desenvolvimento próprio, de estar engajado num processo de formação continuada.

É preciso entender que a busca por cumprir objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional não interfere negativamente, na instituição, mas irá aperfeiçoar as ações, no espaço escolar.

A compreensão de que todo profissional precisa autodesenvolver-se continuamente reflete o grau de emancipação e autonomia da instituição. E, sendo a autonomia um fator importantíssimo para a efetivação da gestão democrática, conclui-se que a competência autogestora necessita estar presente no perfil do diretor escolar.

Assim, a autonomia é algo a ser conquistado pelos diretores escolares em seu ambiente de trabalho, fazendo com que sua equipe a perceba como importante, e que possa, dessa maneira, também se articular na promoção da autonomia e autodesenvolvimento de todos os profissionais, nos diversos segmentos da escola.

Competência Contextual

A competência **contextual** representada nos gráficos de 21 – 25, conforme apêndice n.º 10, abrangendo os três itens foi mais valorizada pelo grupo de pedagogos e teve menor valorização na percepção do grupo de professores.

Os requisitos que fazem referência a essa competência permitem a compreensão de que, cada escola possui elementos e especificidades próprios, sem, no entanto, deixar de pertencer a um mesmo sistema. Nesse sentido, o diretor necessita conhecer a realidade local, a fim de articular e promover ações que facilitem a interatividade com esse contexto.

Na primeira fase da técnica Delphi, a habilidade de conhecer a realidade foi considerada importante por todos os grupos de profissionais, considerando que sua valorização obteve o 4.º lugar, conforme apresenta o apêndice n.º 3.

As habilidades que compõem essa competência propiciam a coerência nas ações do diretor escolar, que auxiliado por sua equipe, as planejam e executam de forma apropriada e condizente com a especificidade e demanda local. São habilidades que permitem visualizar, analisar e vivenciar as situações diárias, tendo-se a compreensão dos meios e recursos necessários à sua operacionalização

Competência Pedagógica

A competência **pedagógica** representada nos gráficos 26 – 30, conforme apêndice n.º 11, abrangendo os três itens foi mais valorizada pelo grupo de diretores. Teve menor valorização na percepção do grupo de professores.

Percebe-se com esse dado que o profissional em exercício na direção da escola entende a importância de suas ações, também, no aspecto pedagógico, e não somente no administrativo, mas o professor, ainda não a valoriza suficientemente no perfil do diretor escolar.

A essência da escola é a aprendizagem. Perceber a escola como uma instituição de aprendizagem coletiva, conduz seus integrantes, à busca de aperfeiçoamento e autodesenvolvimento constante.

As habilidades que compõem essa competência propiciam à instituição educacional a capacidade de operacionalizar, coerentemente com a demanda, a intencionalidade formativa que lhe é peculiar.

Na gestão democrática, a competência pedagógica introduz a comunidade escolar num ambiente de aprendizagem capaz de otimizar os recursos materiais e humanos na busca do conhecimento que tenha significado para quem interage com ele.

Portanto, como se constatou na percepção dos diretores, essa competência é extremamente importante no perfil dos profissionais que exercem a direção da escola.

Competência Reflexiva

A competência **reflexiva** representada nos gráficos de 31 – 35, conforme apêndice n.º 12, abrangendo os três itens foi mais valorizada pelo grupo de pedagogos. Na percepção do grupo de professores essa competência teve menor valorização do que os demais grupos.

A percepção da importância dessa competência no perfil do diretor permite compreender, que as ações na escola, devem manifestar-se no movimento de ação-reflexão-ação. A reflexão sobre as ações executadas gera novas perspectivas e conduz a outras ações.

O exercício das habilidades que compõem essa competência propicia um ambiente de constante verificação das ações, refletindo-as, para então, aprimorá-las. Vê-se constituída na escola a práxis educativa.

Cabe ressaltar que chama a atenção a pouca valorização por parte do grupo de diretores, em relação a essa competência, podendo supor que esse profissional não percebeu o seu papel administrativo-pedagógico de influenciar pessoas e fazer com que as mesmas, reflitam e se comprometam com a educação. Isso desencadeia ações desarticuladas do contexto e incoerentes com a demanda.

Levando-se em consideração os problemas educacionais causados pela estrutura política-social-econômica atual, a competência reflexiva é extremamente importante no perfil do diretor, assim como no perfil de todos os profissionais da educação, para que se possa empreender uma aprendizagem com qualidade.

Competência Sistêmica

A competência **sistêmica** representada nos gráficos de 36 – 40, conforme apêndice n.º 13, abrangendo os três itens foi mais valorizada pelo grupo de serviços gerais e menos valorizada na percepção do grupo de professores.

É interessante verificar o resultado dessa pesquisa, em relação à competência sistêmica, porque são justamente os profissionais com menos escolaridade que a valorizam mais. Nesse aspecto, a experiência de vida prevaleceu sobre a acadêmica.

Os requisitos que se referem a essa competência representam a percepção do profissional sobre a interdependência entre micro e macro contexto. Nesse sentido, o diretor escolar, para ser um articulador e motivador de ações, necessita entender a amplitude da função educativa da escola e da sua função gestora.

As habilidades que compõem a competência sistêmica propiciam à instituição educacional o comprometimento com as ações diárias, considerando que as mesmas têm repercussão num âmbito mais amplo.

Numa gestão democrática, essa competência permite visualizar os limites e as possibilidades em cada instância governamental, e os aspectos a serem organizados e executados em cada setor da escola, oportunizando uma visão global aos profissionais, havendo a percepção individualizada, específica e pormenorizada.

Competência Estratégica

A competência **estratégica** representada nos gráficos de 41 – 45, conforme apêndice n.º 14, abrangendo os três itens não foi destaque na percepção dos grupos de profissionais, exceto o item 28 para os diretores e pedagogos.

Se for considerada que a criatividade e a inovação são habilidades que também fazem parte do perfil de uma pessoa dinâmica, faltou reflexão aos profissionais. Na 1.ª fase da técnica Delphi, o aspecto dinamismo ficou entre a primeira e segunda habilidade mais valorizada por todos os grupos de profissionais.

Em relação ao item 30, percebeu-se que para os profissionais as medidas preventivas são situações raras na escola. Pode-se afirmar, então, que a escola pública está envolta em atividades rotineiras, metódicas e com expectativa de resultados em curto prazo.

A competência estratégica tem sido muito valorizada em ambientes empresariais, e em instituições educacionais privadas, devido à amplitude de pensamento e ações que gera no ambiente de trabalho.

Nas instituições educacionais públicas, a competência estratégica, necessita ser mais valorizada porque representa a preocupação com o reflexo das ações atuais na formação dos cidadãos que estarão atuando na sociedade posteriormente, assim, como, a tentativa de reverter a situação de sucateamento em que se encontra a escola pública, hoje.

Portanto, a importância dessa competência, no perfil do diretor, lhe permite ter visão de futuro, a fim de que possa planejar e executar as ações na

escola, prevenindo possíveis problemas, bem como, a melhor maneira para solucionar ou evitá-los.

Competência Acadêmica

A competência **acadêmica** abrangendo os cinco itens ilustrados nos gráficos de 46 – 50, conforme apêndice n.º 15, foi mais valorizada pelo grupo de secretários e serviços gerais. Teve menor valorização no grupo de professores.

Percebeu-se que os requisitos que compõem essa competência têm maior importância para os profissionais que não trabalham diretamente com o aspecto pedagógico da escola. É o olhar de quem observa a atuação do diretor num contexto mais administrativo.

Essa competência, no perfil do diretor respalda todo o seu trabalho, tanto pedagógico como administrativo, no sentido de que, lhe possibilita desenvolver coletivamente a melhora das ações visando à resolução dos problemas.

As habilidades que compõem a competência acadêmica perpassam a capacidade de utilizar o conhecimento e o aperfeiçoamento individual, visando o bem da coletividade.

Por isso, essa competência é extremamente importante na composição do perfil do diretor escolar numa gestão democrática para que se configurem ações voltadas às necessidades da sociedade atual.

O perfil do diretor escolar na percepção dos profissionais da escola - 2.ª fase.

De acordo com a pesquisa realizada nas escolas, embasada na fundamentação teórica, conforme apêndice N.º 5, pode-se afirmar que os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública, são:

- Ser consciente de que está trabalhando com seres humanos - (66,6%).
- Ter capacidade de trabalhar em equipe (com todos da escola) – (62,5%).
- Conhecer a realidade na qual a escola se encontra – (62,5%).
- Saber delegar funções e tarefas – (56,9%).
- Ter capacidade de administrar conflitos (capacidade de negociação) – (56,9%).
- Ter transparência nas ações – (56,9%).
- Ter visão do todo, compreendendo e respeitando a importância do trabalho de cada um na escola – (56,9%).

- Focar a qualidade da aprendizagem do aluno no ensino público – (54,1%).
- Ser um profissional dinâmico e comunicativo – (52,7%).
- Ser flexível estando aberto às informações e ao diálogo – (52,7%).
- Ser um profissional articulador de idéias e ações na promoção da aprendizagem – (51,3%).
- Entender o funcionamento administrativo da escola – (51,3%).

Na percepção dos profissionais da educação, as competências do diretor mais valorizadas, por meio dos requisitos apresentados são: competência ética, competência colegiada, competência contextual, competência sistêmica, competência emocional, competência pedagógica e competência acadêmica. E a menos valorizada foi a competência autogestora no requisito: Desenvolver ações autônomas, na qual, 4,16% dos pesquisados consideram desnecessário e 9,72% pouco necessário.

A percepção sobre a competência autogestora requer maior ênfase, justamente porque a autonomia da escola e, conseqüentemente dos profissionais que nela atuam, é uma conquista que diz respeito à implantação da gestão democrática. O não reconhecimento dessa competência como aspecto importante no perfil do diretor, compromete o desenvolvimento das ações nos aspectos pessoal, social e profissional de todos os envolvidos.

Percebeu-se, também, que a habilidade do diretor que corresponde à visão de futuro não foi mencionada na primeira fase, e, na segunda, a competência estratégica, a qual abrange essa habilidade, não teve valorização significativa, principalmente pelo grupo dos professores, que se pressupõe sejam candidatos em potencial.

Os requisitos que se referem à competência reflexiva, à qual teve uma valorização aquém do coerente com a gestão democrática, são de extrema importância para a instituição que deseja pautar as suas ações no movimento de ação-reflexão-ação, possibilitando rever, refletir e aprimorá-las.

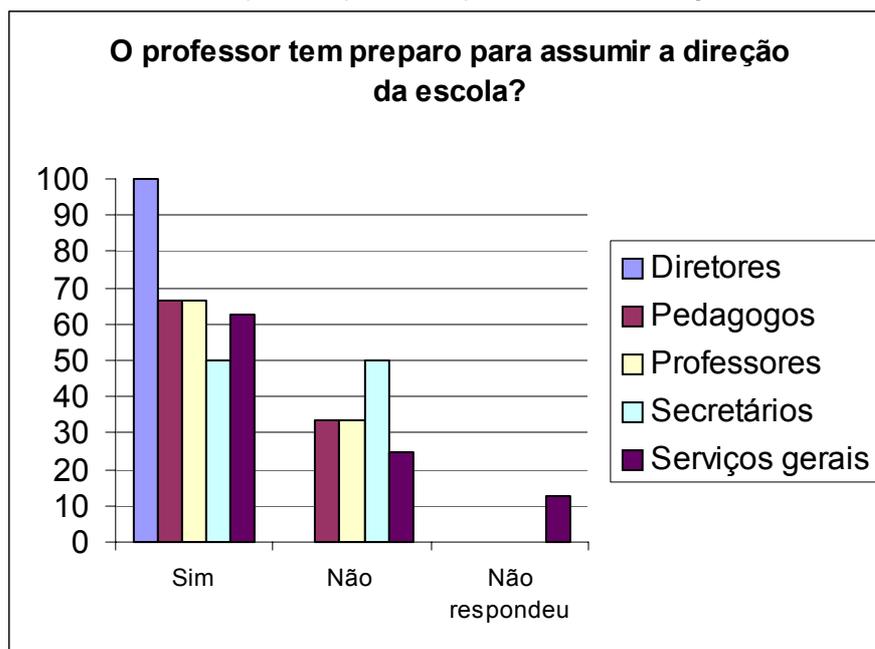
5.4. Análise das respostas sobre o docente e a gestão da escola.

Na segunda fase, como complementação à técnica Delphi, foi questionada a posição dos profissionais da escola, sobre a sua visão quanto ao preparo dos professores para assumir a direção da escola.

Tendo em vista, que num processo de escolha de diretores, os professores com formação superior podem candidatar-se, é importante que a comunidade escolar atente para os requisitos que essa função exige, e analise se as pessoas em questão os possuem.

