

VERÔNICA BEZERRA DE ARAÚJO GALVÃO

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE
DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DE JOÃO PESSOA/PB

Dissertação de Mestrado

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado em Administração

João Pessoa

2010

G182d Galvão, Verônica Bezerra de Araújo.

Desenvolvimento de Competências Gerenciais de Diretores de Escolas Públicas Estaduais de João Pessoa/PB/ Verônica Bezerra de Araújo Galvão. - - João Pessoa, 2010.

148f. : il.

Orientador: Walmir Rufino da Silva.

Co-Orientador: Anielson Barbosa da Silva.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCSA.

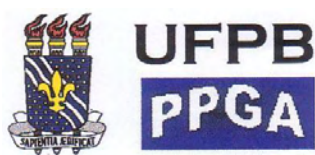
1.Administração. 2.Competências. 3.Desenvolvimento Gerencial. 4.Educação Pública.

UFPB/BC

CDU: 658(043)

VERÔNICA BEZERRA DE ARAÚJO GALVÃO

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS
DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE JOÃO PESSOA/PB



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Gestão Organizacional, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Walmir Rufino da Silva, Dr.

Co-orientador: Anielson Barbosa da Silva, Dr.

João Pessoa

2010

VERÔNICA BEZERRA DE ARAÚJO GALVÃO

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS
DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE JOÃO PESSOA/PB

Dissertação aprovada em: 30/junho/2010

Banca Examinadora

Walmir Rufino da Silva, Dr.
Orientador - UFPB

Anielson Barbosa da Silva, Dr.
Co-orientador - UFPB

André Gustavo C. Machado, Dr.
Examinador - UFPB

Carlos Ricardo Rossetto, Dr.
Examinador - UNIVALI

Marisete Fernandes de Lima, Dra.
Examinadora - UFPB

João Pessoa
2010

Dedico este trabalho à minha mãe Conceição, seu amor incondicional alimentou-me em todas as horas.

Ao meu pai José (*in memoriam*), de quem herdei o gosto pelo desafio e a persistência. Seu silêncio trouxe-me paz.

Aos meus filhos muito amados, Rafael, Fabio e Flavia amigos leais, companheiros, presentes de Deus.

Aos meus irmãos, Alexandre (*in memoriam*) e Ricardo, a cumplicidade sempre foi nosso traço marcante.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo só foi possível porque contou com a energia de vários colaboradores. Juntos transformamos expectativa em trabalho. Agradeço, penhoradamente, a todos que contribuíram.

A Deus que em sua generosidade abasteceu-nos de amor, confiança, respeito, esperança, alegria.

Ao professor e orientador Walmir Rufino da Silva, pelo apoio, compreensão e orientações. Autonomia, liberdade e respeito nortearam nosso horizonte de trabalho.

Ao professor e co-orientador Anielson Barbosa da Silva, pela dedicação e paciência. Seu espírito investigativo e orientações firmes trouxeram contribuições valiosas para a qualidade deste estudo.

Aos professores que trabalharam conosco no mestrado e aos professores avaliadores pela promoção de debates que contribuíram para a preservação do rigor científico por meio de criterioso escrutínio.

Ao professor amigo Neroaldo Pontes de Azevedo, Secretário de Educação e Cultura da Paraíba (2003-2009), pelo diálogo franco, incentivo e partilha de ideias. Sua luta pela educação pública nos remete à esperança de um Brasil mais digno.

Ao governador Cássio Cunha Lima, pela confiança e pela oportunidade de fazer a gestão da educação de mais de 500 mil jovens paraibanos.

À mestra Socorro Farias pela vivência da educação como fonte da liberdade humana.

À amiga Sílvia Almeida pela convivência fraterna que permitiu a travessia nos momentos difíceis.

Às colegas de mestrado Emmanuelle Arnaud, Luciana Costa e Lucimeiry Batista pelo convívio solidário e amigo.

Aos colegas de trabalho Suelena Feitosa, Adriana Diniz, Micheline Moura, Júlio César Ribeiro, Giselda Freire, Edinalva Aguiar, Luciana Veloso, Socorro Coutinho, Vânia Carneiro, Rizolene Feitosa, Maria Betânia Soares, Marileide Ribeiro, Ísis Brito e Carlos Eduardo Gomes pela colaboração permanente.

Aos diretores das Escolas Estaduais de João Pessoa, que se dispuseram a responder os questionários, tornando possível o desenvolvimento do trabalho.

Aos familiares queridos e a todas as pessoas que de alguma forma favoreceram a realização deste estudo.