No gráfico 1, apresenta-se o posicionamento de cada grupo, em relação à questão aberta.

Gráfico 1 – Preparo do professor para assumir a direção da escola.



Fonte: pesquisa de campo.

Do total de profissionais pesquisados, 66,67% consideram que o professor tem preparo para assumir a gestão da escola e justificam seu posicionamento, como mostra a tabela 9.

No âmbito geral, os profissionais da educação pesquisados, destacaram como sendo importante a participação do professor nas ações da escola para que o mesmo compreenda, comprometa-se e assuma sua responsabilidade na gestão. Este além de ser sua incumbência conforme o artigo 13 da LDB n.º 9394/96, é um dos princípios da gestão democrática (Art.14).

Outro ponto bastante enfatizado por todos os segmentos da escola, é a formação do professor na educação superior, o conhecimento teórico-prático e da realidade. Isto reforça o que os autores como Pimenta (1999), Kuenzer (2001), Martins (1999) consideram importante para atuação do professor, a formação sólida e comprometida com a sociedade.

Tabela 9 – O preparo do professor para assumir a direção da escola

Argumentos sobre o preparo do professor para assumir a direção da escola – Resposta: Sim	
Diretores	<ul style="list-style-type: none"> • Existe colaboração de todos na escola e as decisões são tomadas em conjunto; • O professor tem formação adequada e conhecimento; • Todos são capazes, basta ter vontade; • O gestor não nasce pronto, ele adquire experiência na prática associada à teoria; • Alguns têm perfil para liderança, mantendo bom relacionamento em todos os segmentos da escola.
Pedagogos	<ul style="list-style-type: none"> • Desde que tenham conhecimento da realidade de sala de aula e escola; • Um bom gestor tem que ser um professor que conhece a sala de aula e as necessidades da escola; • Os professores vivenciam a realidade administrativa da escola percebendo e aprendendo.
professores	<ul style="list-style-type: none"> • Todos são qualificados; • Conhecem o cotidiano escolar e ajudam a direção; • Possuem formação necessária para atuar; • Tem conhecimento da realidade e experiência; • Desde que tenha perseverança; • Estão sempre estudando e atuando em sala de aula; • Se tiver boa vontade consegue desempenhar bem a função; • Se tiver formação adequada e não for inseguro; • A maioria dos professores tem formação em Pedagogia e tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico; • Pela experiência e pelo conhecimento; • Conhecem toda a problemática e a realidade da escola em que atuam; • Possuem idéias inovadoras com base em estudos acadêmicos e desenvolvem atividades satisfatórias no ambiente escolar.
Secretários	<ul style="list-style-type: none"> • Todos têm formação superior; • Se conhecer e participar das ações da escola;
Serviços gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores estão sempre se aperfeiçoando e procurando melhorar a escola pública; • Porque com o “cargo em confiança” nem sempre a pessoa tem preparo; • Quando se conhece o dia-a-dia da escola é fácil identificar as áreas que precisam de atenção; • Todos têm curso superior.

Fonte: pesquisa de campo.

Quando se referem ao conhecimento teórico e experiência do professor para participar das ações da escola, entende-se que o mesmo necessita de competência (Eyng, 2003) para assumir a função de diretor, ou seja, fundamenta-se na tríade conhecimento-experiência-ação.

Questionam-se, no entanto, respostas que generalizam e colocam “todos” os profissionais em iguais condições. A simplificação desses posicionamentos aparentemente *desvaloriza* a importância da função de diretor na escola, tornando-a um cargo apenas hierarquicamente superior, para a qual não se requer requisitos além de boa vontade, persistência e segurança.

Tabela 10 – O Professor despreparado para assumir a direção da escola
Argumentos sobre o preparo do professor para assumir a direção da escola – Resposta: Não

Diretores	
Pedagogos	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos professores almejam apenas o cargo (status) e não a função; • Existem professores que acham o exercício da função fácil e flexível.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Analisando os itens deste questionário, o professor não tem esse preparo; • Precisam de cursos para se atualizar e ter perfil para ser diretor de uma escola; • Muitos não possuem características para a função, somente para sala de aula; • Precisa ter mais aprofundamento teórico de questões educacionais e administrativas que são fundamentais para atuar na área; • O professor não está envolvido com o papel direcionado a gestão escolar.
Secretários	<ul style="list-style-type: none"> • Assumir a gestão da escola implica compreensão não só de assuntos pedagógicos, mas também administrativos; • É necessária uma visão ampla e o professor tem preparo apenas para atuar em sala de aula.
Serviços gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Pelo aspecto emocional; • Só sabe trabalhar com os alunos.

Fonte: pesquisa de campo.

Em contrapartida, a tabela 10 apresenta o posicionamento de 33,33% dos profissionais pesquisados que consideram o professor sem preparo para assumir a gestão da escola.

A percepção dos profissionais que responderam negativamente contradiz as respostas afirmativas dos outros profissionais. Consideram que o fato do professor ter a formação na educação superior não o habilita como diretor da escola. Essa manifestação reafirma a constatação de que os cursos de graduação têm poucos indicativos de formação para a gestão, com exceção do curso de pedagogia após 2005 e formação de professores em 2001.

No entanto, esses profissionais, distanciam a sala de aula do restante da escola, como se esta, não fosse parte integrante e principal da gestão educacional. Salientam, também, que o professor necessita adquirir conhecimentos administrativos, além dos pedagógicos.

Nesse conjunto de respostas evidencia-se a necessidade de traçar um perfil para o diretor escolar, tendo em vista, a possibilidade de eleger um candidato que satisfaça aos propósitos da gestão democrática, ressaltando a falta de fundamentação teórica dos professores para poderem assumir a direção da escola, advinda tanto da sua formação inicial e mantida pela inexistência de uma formação continuada com essa ênfase.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 trouxe a escola pública um grande desafio para a tentativa de construir uma sociedade mais participativa e justa a partir da vivência da gestão democrática nas escolas.

O contexto atual demonstra que a implantação de um modelo de gestão com caráter democrático está apenas em fase de experimentações isoladas e com um caminho bastante árduo a ser trilhado. Isto porque a simples escolha dos dirigentes pela comunidade escolar, por meio da eleição, não garante a democratização da escola.

Romão; Padilha (1997), referendam o que está determinado no Art. 14 da LDB n.º 9394/96 ao considerar que a gestão democrática

Acontecerá se associada à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implantação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciem a gestão escolar como um todo e às medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (p. 96).

O instrumento que produz a conscientização e comprometimento com a sociedade e a produção de saberes é o projeto político pedagógico que elaborado, executado e avaliado coletivamente se configura como estratégia para construção da gestão democrática.

Martins (2006) evidencia que o núcleo fundamental de uma ação social é “o projeto político pedagógico que exige o exercício de uma gestão democrática baseada na legitimidade das competências, (...) cujo discurso oficial precisa ser superado no próprio sistema educacional” (p. 1). Nas instituições educacionais a democratização dos processos pedagógicos vem permeando as ações da escola sem muitos avanços devido à resistência de profissionais em rever sua atuação, a falta de comprometimento político e educacional, entre outras situações do dia-a-dia escolar.

Mais do que nunca é necessário que a escola seja gerenciada de forma emancipatória para dar conta de sua tarefa social, isto é: preparar (no sentido de adaptar e adequar) a criança, o jovem e o adulto para a cidadania e não para propostas transferidas dos escritórios das empresas para as escolas. A sociedade tem trazido no seu bojo um número infindável de discursos que se cruzam, se esbarram, se complementam, preocupados muito mais com a eficácia e a racionalidade técnica e instrumental. Enfatiza produtos e resultados e não processos. Apostam em mudanças na superfície, na embalagem e não em mutações ou em novas visões e perspectivas sociais e humanísticas (MARTINS, 2006. p. 1).

Nesse sentido, a via de acesso para transformar as ações na escola se configura, também, pela busca da democratização dos processos administrativos. Com essa atitude propõe-se uma reorganização na gestão que seja capaz de articular todos os setores da escola.

Quando se busca efetivar a gestão democrática é fundamental que todos os profissionais e comunidade sejam co-autores e co-responsáveis pelas decisões tomadas. Para tanto, todos se tornam gestores de um processo coletivo visando a aprendizagem não só do aluno, mas da própria comunidade escolar.

Cabe ressaltar, no entanto, o posicionamento de Faria (1985) sobre o modelo de gestão denominado heterogestão, oposto à gestão democrática, pois, “encontra-se na literatura hodierna tentativas de conciliar a burocracia com a participação democrática” (p. 57). Isto gera na instituição, ações aparentemente coletivas e comprometidas, mas que na realidade não são executadas conforme se estabelece no planejamento, porque não são frutos da discussão, interesses e, mesmo, compreensão dos envolvidos.

Na busca por uma educação mais voltada aos interesses da população, enfatiza-se a função do diretor no sentido de coordenar, incentivar e articular as ações de todos os setores da instituição, tornando fundamental a liderança desse profissional para o estabelecimento do processo democrático. Considerando que os profissionais que podem assumir a direção da escola necessitam, como um dos critérios para a sua elegibilidade, ter formação na educação superior é que se enfatizou nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as competências e habilidades de cada curso investigado, a formação docente para a gestão.

Há que se salientar na formação dos professores, atualmente na função de diretor em São José dos Pinhais, que 25% desses, cursaram o ensino superior antes da vigência das atuais políticas educacionais. A formação docente contemplando competências e habilidades se estruturou a partir da promulgação da LDB n.º 9394/96 e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em 2001 e da Pedagogia somente em 2005. Cabe lembrar que, mesmo tendo formação após 1996, as diretrizes desses cursos não enfatizam as competências e habilidades voltadas a gestão democrática, salvo raros indicativos apontados anteriormente.

No entanto, essa questão poderá ser minimizada desde que se estabeleça uma proposta de formação continuada coerente com a realidade, podendo-se estabelecer relação entre teoria e prática da gestão no espaço escolar.

Tendo em vista, a importância da função do diretor para a democratização da escola, esta pesquisa analisou os requisitos que compõem o perfil do diretor, segundo a visão dos profissionais da escola pública, os quais em suas respostas, na primeira fase, demonstraram maior importância às habilidades comportamentais.

Essa tendência, baseada no senso comum e na subjetividade, pode desencadear a percepção errônea de que o perfil do bom diretor escolar envolve habilidades de “companheirismo” e “amizade”, sem que haja delegação de tarefas, comprometimento com o Projeto Político Pedagógico e profissionalismo.

O profissional que se encaixa nesse perfil é popularmente considerado como sendo o “diretor bonzinho”, que não exige ações educacionais comprometidas, e, conseqüentemente, a comunidade escolar também não pode exigir nada dele. Assim, são realizadas as ações rotineiras na escola, visando a conservação de uma prática educativa despolitizada e descomprometida com a sociedade.

Ao ser instaurada essa situação na escola, prejudica-se o processo de escolha de dirigentes, bem como a tentativa de democratização da escola. Torna-se um processo capcioso, meramente para cumprimento da legislação.

O perfil do diretor escolar, segundo a percepção dos profissionais da escola, na primeira fase foi identificada por meio dos requisitos: dinamismo, liderança, responsabilidade, conhecer a realidade, comprometimento com a educação, postura ética, visão administrativa, ser atualizado e bem informado, promover a interação da comunidade escolar, ser flexível, gestão participativa, ser presente e atuante, competente, focar a aprendizagem do aluno, ter autonomia e postura democrática, com maior ênfase nos dois primeiros requisitos.

A segunda fase, elaborada com base nos estudos realizados e nos resultados da primeira fase, permitiu estabelecer os requisitos que compõem o perfil do diretor escolar para o exercício da gestão democrática, identificando os itens mais valorizados pelos profissionais.

A constatação desses requisitos permitiu perceber o posicionamento, da comunidade escolar, em relação à resposta ao problema de

pesquisa: Quais os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública?

A resposta dos profissionais que teve como categoria de análise as competências da escola, (EYNG, 2005), destacou como requisitos mais valorizados as habilidades que se referem às competências: ética, colegiada, contextual, emocional, sistêmica, pedagógica e acadêmica.

Os requisitos que compõem o perfil do diretor escolar, segundo os profissionais da educação, na segunda fase são:

- Ser consciente de que está trabalhando com seres humanos.
- Ter capacidade de trabalhar em equipe (com todos da escola).
- Conhecer a realidade na qual a escola se encontra.
- Saber delegar funções e tarefas.
- Ter capacidade de administrar conflitos (capacidade de negociação).
- Ter transparência nas ações.
- Ter visão do todo, compreendendo e respeitando a importância do trabalho de cada um na escola.
- Focar a qualidade da aprendizagem do aluno no ensino público.
- Ser um profissional dinâmico e comunicativo.
- Ser flexível estando aberto às informações e ao diálogo.
- Ser um profissional articulador de idéias e ações na promoção da aprendizagem.
- Entender o funcionamento administrativo da escola.

Ressalta-se, porém, que as respostas mais valorizadas dos profissionais permitiram compor o perfil do diretor escolar, em caráter provisório, devido à própria dinâmica do contexto e a efemeridade dos posicionamentos assumidos na sociedade atual.

Acrescenta-se, ainda, a essa análise a reflexão propiciada pelas professoras: Dr.^a Onilza Borges Martins e Dr.^a Maria Lourdes Gisi, que compuseram a banca examinadora dessa dissertação, por ocasião da banca de qualificação e de defesa.

Martins (2005), acredita “que ainda estamos longe de uma administração colegiada como mediação para o processo de autogestão e de uma verdadeira gestão democrática, como instrumento de luta dos profissionais da educação” (p. 2), Essa consideração manifestada por Martins, leva ao entendimento

de que a qualidade dos cursos superiores no sistema presencial e à distância, necessita ser repensado, percebendo a importância da formação mais crítica e amadurecida dos possíveis futuros diretores escolares e/ou educadores participantes de uma gestão democrática.

Também, salienta a importância da competência multicultural aludida por Ignez Martins Follini em seu

Artigo sobre a gestão do multiculturalismo nas organizações educacionais onde a autora aborda o conceito diversidade quando se refere a identidades sociais e culturais entre pessoas que estão juntas e trabalham em projetos e que exige do líder esta competência para evitar perdas na educação e criar a excelência para organizações educacionais” (MARTINS, 2005. p. 2).

A reflexão sobre essa competência manifesta-se na necessidade de compartilhar idéias e subjetividades num ambiente no qual aflora a heterogeneidade. Ressalta-se, também, a importância da liderança do diretor no ambiente escolar para articular essas situações e promover a melhoria na qualidade da gestão da instituição como um todo.

Gisi (2001), ao analisar a formação dos profissionais da área da saúde, em nível superior, destaca que os cursos de graduação necessitam formar

Profissionais que possam ser capazes de pensar e agir crítica e reflexivamente; saber observar e interpretar a realidade; tomar decisões; planejar as ações necessárias, e, ainda, capazes de gerenciar, com competência, o processo de trabalho (...) em todos os âmbitos de atuação profissional; atuar em equipes multiprofissionais (...); aprender a aprender de forma contínua, tornando-se um agente da ação transformadora e capazes de fazer a leitura do mundo em que vivem (p. 102).

Essas considerações são extremamente válidas ao âmbito educacional, pois indicam a importância da formação com vistas à gestão, salientando a reflexão sobre as ações no contexto diário, a tomada de decisões, o planejamento, a capacidade de gerenciamento de equipes, a aprendizagem continuada e a capacidade de transformação da realidade na qual o profissional está inserido.

Outro aspecto importante ressaltado pela pesquisa se refere à participação de todos os setores da escola na gestão, situação imprescindível e urgente que vê na figura do diretor, o profissional capacitado para conduzir e articular esses segmentos na escola. Para isso, considera-se a importância dos cursos da formação inicial formarem profissionais capazes de atuar como membro participante da gestão democrática. Por outro lado, se destaca a relevância dos

cursos de formação continuada no âmbito da gestão educacional orientados no movimento da ação-reflexão-ação no espaço escolar.

A função de administrar a escola pública, atualmente, tornou-se uma tarefa bastante complexa, necessita de profissionais com um perfil que envolva habilidades humanas, técnicas, pedagógicas e sociais. E, essas habilidades têm que ser fruto de sua formação inicial e continuada, colocada em prática na vivência coletiva da gestão democrática na escola, mediante a participação de todos os profissionais na construção de uma escola mais inclusiva e de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: o Município e a Escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto N.º 3276, de 06/12/1999. Publicado no Diário Oficial da União de 07/12/1999 e Retificado em 08/12/1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acessado em: 02/11/2005.

BRASIL. Parecer das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/arquivos> Acessado em: 14/03/2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares do Curso de Filosofia, Geografia, História, Letras. Disponível: http://www.proacad.ufpe.br/dde/diretrizes_curriculares/diretrizes_curriculares.html Acessado em: 19/07/2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares do Curso de Formação de Professores. Disponível em: http://www.proacad.ufpe.br/dde/diretrizes_curriculares/diretrizes_curriculares.html Acessado em: 19/07/2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares do Curso de Matemática. Disponível em: http://www.proacad.ufpe.br/dde/diretrizes_curriculares/diretrizes_curriculares.html Acessado em: 19/07/2005.

BRASIL. Resolução CNB/CEB N.º 01, de 20 de agosto de 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf. Acessado em 07/11/2005.

BUSSMANN, A. C. **O Projeto Político Pedagógico e a gestão da escola**. (In.) VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6.^a ed, São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

EYNG, A. M. **A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação ântropo-filosófica**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba, 1995. (Mimeo).

EYNG, A. M. **Políticas de Gestão Pública na educação municipal**: as competências da escola. Revista Diálogo Educacional. Curitiba: Champagnat, 2001.

EYNG, A. M. (Org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2002.

EYNG, A. M. **Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior**. In: ZAINKO M. A.; GISSI M. L. (orgs.) Políticas e Gestão da Educação Superior. Florianópolis: Insular, 2003.

EYNG, A. M. **Competências básicas na construção da identidade**: a autonomia da escola na gestão do projeto político pedagógico. Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais, Departamento de Ciências da Educação Universidade de Aveiro, Portugal, Maio, 2005.

ENGUITA, M. F. **O magistério numa sociedade em mudança**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FARIA, J. H. **Relações de Poder e Formas de Gestão**. Curitiba, Criar Edições/FAE, 1985.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: resignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C. **Políticas de ensino e políticas de formação**: compromisso da gestão da educação. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: Aulas, Saberes e Políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.

FOGAÇA, A. **Educação e qualificação**. 2005. Disponível em: <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/economia/merctrab/educacao/apresent.htm> Acessado em: 05/08/2005.

FONSECA, D. M. **Gestão em Educação**. Revista: Gestão em Rede. Set/2001.

FREIRE, P. **Professora SIM, tia NÃO**: cartas a quem ousa ensinar. 11.^a ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

GISI, M. L. VIEIRA, M. I.; CORRADI, E. M.; HOHL, M. **O processo de construção do projeto político pedagógico: planejamento e ação**. Revista Diálogo Educacional. V.2 – n. 3 – jan/jun. 2001.

GISI, M. L. **Políticas Públicas, Educação e Cidadania**. In: Zainko, M. A. S.; GISI, M. L. (Orgs.) *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Bomtempo, 1999.

GUTIÉRREZ, G. L.; CATANI, A. M. **Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HELD, D. **Political Theory Today**. Stanford: Stanford University Press, 1991. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. (tradução) COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios de participação coletiva**. 7.^a ed. São Paulo: Papirus, 2000.

JAMATI, V. I. **O apelo a noção de competência na revista: da sua criação aos dias de hoje**. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. 4.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KONOW, I; PÉREZ, G. **Métodos y Técnicas de Investigación Prospectiva para la toma de Decisiones**. Ed. Fundación de Est. Prospectivos (FUNTURO) U. de Chile 1990. Disponível em http://www2.dsi.uminho.pt/gavea/delphi/ver_informacao_login.htm Acessado em: 20/04/2005

KRAWCZYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais**. *Revista Brasileira de Educação*. N. 19, Jan-Abril, 2002, Editora Autores Associados.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance**. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.º 68, Dezembro/1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 16.^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINS FILHO, L. A. **Liderança: Os desafios da liderança em tempos de mudança**. São Paulo: COMMIT, 1 fita de vídeo (18 min): son, color.

MARTINS, O. B. **A educação superior à distância e a democratização do saber**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARTINS, O. B.; POLAK, Y.; SÁ, R. A. **Educação a distância : um debate multidisciplinar**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999.

MARTINS, O. B; **Parecer: Exame de qualificação de Dissertação de Mestrado PUCPR**. Curitiba, 2005. (Mimeo).

MARTINS, O. B; **Parecer: Exame de defesa de Dissertação de Mestrado PUCPR**. Curitiba, 2006. (Mimeo).

MELO, M. T. L. **Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MINTZBERG, H. **Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1986.

MOTTA, P. R. **Gestão Contemporânea: A Ciência e a Arte de ser dirigente**. 12.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NEVES, C. M. C. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. (In) VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã. 1996.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARSONS, T. **Structure and process in modern societies**. In: CHIAVENATO, I. Administração – Teoria, Processo e Prática. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

PEREIRA, E. W; TEIXEIRA, Z. A. **A educação básica redimensionada**. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

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

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBAS, M. R. C. T. R. **O projeto pedagógico do curso de jornalismo da PUCPR: a formação ética em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba, 2003. (Mimeo).

ROBBINS, A. **Despertando o gigante interior**. (Trad.) NETTO, H; LEMOS, A. B. P. 11.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

RODNEY, H. (Org.) **A transição do feudalismo para o capitalismo**. 3. ed., Paz e Terra, 1977.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. 4.ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Lei Complementar N.º 02. Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos. Março, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. SCHILLING, C. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SENGE, Peter M. **A Quinta disciplina: Arte e prática da organização que aprende**. 8.ed. São Paulo: Nova Cultural, 2001.

SHINYASHIKI, R. **Sem medo de vencer**. São Paulo: Editora Gente, 1993.

SHINYASHIKI, R. **A revolução dos campeões**. 42. ed. São Paulo: Gente, 1995.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. DP&A editora, 2000.

TANGUY, L. **Racionalização pedagógica e legitimidade política**. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. 4.ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, S. L. **Escola** – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien
Acessado em: 14/10/2005.

UNESCO. Cúpula Mundial de Educação. **Educação Para Todos**: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decdacar Acessado em: 14/10/2005.

APÊNDICES

Apêndice N.º 1 – Formação dos Diretores Escolares na Educação Superior.

Apêndice N.º 2 – Instrumento da 1.ª fase da pesquisa Delphi.

Apêndice N.º 3 – Perfil do diretor escolar: 1.ª fase.

Apêndice N.º 4 - Instrumento da 2.ª fase da pesquisa Delphi.

Apêndice N.º 5 – Requisitos que compõem o perfil do diretor: 2.ª fase.

Apêndice N.º 6 – Gráficos com os requisitos da Competência Colegiada.

Apêndice N.º 7 – Gráficos com os requisitos da Competência Emocional.

Apêndice N.º 8 – Gráficos com os requisitos da Competência Ética.

Apêndice N.º 9 – Gráficos com os requisitos da Competência Autogestora.

Apêndice N.º 10 – Gráficos com os requisitos da Competência Contextual.

Apêndice N.º 11 – Gráficos com os requisitos da Competência Pedagógica.

Apêndice N.º 12 – Gráficos com os requisitos da Competência Reflexiva.

Apêndice N.º 13 – Gráficos com os requisitos da Competência Sistêmica.

Apêndice N.º 14 – Gráficos com os requisitos da Competência Estratégica.

Apêndice N.º 15 – Gráficos com os requisitos da Competência Acadêmica.

Apêndice N.º 1 – Formação dos Diretores Escolares na Educação Superior.

Escola	Formação	Ano de conclusão	Instituição
1. A. L. C. B.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
2. A. J. E.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
3. A. F.	Filosofia	1995	PUCPR
4. A. M. M. D.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
5. A. A. M.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
6. A. R. L.	Estudos Sociais	1976	UFPR
7. A. F. R.	Pedagogia	2000	UFPR
8. A. L. M.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
9. A. N. R. R.	Pedagogia	1997	UFPR
10. A. B.	Sem direção	-	-
11. C. M. R.	Sem direção	-	-
12. C. G.	Sem direção	-	-
13. C. A.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
14. C. S. F.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
15. C. B. F.	Pedagogia	2001	UNOESTE
16. C. N.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
17. D. C. U.	Sem direção	-	-
18. D. P. II	Sem direção	-	-
19. E. P. C.	Pedagogia	2002	UNOESTE
20. E. M. S. C.	Pedagogia	1991	UFPR
21. E. C. S. T.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
22. E. M.	Pedagogia	1996	UNOESTE
23. E. C. M.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
24. F. M. C.	Pedagogia	1998	UFPR
25. F. F. C.	Matemática	1999	UFPR
26. F. X. S.	Letras - Português	1987	PUCPR
27. G. S. B.	Pedagogia	1987	PUCPR
28. I. S. S.	Pedagogia	2002	TUIUTI
29. I. D.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
30. I. M. E. T.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
31. J. N.	Pedagogia	1995	PUCPR
32. J. A.	Pedagogia	2001	UNOESTE
33. J. W.	Pedagogia	2000	PUCPR
34. L. C. S.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
35. L. R. T.	História	1995	UNOESTE
36. L. V.	Sem direção	-	-
37. L. B.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
38. L. S.	Pedagogia	1987	PUCPR
39. M. L. H. B.	Pedagogia	1992	UFRS
40. M. R. S. T.	Pedagogia	1980	UFPR
41. M. F.	Pedagogia	2003	UFPR
42. M. A. S.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
43. M. Z.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
44. N. M.	Pedagogia	1985	TUIUTI
45. N. S. A.	Pedagogia	2001	UNOESTE
46. O. B.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
47. O. N.	Pedagogia	2002	UNOESTE
48. P. P. VI	Geografia	2002	TUIUTI
49. P. P.	Pedagogia	2000	UNOESTE
50. P. P. F.	Pedagogia	1998	PUCPR
51. P. B.	Pedagogia	Em curso	FAP - Pinhais
52. P. C. R.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
53. P. M. R.	Pedagogia	2000	PUCPR
54. R. M. M.	Formação de Professores	2003	PUCPR
55. S. C. M.	Sem direção	-	-
56. S. R.	Pedagogia	1993	UNOESTE
57. S. A.	Pedagogia	2000	PUCPR
58. S. F.	Sem direção	-	-
59. S. J.	Pedagogia	2002	PUCPR - II
60. T. T.	Pedagogia	2002	PUCPR - II

Fonte: Pesquisa de campo.