“Honrar um pensador não é elogiá-lo, nem mesmo interpretá-lo,
mas discutir sua obra, mantendo-o, dessa forma, vivo,
e demonstrando, em ato, que ele desafia o tempo e
mantém sua relevância”.

Cornelius Castoriadis

RESUMO

GALVÃO, Verônica Bezerra de Araújo. **Desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB.** 2010. 148f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa.

Esta dissertação teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento de competências gerenciais postas em ação por diretores de escolas públicas. Para explorar a temática central do estudo organizou-se uma fundamentação teórica abordando aspectos tais como: a educação pública no contexto da política de desenvolvimento humano, o sentido do trabalho sob o signo da incerteza, a atividade e a aprendizagem gerencial, o conceito de competência. A pesquisa, de caráter descritivo, partiu do estudo de Galvão e Cavalcanti (2009), o qual mapeou 25 competências gerenciais, exigidas e mobilizadas por diretores escolares, categorizando-as em três dimensões: técnicas, sociais e comportamentais. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário, por meio do qual os diretores escolares puderam avaliar dois aspectos: a importância das competências gerenciais e o nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento dessas mesmas competências. O perfil sócio-demográfico dos respondentes também fez parte da investigação. A amostra envolveu 58 escolas de educação básica da rede estadual, localizadas no município de João Pessoa, Estado da Paraíba. Na primeira etapa do estudo realizou-se análise fatorial das competências, obtendo-se um conjunto com 04 competências na dimensão técnica, 02 na dimensão social e 04 na dimensão comportamental. Todas receberam denominações baseadas nos atributos agrupados em cada fator. A avaliação da importância mostrou que as competências que mais receberam a atenção dos diretores foram: “promover a integração família-escola”, “disciplinar a equipe”, e “aprender a aprender”. Apesar dos diferentes graus de importância, percebeu-se que o traço marcante das competências é sua relação de complementaridade e a possibilidade de que sejam mobilizadas em face dos eventos que permeiam a ação gerencial. Quanto à influência, em todos os casos, a educação formal apresentou menor contribuição no processo de desenvolvimento das competências gerenciais dos diretores escolares. Porém, o débito da educação formal pareceu compensado pela experiência vinculada ao contexto profissional ou social, que se mostrou capaz de dinamizar “conteúdos” ligados à gestão da incerteza. Sugere-se a investigação da estrutura de formação de competências dos gestores escolares, porquanto existe uma responsabilidade atribuída às agências formadoras, notadamente às universidades públicas. Os resultados gerais apontam para a complexidade que cerca a escola e captam a urgência com que precisa ser tratada a construção de políticas públicas de fortalecimento da ação gerencial. Importa, sobretudo, articular aprendizagem e experiência em face da formação de competências. Acredita-se ter oferecido contribuições que estimulem a continuidade de estudos e debates acadêmicos, ao tempo em que auxiliem o trabalho de reflexão crítica nas escolas para que estas possam avançar na conquista da qualidade.

Palavras-chave: competências, desenvolvimento gerencial, educação pública.

ABSTRACT

GALVÃO, Verônica Bezerra de Araújo. **Management competencies development of state public school principals in João Pessoa/PB**. 2010. 148 pgs. Dissertation (Master Degree in Management) - Post-Graduate Program in Business, UFPB, João Pessoa.

This research aims to analyze the process of development of managerial skills put into action by directors of public schools. To explore the central theme of the study, it was organized a theoretical basis for addressing public education in context of human development policy; the meaning of work under the sign of uncertainty; the activity and managerial learning and concept of competencies. The descriptive research departed from the study of Galvão and Cavalcanti (2009), which mapped 25 managerial competencies required and mobilized by school principals, categorizing them into three dimensions: technical, social and behavioral. In order to collect data, a questionnaire was applied, whereby the school principals were able to evaluate two aspects: the importance of skills and the degree of influence of formal education, professional experience and social experience in its development. The socio-demographic profile of the respondents was also part of the investigation. The sample involved 58 basic education schools of the state, located in the city of Joao Pessoa. In the first stage of the study, a factorial analysis of the skills was made, obtaining a set of 04 skills in the technical dimension, 02 in the social dimension and 04 in the behavioral dimension. All of them were given labels based on attributes gathered by each factor. The assessment of significance showed that the skills that were most enforced by the directors were: "to promote family-school integration", "discipline the team", and "learning to learn". Even though there were different degrees of importance, it was noticed that the striking feature of the skills is their relationship of complementarity and the possibility to be mobilized in the face of events that underlie managerial action. Concerning the influence, in all cases, formal education had lower contribution. However, the lack of formal education seemed offset by the experience linked to social or professional context, which was capable of enhance "subjects" related to the management of uncertainty. For an upcoming future, it is suggested an investigation of the structure of skills training for school managers, duo to the responsibility assigned to management schools, especially the public universities. The general results point to the complexity surrounding the school and capture the urgency that needs to be dealt with the construction of public policies for the strengthening of managerial action. Regarding, overall, to articulate learning and experience in stage of skills training. It is believed that this research can contribute to a continuity and increase of the studies and scientific debates, in time to facilitate a movement of critical thoughts in order to school keep advancing and acquiring more quality.