Apêndice N.º 2 – Instrumento da 1.ª fase da pesquisa Delphi.

 <p>Pontifícia Universidade Católica do Paraná Centro de Teologia e Ciências Humanas Programa de Mestrado em Educação</p> <p>Pesquisa – Gestão Educacional</p>	
Escola:	
Escolaridade: <input type="checkbox"/> 1.ª a 8.ª série <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Educação Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado ou Doutorado	Idade: <input type="checkbox"/> menos de 20 anos <input type="checkbox"/> entre 20 e 29 anos <input type="checkbox"/> entre 30 e 39 anos <input type="checkbox"/> entre 40 e 49 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos
Função na escola: <input type="checkbox"/> Serviços gerais/atividade: _____ <input type="checkbox"/> Secretário <input type="checkbox"/> Professor/série: _____ <input type="checkbox"/> Pedagogo <input type="checkbox"/> Diretor	Carga horária de trabalho: <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> 60 horas <input type="checkbox"/> outra/qual? _____
Tempo de serviço na escola: <input type="checkbox"/> menos de 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 9 anos <input type="checkbox"/> 10 a 14 anos <input type="checkbox"/> 15 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos	Tempo de serviço na área: <input type="checkbox"/> menos de 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 9 anos <input type="checkbox"/> 10 a 14 anos <input type="checkbox"/> 15 a 19 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
Cursos de atualização: _____ _____	Atuação profissional atual: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Público e privado/local: _____ Atuação profissional anterior: _____
<p>Qual o perfil necessário para a atuação do diretor na escola pública, segundo a sua opinião?</p>	
<p><i>Questionário aplicado por Edilene Moro Szabelski, como parte do trabalho de dissertação no Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Eyng.</i></p>	

Apêndice N.º 3 – Perfil do diretor escolar: 1.ª fase.

Habilidades	Perfil do diretor escolar					
	Escola	Diretor	Pedagogo	Professor	Secretário	Ser. Gerais
	%	%	%	%	%	%
Dinamismo	31,9	37,5	50	25	42,9	37,5
Liderança	23,2	37,5	66,7	15	28,6	12,5
Responsabilidade	17,4	25	0	17,5	14,3	25
Conhecer a realidade	15,9	25	16,7	12,5	14,3	25
Comprometimento com a Educação	15,9	37,5	16,7	17,5	0	0
Postura ética	15,9	12,5	33,3	10	28,6	25
Visão administrativa	14,5	12,5	0	17,5	28,6	0
Presente / atuante	11,6	12,5	16,7	10	0	25
Atualizado / bem informado	11,6	12,5	16,7	12,5	14,3	0
Promover interação da comunidade escolar	11,6	12,5	0	15	0	12,5
Gestão participativa	11,6	12,5	16,7	15	0	0
Flexível	11,6	12,5	0	12,5	14,3	12,5
Focar a aprendizagem do aluno (qualidade de ensino)	10,1	37,5	0	7,5	0	12,5
Postura democrática	10,1	12,5	16,7	7,5	14,3	12,5
Competente	10,1	0	0	7,5	14,3	37,5
Autonomia	10,1	0	16,7	7,5	0	37,5
Compreensivo	8,7	12,5	16,7	5	14,3	12,5
Acessível	8,7	12,5	33,3	0	28,6	12,5
Desenvolvimento de trabalho em equipe	8,7	0	16,7	12,5	0	0
Motivador / Incentivador	8,7	0	16,7	10	14,3	0
Aberto às mudanças pedagógicas e administrativas	7,25	0	16,7	10	0	0
Integrar administrativo e pedagógico	7,25	12,5	16,7	7,5	0	0
Bom relacionamento	7,25	12,5	16,7	5	14,3	0
Formação e especialização na área da educação	7,25	0	0	10	0	12,5
Autoridade	7,25	12,5	0	7,5	14,3	0
Conhecimento de leis e estatutos	5,8	12,5	0	5	14,3	0
Capacidade de resolução de problemas	5,8	25	0	2,5	14,3	0
Eficiência e eficácia	5,8	12,5	16,7	5	0	0
Envolvido com a comunidade escolar	5,8	0	16,7	2,5	14,3	12,5
Comunicativo	5,8	25	16,7	0	0	12,5
Postura profissional	5,8	0	16,7	2,5	0	25
Inovador	5,8	0	0	5	14,3	12,5
Honesto	5,8	12,5	0	2,5	28,6	0
Justo	5,8	12,5	0	5	0	12,5
Criatividade	5,8	0	0	7,5	0	12,5
Segurança nas decisões	4,35	0	16,7	5	0	0
Humano	4,35	12,5	0	0	0	25
Paciente	4,35	25	0	0	0	12,5
Mediador	4,35	0	0	7,5	0	0
Discernimento	4,35	0	0	2,5	14,3	12,5
Articulador	4,35	12,5	0	5	0	0
Atento às necessidades dos alunos (encaminhamentos)	4,35	12,5	0	2,5	0	12,5
Aberto ao diálogo	4,35	12,5	0	0	0	25
Amigo	4,35	12,5	0	2,5	0	12,5
Valorização da equipe e corpo discente	2,9	0	16,7	0	0	12,5
Transparente nas ações	2,9	0	0	0	14,3	12,5
Conhecimento atuação e em escola pública	2,9	0	0	5	0	0
Conhecimento sobre APM / Conselho Escolar	2,9	0	0	5	0	0
Experiência na área	2,9	0	0	5	0	0
Pessoa centrada (serenidade)	2,9	0	16,7	2,5	0	0
Pontual nos compromissos	2,9	0	0	5	0	0
Bom senso	2,9	12,5	0	2,5	0	0
Conhecer as políticas educacionais	2,9	25	0	0	0	0
Conhecimento da função	2,9	0	0	2,5	0	12,5
Prontidão para atender pais, alunos e professores (atencioso)	2,9	0	0	2,5	0	12,5
Desenvolver um ambiente harmonioso para todos	2,9	12,5	0	2,5	0	0
Crítico	1,45	12,5	0	0	0	0
Humildade	1,45	0	16,7	0	0	0
Ter iniciativa	1,45	0	16,7	0	0	0
Delegar funções (responsabilidades)	1,45	0	16,7	0	0	0
Autenticidade	1,45	0	0	0	0	12,5
Saber respeitar as diferenças	1,45	0	0	0	14,3	0
Administrar bem o patrimônio público	1,45	0	0	2,5	0	0
Visão pedagógica	1,45	0	0	2,5	0	0
Respeito	1,45	0	0	2,5	0	0
Orientador	1,45	0	0	2,5	0	0
Cooperativo	1,45	0	0	0	14,3	0
Conhecimento sobre cidadania	1,45	0	0	2,5	0	0
Trabalhar com planejamento	1,45	0	0	2,5	0	0
Capaz de estabelecer prioridades	1,45	0	0	2,5	0	0
Dedicado	1,45	0	16,7	0	0	0
Assiduidade	1,45	12,5	0	0	0	0
Carisma	1,45	0	0	0	14,3	0
Organização	1,45	0	0	2,5	0	0
Sociável	1,45	0	0	2,5	0	0
Coleguismo	1,45	0	16,7	0	0	0

Fonte: Pesquisa de campo.

Apêndice N.º 4 - Instrumento da 2.ª fase da pesquisa Delphi.

 Pontifícia Universidade Católica do Paraná – CTCH – Programa de Mestrado em Educação		Resultado geral das escolas				
Analise as questões abaixo indicando - segundo o seu posicionamento - a importância de cada uma delas para compor o perfil do diretor da escola pública.		Marque com X a sua opção em cada item.				
REQUISITOS QUE COMPÕEM O PERFIL DO DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA	D	PN	N	MN	EN	
1. Desempenhar ações democráticas e participativas.						
2. Saber delegar funções e tarefas.						
3. Ter capacidade de trabalhar em equipe (com todos da escola).						
4. Ser líder da equipe.						
5. Permitir a interação dos diversos setores da escola na tomada de decisão.						
6. Ser um profissional dinâmico e comunicativo.						
7. Ser flexível estando aberto às informações e ao diálogo.						
8. Ter capacidade de administrar conflitos (capacidade de negociação).						
9. Manter bom relacionamento com a comunidade interna e externa.						
10. Ter transparência nas ações.						
11. Ser consciente de que está trabalhando com seres humanos.						
12. Reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, pais e professores.						
13. Ser capaz de gerenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.						
14. Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho.						
15. Desenvolver ações autônomas.						
16. Propor a concretização de parcerias com a comunidade, envolvendo pais e demais instituições.						
17. Conhecer a realidade da escola pública.						
18. Conhecer a realidade na qual a escola se encontra.						
19. Ser capaz de aprender com as ações que realiza.						
20. Focar a qualidade da aprendizagem do aluno no ensino público.						
21. Ser um profissional articulador de idéias e ações na promoção da aprendizagem.						
22. Promover reflexão crítica e coletiva sobre as ações da escola.						
23. Investigar a prática educativa em todos os seus aspectos promovendo reflexões com professores, pais e alunos.						
24. Analisar os resultados das avaliações da escola para aperfeiçoar a sua prática profissional.						
25. Articular os aspectos administrativo, financeiro e pedagógico na gestão da escola.						
26. Ter visão do todo, compreendendo e respeitando a importância do trabalho de cada um na escola.						
27. Compreender que o conjunto das ações da escola se orienta nas instâncias municipal, estadual e federal.						
28. Planejar, desenvolver e avaliar ações adequadas às necessidades da escola.						
29. Ser um profissional criativo/innovador.						
30. Ter atitudes preventivas em relação à superação de dificuldades.						
31. Utilizar o conhecimento sobre legislação em sua atividade profissional.						
32. Ser um profissional atualizado e bem informado.						
33. Conhecer as políticas educacionais.						
34. Entender o funcionamento administrativo da escola.						
35. Promover a melhora da qualidade do conjunto das ações realizadas na escola (programas, projetos, etc.).						
Em sua opinião os professores têm preparo necessário para assumir a gestão da escola?						

Legenda: 1 = Desnecessário; 2 = Pouco necessário; 3 = Necessário; 4 = Muito necessário; 5= Extremamente Necessário.

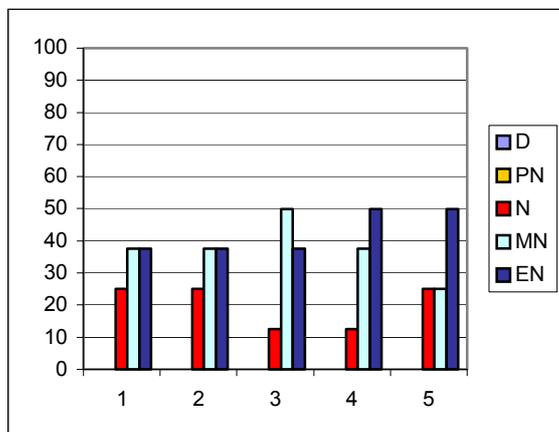
Questionário aplicado por Edilene Moro Szabelski, como parte do trabalho de dissertação no Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Eyang.

Apêndice N.º 5 – Requisitos que compõem o perfil do diretor: 2.ª fase.

 Pontifícia Universidade Católica do Paraná – CTCH – Programa de Mestrado em Educação		Resultado geral das escolas				
Analise as questões abaixo indicando - segundo o seu posicionamento - a importância de cada uma delas para compor o perfil do diretor da escola pública.						
Marque com X a sua opção em cada item.						
REQUISITOS QUE COMPÕEM O PERFIL DO DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA	D	PN	N	MN	EN	
1. Desempenhar ações democráticas e participativas.	0	1,38	13,8	31,9	40,2	
2. Saber delegar funções e tarefas.	0	0	12,5	30,5	56,9	
3. Ter capacidade de trabalhar em equipe (com todos da escola).	0	0	9,72	27,7	62,5	
4. Ser líder da equipe.	0	2,77	16,6	33,3	44,4	
5. Permitir a Interação dos diversos setores da escola na tomada de decisão.	0	0	23,6	41,6	34,7	
6. Ser um profissional dinâmico e comunicativo.	0	0	15,2	31,9	52,7	
7. Ser flexível estando aberto às informações e ao diálogo.	0	0	11,1	36,1	52,7	
8. Ter capacidade de administrar conflitos (capacidade de negociação).	0	0	9,72	31,9	56,9	
9. Manter bom relacionamento com a comunidade interna e externa.	0	0	18,0	36,8	43,0	
10. Ter transparência nas ações.	0	0	9,72	33,3	56,9	
11. Ser consciente de que está trabalhando com seres humanos.	0	0	9,72	22,2	66,6	
12. Reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, pais e professores.	0	1,38	11,1	46,6	38,8	
13. Ser capaz de gerenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	0	0	22,2	43,0	33,3	
14. Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho.	0	2,77	46,6	30,5	18,0	
15. Desenvolver ações autônomas.	4,16	9,72	47,2	22,2	13,8	
16. Propor a concretização de parcerias com a comunidade, envolvendo pais e demais instituições.	0	0	43,0	34,7	22,2	
17. Conhecer a realidade da escola pública.	0	0	25	25	50	
18. Conhecer a realidade na qual a escola se encontra.	0	0	12,5	25	62,5	
19. Ser capaz de aprender com as ações que realiza.	0	1,38	23,6	38,8	36,1	
20. Focar a qualidade da aprendizagem do aluno no ensino público.	0	0	15,2	30,5	54,1	
21. Ser um profissional articulador de idéias e ações na promoção da aprendizagem.	0	0	9,72	38,8	51,3	
22. Promover reflexão crítica e coletiva sobre as ações da escola.	0	1,38	20,8	38,8	36,1	
23. Investigar a prática educativa em todos os seus aspectos promovendo reflexões com professores, pais e alunos.	1,38	0	25	45,8	26,3	
24. Analisar os resultados das avaliações da escola para aperfeiçoar a sua prática profissional.	0	1,38	22,2	40,2	36,1	
25. Articular os aspectos administrativo, financeiro e pedagógico na gestão da escola.	0	0	16,6	31,9	51,3	
26. Ter visão do todo, compreendendo e respeitando a importância do trabalho de cada um na escola.	0	0	15,2	27,7	56,9	
27. Compreender que o conjunto das ações da escola se orienta nas instâncias municipal, estadual e federal.	0	2,77	37,5	37,5	22,2	
28. Planejar, desenvolver e avaliar ações adequadas às necessidades da escola.	0	0	22,2	33,3	44,4	
29. Ser um profissional criativo/innovador.	0	0	25	37,5	37,5	
30. Ter atitudes preventivas em relação à superação de dificuldades.	0	0	19,4	47,2	33,3	
31. Utilizar o conhecimento sobre legislação em sua atividade profissional.	0	1,38	36,1	30,5	31,9	
32. Ser um profissional atualizado e bem informado.	0	0	20,8	33,3	45,8	
33. Conhecer as políticas educacionais.	0	0	23,6	36,1	40,2	
34. Entender o funcionamento administrativo da escola.	0	0	19,4	29,1	51,3	
35. Promover a melhora da qualidade do conjunto das ações realizadas na escola (programas, projetos, etc.).	0	0	20,8	36,1	43,0	
Em sua opinião os professores têm preparo necessário para assumir a gestão da escola?						
	Sim	Não	Não respondeu			
Participantes	48	22	1			
%	66,67	30,56	1,39			
Legenda: 1 = Desnecessário; 2 = Pouco necessário; 3 = Necessário; 4 = Muito necessário; 5= Extremamente Necessário.						
<i>Questionário aplicado por Edilene Moro Szabelski, como parte do trabalho de dissertação no Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Eyng.</i>						

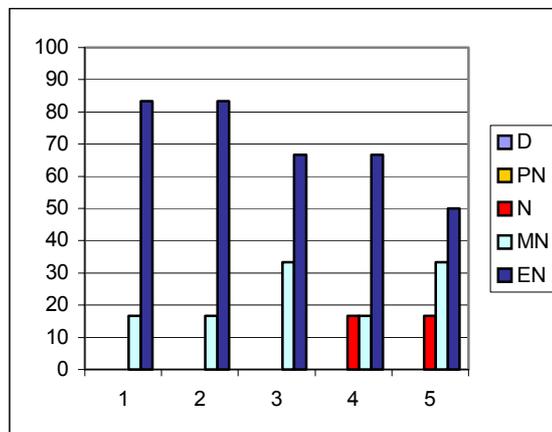
Apêndice N.º 6 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Colegiada.

Gráfico 1 - Competência colegiada na visão do diretor



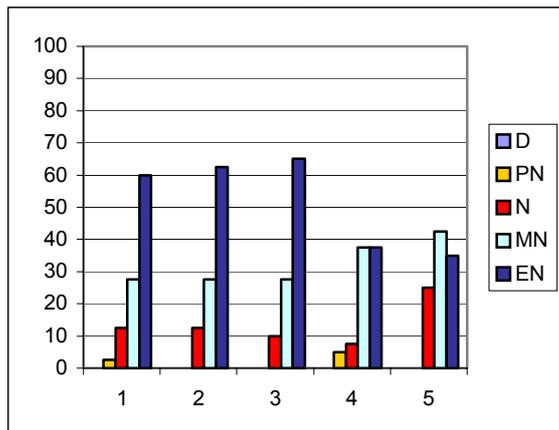
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 2 - Competência colegiada na visão do pedagogo



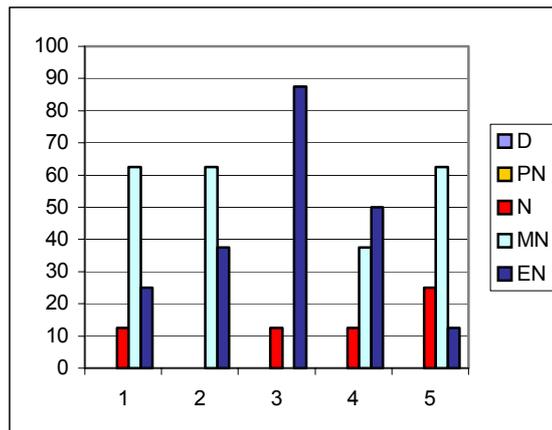
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 3 - Competência colegiada na visão do professor



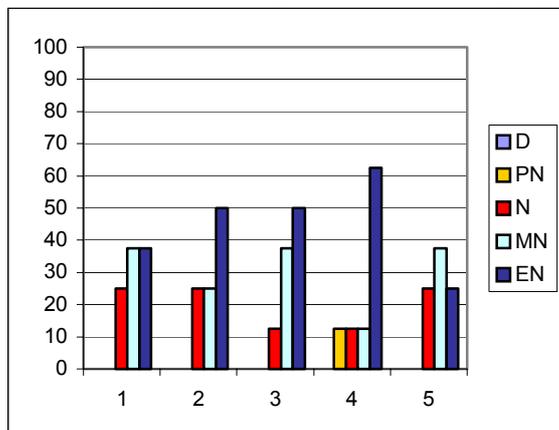
Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 4 - Competência colegiada na visão do secretário



Fonte: Pesquisa de campo.

Gráfico 5 - Competência colegiada na visão dos serviços gerais



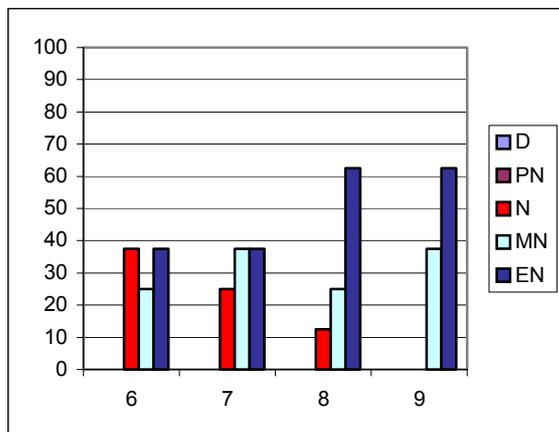
Fonte: Pesquisa de campo.

Itens pesquisados:

1. Desempenhar ações democráticas e participativas.
2. Saber delegar funções e tarefas.
3. Ter capacidade de trabalhar em equipe (com todos da escola).
4. Ser líder da equipe.
5. Permitir a Interação dos diversos setores da escola na tomada de decisão.

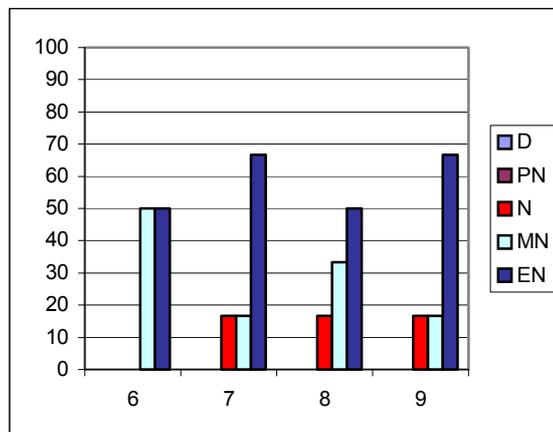
Apêndice N.º 7 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Emocional.

Gráfico 6 – Competência emocional na visão do diretor



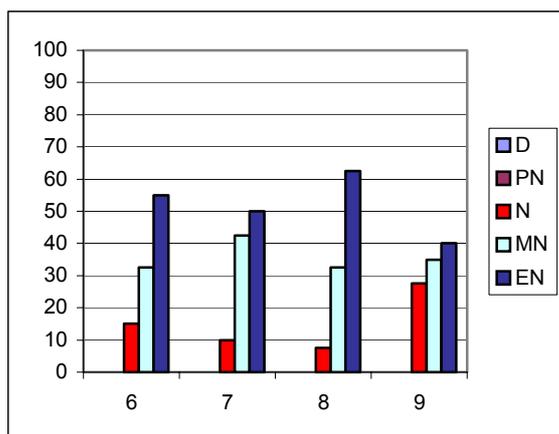
Fonte: pesquisa de campo.

Gráfico 7 - Competência emocional na visão do pedagogo



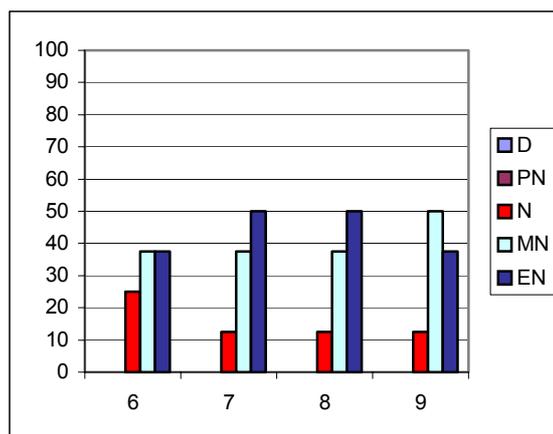
Fonte: pesquisa de campo.

Gráfico 8 – Competência emocional na visão do professor



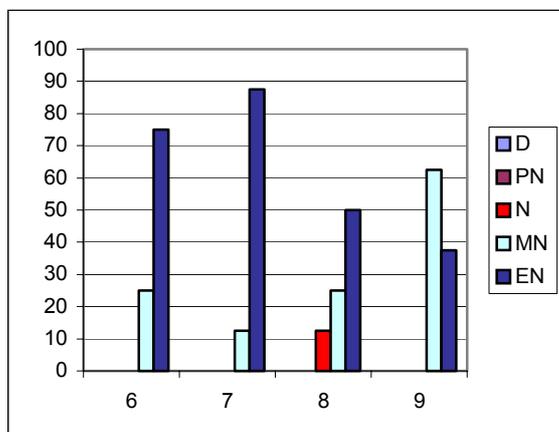
Fonte: pesquisa de campo.

Gráfico 9 - Competência emocional na visão do secretário



Fonte: pesquisa de campo.

Gráfico 10 – Competência emocional na visão dos serviços gerais



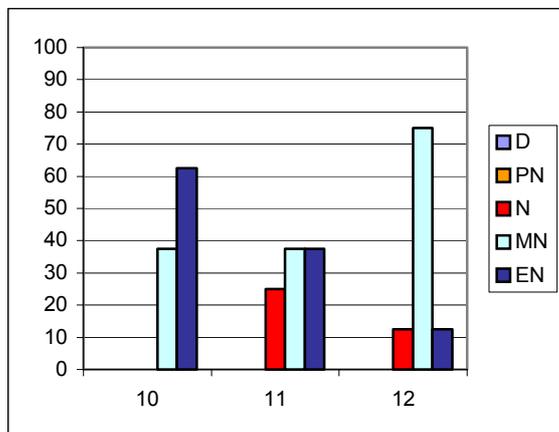
Fonte: pesquisa de campo.

Itens pesquisados:

6. Ser um profissional dinâmico e comunicativo.
7. Ser flexível estando aberto às informações e ao diálogo.
8. Ter capacidade de administrar conflitos (capacidade de negociação).
9. Manter bom relacionamento com a comunidade interna e externa.

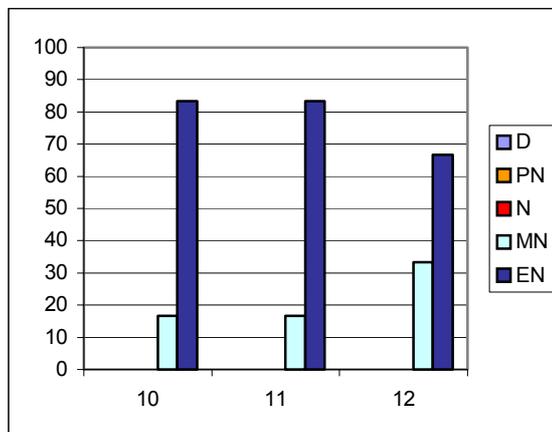
Apêndice N.º 8 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Ética.

Gráfico 11 – Competência ética na visão do diretor



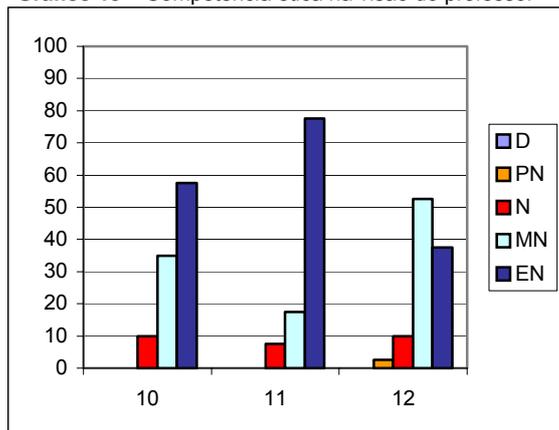
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 12 – Competência ética na visão do pedagogo



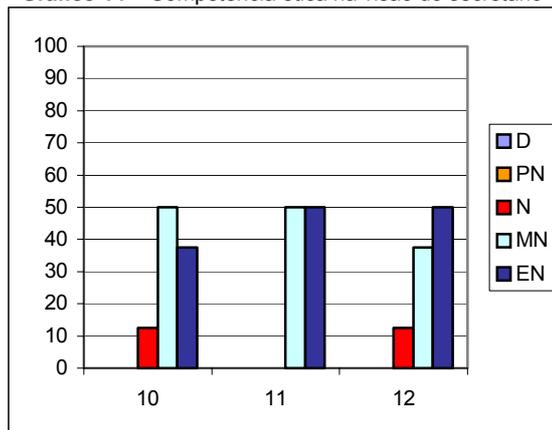
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 13 – Competência ética na visão do professor



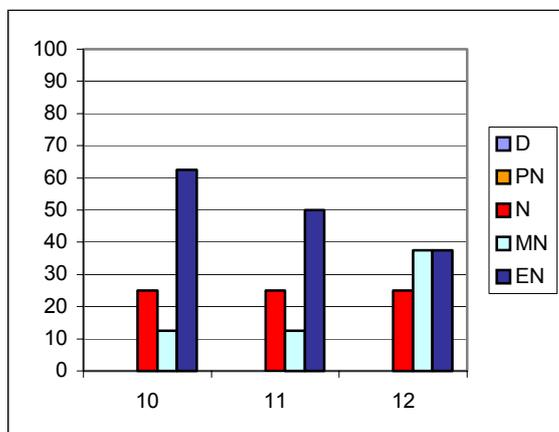
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 14 – Competência ética na visão do secretário



Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 15 – Competência ética na visão dos serviços gerais



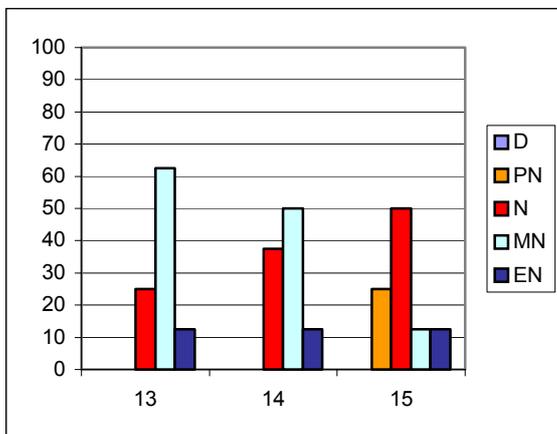
Fonte: pesquisa de campo

Itens pesquisados:

10. Ter transparência nas ações.
11. Ser consciente de que está trabalhando com seres humanos.
12. Reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, pais e professores.

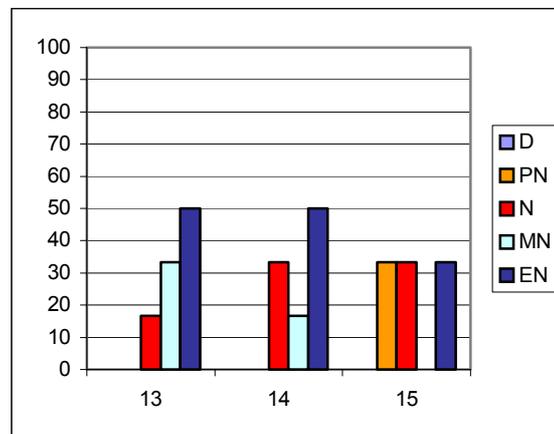
Apêndice N.º 9 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Autogestora.

Gráfico 16 – Competência autogestora na visão do diretor



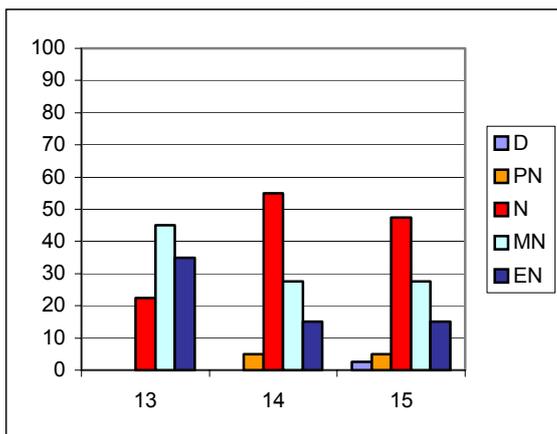
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 17 – Competência autogestora na visão do pedagogo



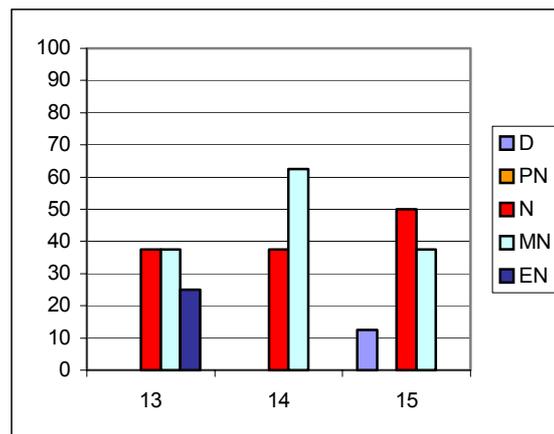
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 18 – Competência autogestora na visão do professor



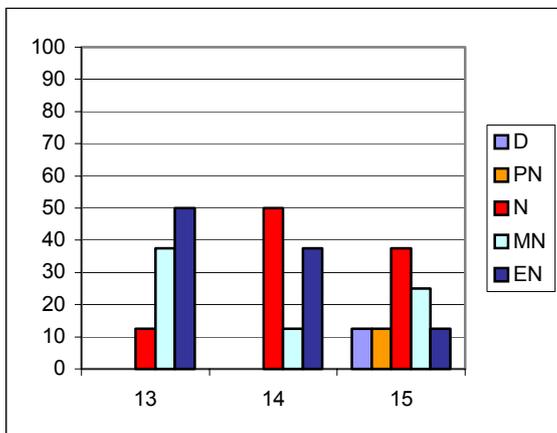
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 19 – Competência autogestora na visão do secretário



Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 20 – Competência autogestora na visão dos serviços gerais



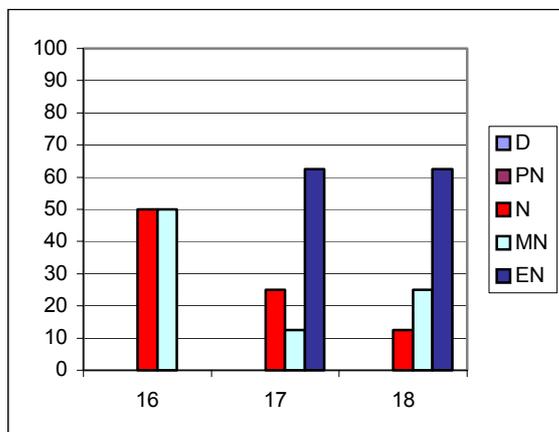
Fonte: pesquisa de campo

Itens pesquisados:

13. Ser capaz de gerenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.
14. Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho.
15. Desenvolver ações autônomas.

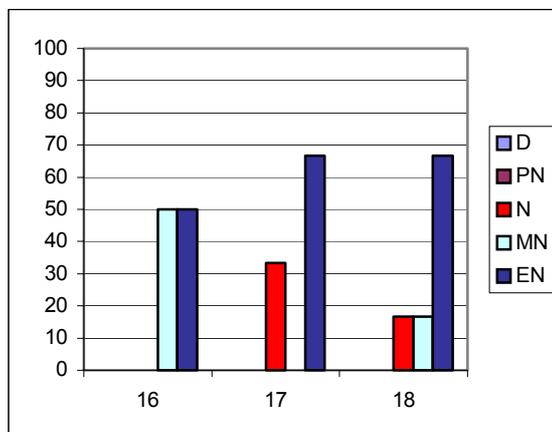
Apêndice N.º 10 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Contextual.

Gráfico 21 – Competência contextual na visão do diretor



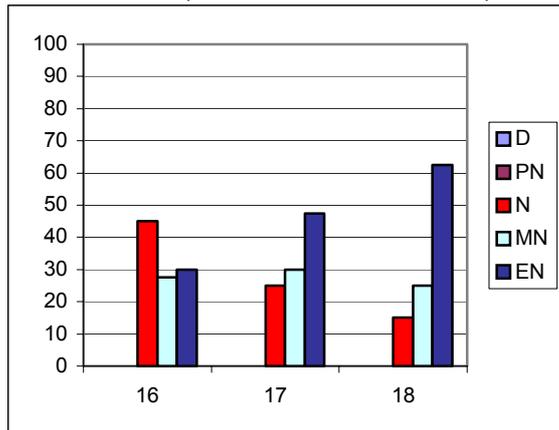
Pesquisa de campo

Gráfico 22 – Competência contextual na visão do pedagogo



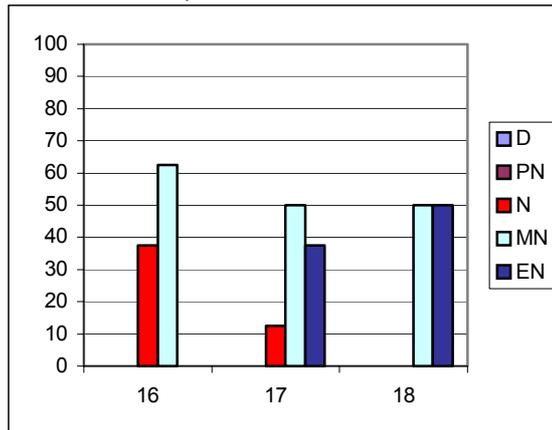
Pesquisa de campo

Gráfico 23 – Competência contextual na visão do professor



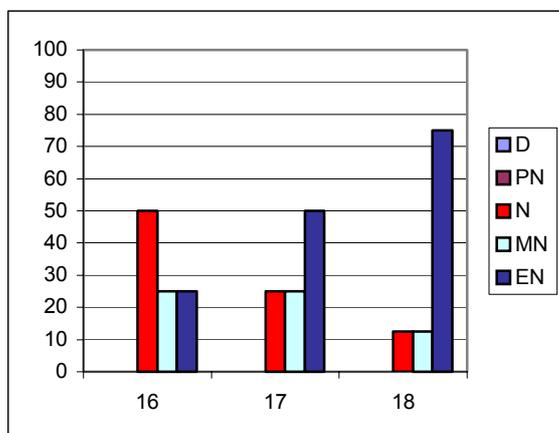
Pesquisa de campo

Gráfico 24 – Competência contextual na visão do secretário



Pesquisa de campo

Gráfico 25 – Competência contextual na visão dos serviços gerais



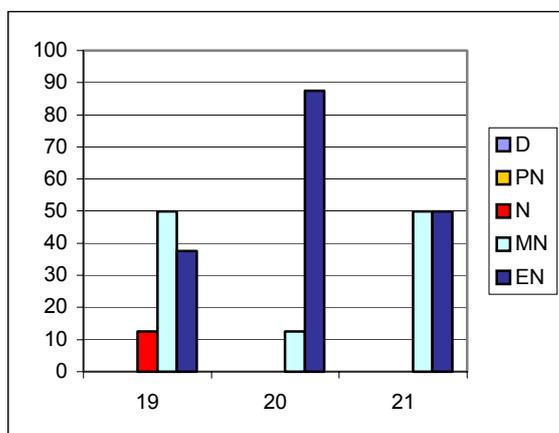
Fonte: pesquisa de campo

Itens pesquisados:

16. Propor a concretização de parcerias com a comunidade, envolvendo pais e demais instituições.
17. Conhecer a realidade da escola pública.
18. Conhecer a realidade na qual a escola se encontra.

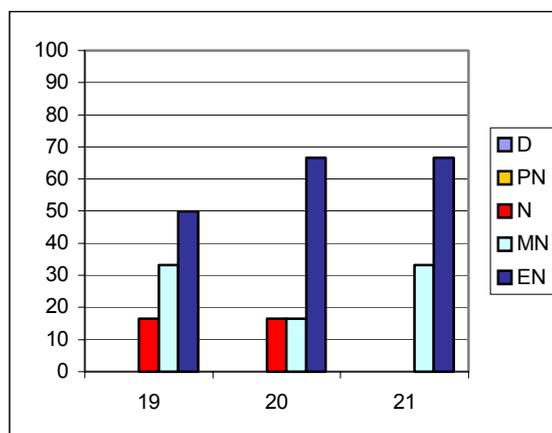
Apêndice N.º 11 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Pedagógica.

Gráfico 26 – Competência pedagógica na visão do diretor



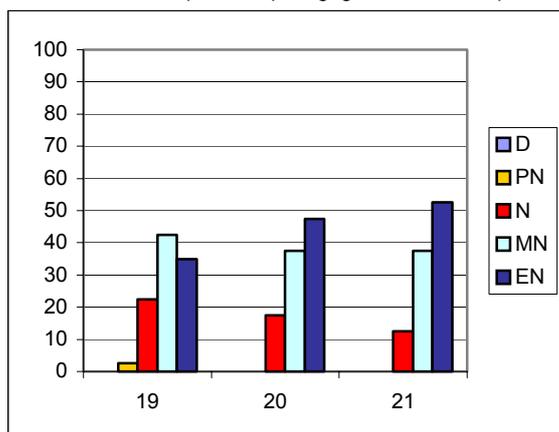
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 27 – Competência pedagógica na visão do pedagogo



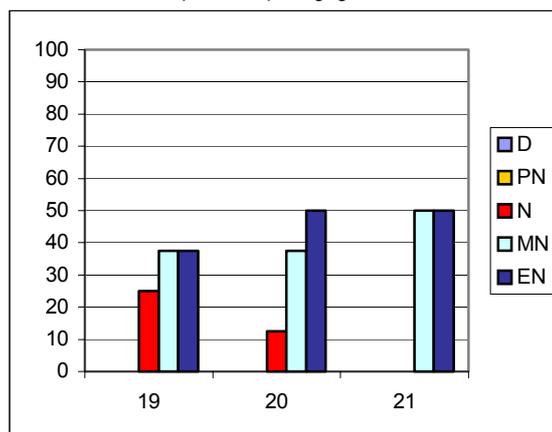
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 28 – Competência pedagógica na visão do professor



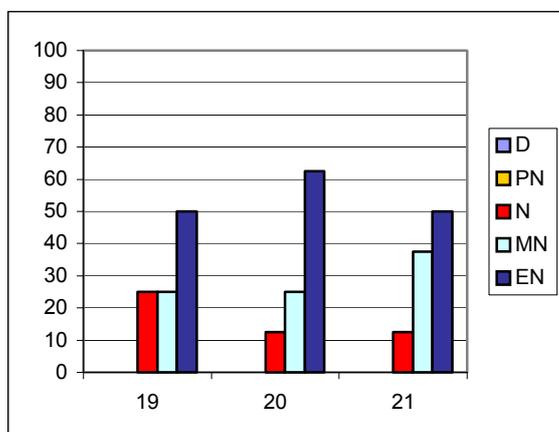
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 29 – Competência pedagógica na visão do secretário



Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 30 – Competência pedagógica na visão dos serviços gerais



Fonte: pesquisa de campo

Itens pesquisados:

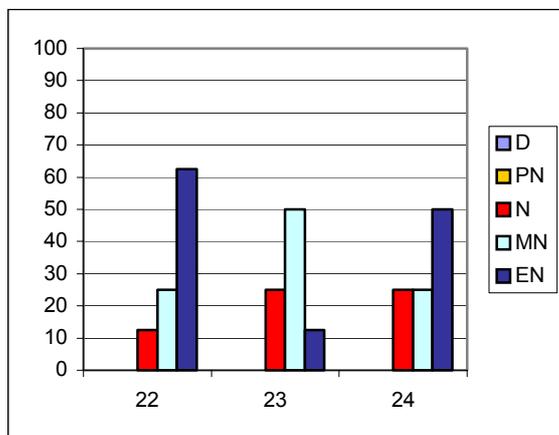
19. Ser capaz de aprender com as ações que realiza.

20. Focar a qualidade da aprendizagem do aluno no ensino público.

21. Ser um profissional articulador de idéias e ações na promoção da aprendizagem.

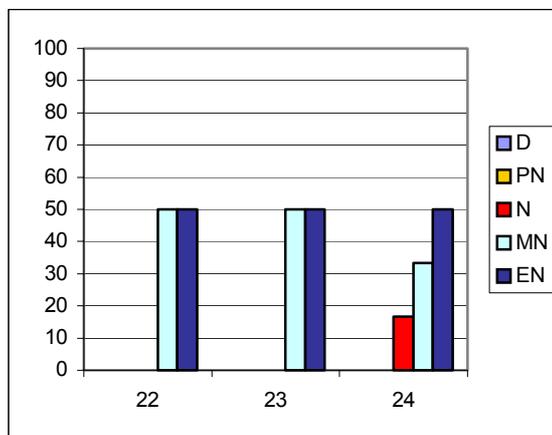
Apêndice N.º 12 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Reflexiva.

Gráfico 31 – Competência reflexiva na visão do diretor



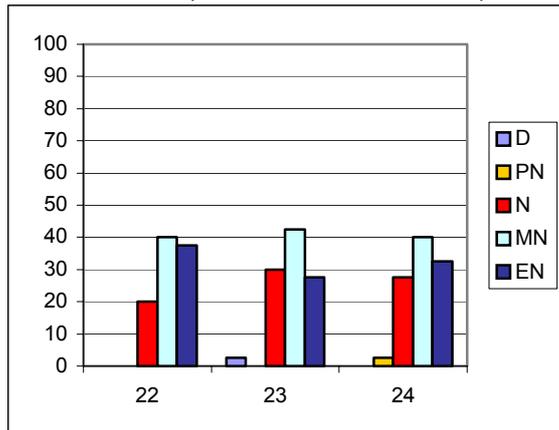
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 32 – Competência reflexiva na visão do pedagogo



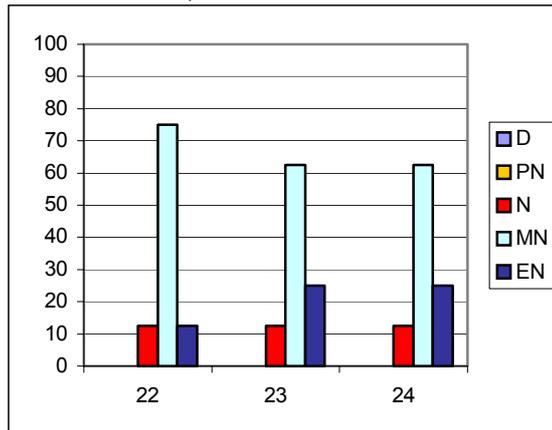
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 33 – Competência reflexiva na visão do professor



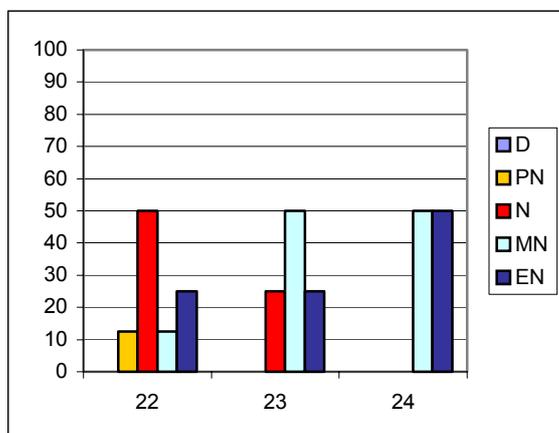
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 34 – Competência reflexiva na visão do secretário



Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 35 – Competência reflexiva na visão dos serviços gerais



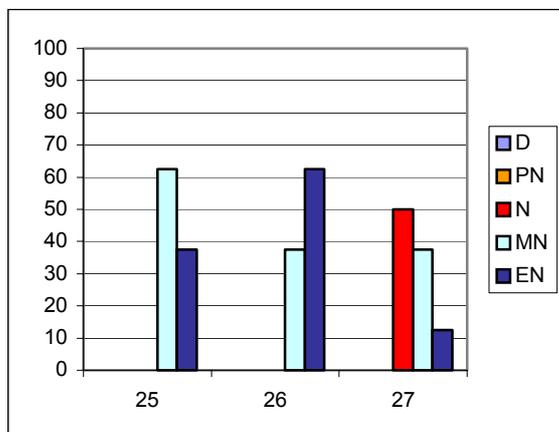
Fonte: pesquisa de campo

Itens pesquisados:

- 22. Promover reflexão crítica e coletiva sobre as ações da escola.
- 23. Investigar a prática educativa em todos os seus aspectos promovendo reflexões com professores, pais e alunos.
- 24. Analisar os resultados das avaliações da escola para aperfeiçoar a sua prática profissional.

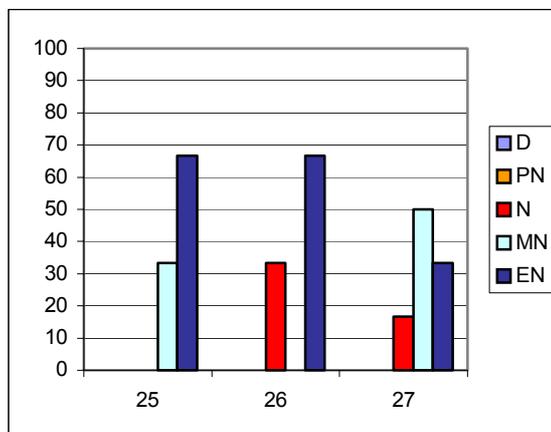
Apêndice N.º 13 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Sistêmica.

Gráfico 36 – Competência sistêmica na visão do diretor



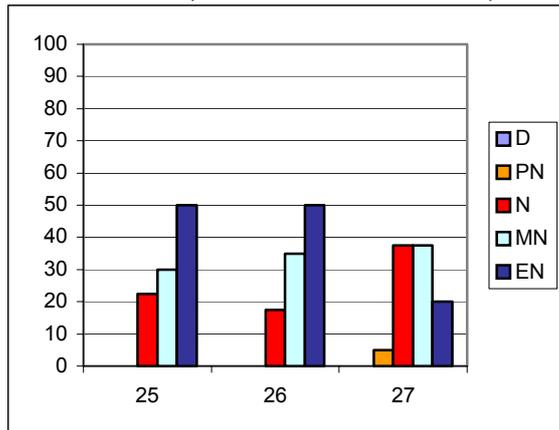
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 37 – Competência sistêmica na visão do pedagogo



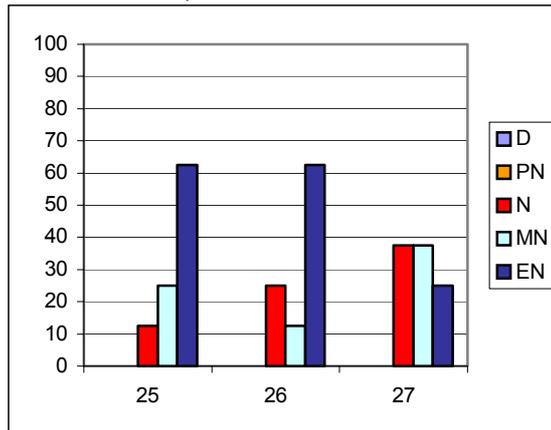
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 38 – Competência sistêmica na visão do professor



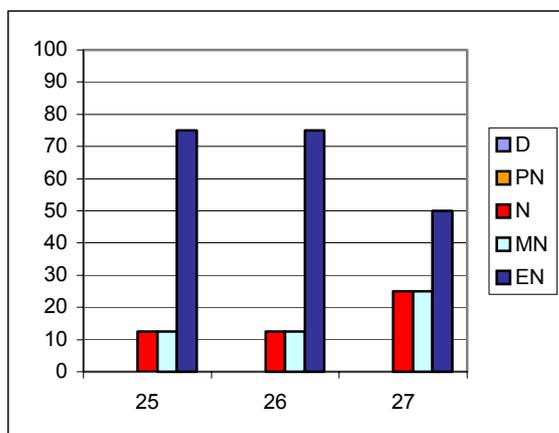
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 39 – Competência sistêmica na visão do secretário



Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 40 – Competência sistêmica na visão dos serviços gerais



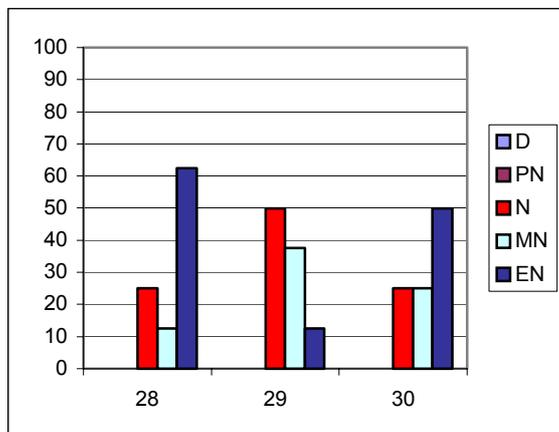
Fonte: pesquisa de campo

Itens pesquisados:

25. Articular os aspectos administrativo, financeiro e pedagógico na gestão da escola.
26. Ter visão do todo, compreendendo e respeitando a importância do trabalho de cada um na escola.
27. Compreender que o conjunto das ações da escola se orienta nas instâncias municipal, estadual e federal.

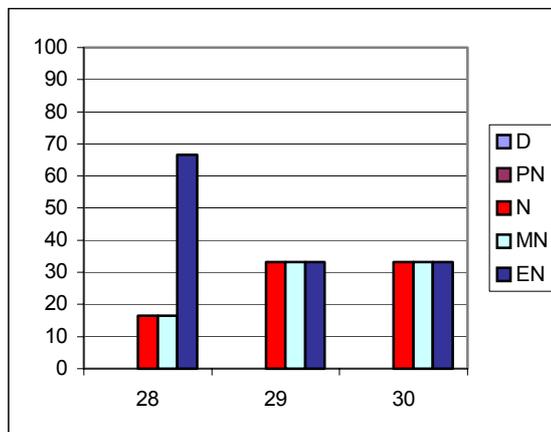
Apêndice N.º 14 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Estratégica.

Gráfico 41 – Competência estratégica na visão do diretor



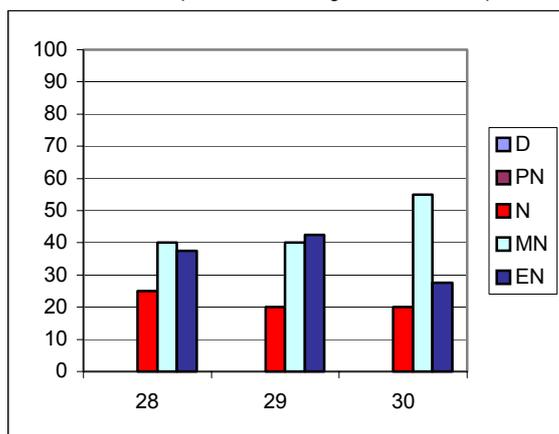
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 42 – Competência estratégica na visão do pedagogo



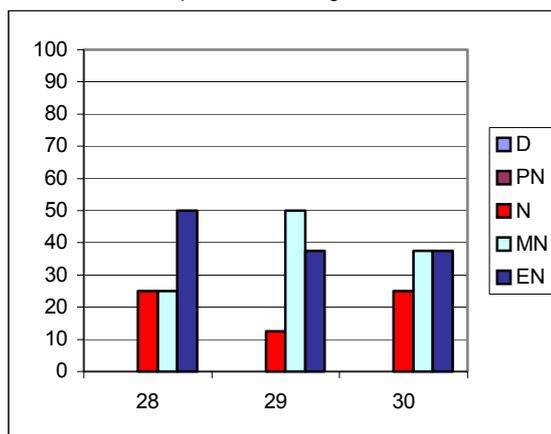
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 43 – Competência estratégica na visão do professor



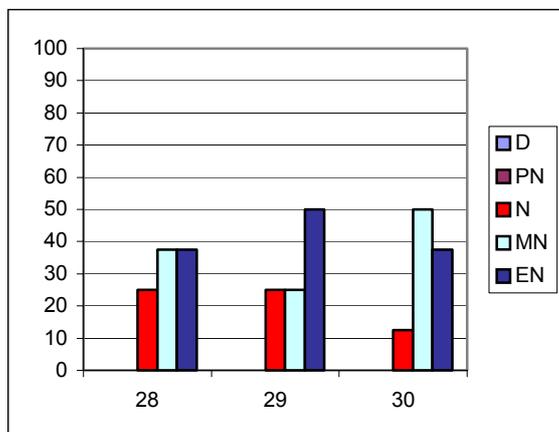
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 44 – Competência estratégica na visão do secretário



Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 45 – Competência estratégica na visão dos serviços gerais



Fonte: pesquisa de campo

Itens pesquisados:

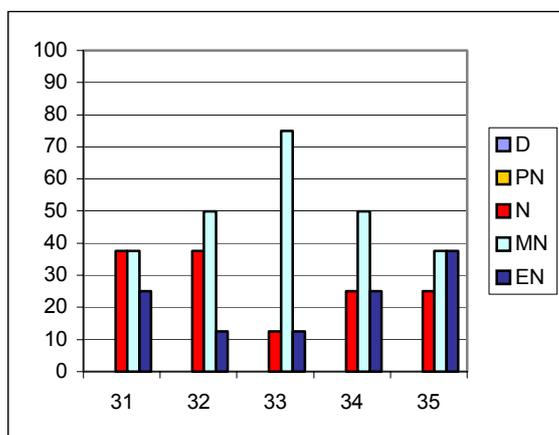
28. Planejar, desenvolver e avaliar ações adequadas às necessidades da escola.

29. Ser um profissional criativo/innovador.

30. Ter atitudes preventivas em relação à superação de dificuldades.

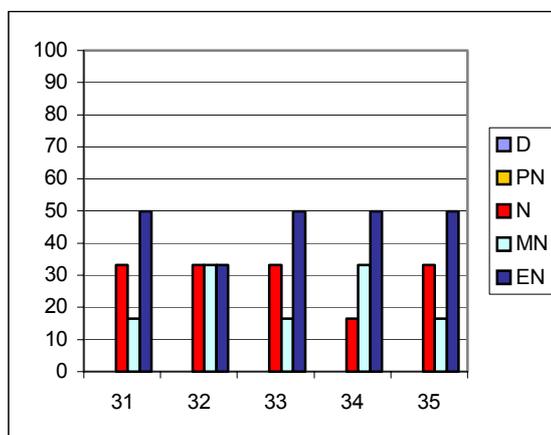
Apêndice N.º 15 – Gráficos que apresentam os requisitos que se referem à Competência Acadêmica.

Gráfico 46 – Competência acadêmica na visão do diretor



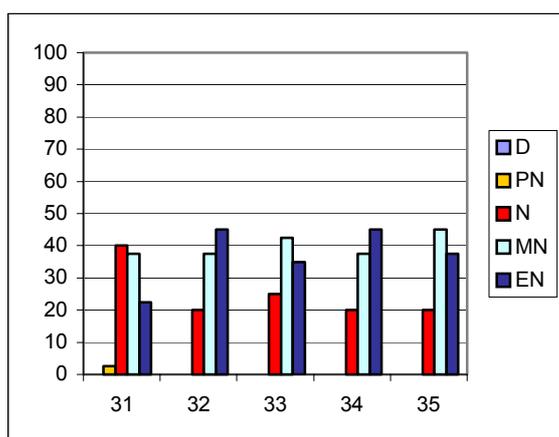
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 47 – Competência acadêmica na visão do pedagogo



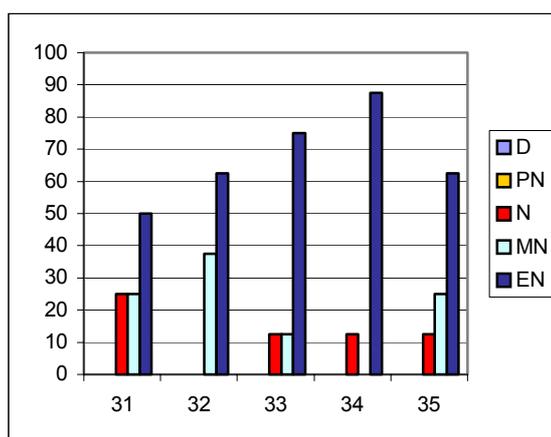
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 48 – Competência acadêmica na visão do professor



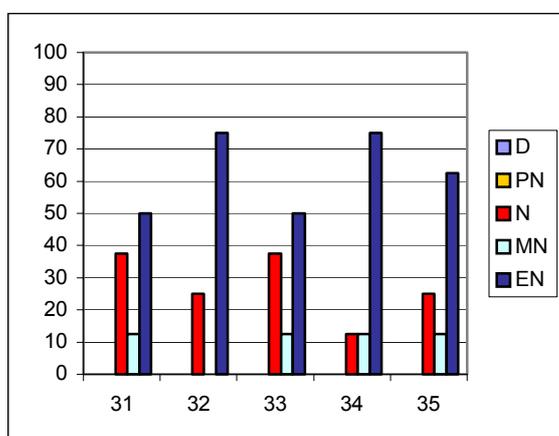
Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 49 – Competência acadêmica na visão do secretário



Fonte: pesquisa de campo

Gráfico 50 – Competência acadêmica na visão dos serviços gerais



Fonte: pesquisa de campo

Itens pesquisados:

31. Utilizar o conhecimento sobre legislação em sua atividade profissional.
32. Ser um profissional atualizado e bem informado.
33. Conhecer as políticas educacionais.
34. Entender o funcionamento administrativo da escola.
35. Promover a melhora da qualidade do conjunto das ações realizadas na escola (programas, projetos, etc.).

ANEXOS

1. Perfil do Licenciado: Parecer das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.
2. Competência e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de Filosofia.
3. Competência e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de Matemática.
4. Competência e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de Letras.
5. Competência e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de História.
6. Competência e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de Geografia.
7. Competência e habilidades: Dir. Curric. do curso de Formação de Professores.

**Perfil do Licenciado: Parecer das Diretrizes Curriculares do curso de
Pedagogia.**

(Aprovada em: 13/12/2005)

• **Perfil do Licenciado em Pedagogia**

Para traçar o perfil do egresso do curso Pedagogia, há de se considerar que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;

- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;

- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;

- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

- participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes;

No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

- atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Competências e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de Filosofia.

(Aprovada em: 03/04/2001)

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;

- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;
- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira;
- Competência na utilização da informática.

Competências e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de Matemática.

(Aprovada em: 06/11/2001)

Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades.

- Capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;
- Capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares
- Capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas.
- Capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento;
- Habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema;
- Estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento
- Conhecimento de questões contemporâneas
- Educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social
- Participar de programas de formação continuada
- Realizar estudos de pós-graduação

- Trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de:

- Elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- Analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- Analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- Desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- Contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.

Competências e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de Letras.

(Aprovada em: 03/04/2001)

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Competências e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de História.

(Aprovada em: 03/04/2001)

A) Gerais

- Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.

- competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Competências e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de Geografia.

(Aprovada em: 03/04/2001)

A) Gerais

- Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
- Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- Planejar e realizar atividades de campo referente à investigação geográfica;
- Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- Utilizar os recursos da informática;
- Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

B) Específicas

- Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- Avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos;
- Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas.

- Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

Competências e habilidades: Diretrizes Curriculares do curso de
Formação de Professores.

(Aprovada em: 8/5/2001)

Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

Competências referentes à compreensão do papel social da escola

- Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;

Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;

- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.