.
Keywords: competencies, management development, public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de Construção do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano	27
Figura 2 – Categorização dos papéis gerenciais.....	42
Figura 3 – Diagrama de construção do pensamento complexo	46
Figura 4 – A gestão escolar e os pressupostos da mudança paradigmática	49
Figura 5 – Teia da aprendizagem organizacional.....	52
Figura 6 – Ciclo de aprendizagem – Modelo de KOLB	61
Figura 7– A mobilização profissional.....	68
Figura 8 – Tipologia das competências.....	71
Figura 9 – As competências profissionais como fonte de valor para o indivíduo e a organização	73
Figura 10 – Atributos mais significativos de cada competência	117
Figura 11 – Circuito de desenvolvimento de competências do gestor escolar	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação no cargo de diretor.....	96
Gráfico 2 - Formação em gestão x Tempo no cargo de diretor	96
Gráfico 3 - Formação profissional x Tempo de serviço no cargo de diretor	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características históricas do trabalho industrial assalariado	35
Quadro 2 – Evolução das pesquisas sobre as atividades dos gerentes	40
Quadro 3 – Mitos e realidade na atividade gerencial	41
Quadro 4 – Papéis gerenciais categorizados por Mintzberg	43
Quadro 5 – Pressupostos da visão de administração como processo de organização racional, linear, fragmentado.....	45
Quadro 6 – Passagem da óptica fragmentada para a óptica integradora	48
Quadro 7 – Passagem da responsabilidade limitada para a responsabilidade expandida.....	48
Quadro 8 – Passagem da autoridade centralizada para autoridade descentralizada	48
Quadro 9 – Passagem da ação episódica, para ação dinâmica, contínua, global ...	48
Quadro 10 – Passagem da burocratização para coordenação	48
Quadro 11 – Passagem da ação individual para coletiva.....	49
Quadro 12 – Eventos, procedimentos e efeitos da aprendizagem	51
Quadro 13 – Características dos modelos da profissão e do posto de trabalho	64
Quadro 14 – Noções de competência	66
Quadro 15 – Tipos de competência	74
Quadro 16 – Os referenciais legais e as atribuições dos diretores escolares	76
Quadro 17 – Competências exigidas e competências mobilizadas pelos diretores escolares.....	77
Quadro 18 – Caracterização de estudo de caso	79
Quadro 19 – Esquema geral de pesquisa	80
Quadro 20 – Conjunto das escolas estaduais que atendem aos critérios estabelecidos	84
Quadro 21 – Competências gerenciais revisadas	85
Quadro 22 – Modelo de Análise de Resultados– MARE	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil da distribuição das pesquisas, segundo as subcategorias temáticas e origem institucional, por região.....	22
Tabela 2 – Matrícula, Aprovação, Reprovação e Conclusão (Comparativo 1996-2006)	32
Tabela 3 – Analfabetismo, Escolarização, Média de Anos de Estudo.....	32
Tabela 4 – Escolas estaduais, situadas em João Pessoa, com menos de 500 alunos	82
Tabela 5 – Cálculo das comunalidades dos atributos da dimensão técnica	98
Tabela 6 – Variância total explicada dos fatores extraídos da dimensão técnica.....	99
Tabela 7 – Matriz de correlação das competências associadas à dimensão técnica e seus atributos	100
Tabela 8 – Cálculo das comunalidades dos atributos da dimensão social.....	104
Tabela 9 – Variância total explicada dos fatores extraídos da dimensão social.....	105
Tabela 10 – Matriz de correlação das competências associadas à dimensão social e seus atributos	105
Tabela 11 – Cálculo das comunalidades dos atributos da dimensão comportamental	108
Tabela 12 – Variância total explicada dos fatores extraídos da dimensão técnica..	108
Tabela 13 – Matriz de correlação das competências associadas à dimensão comportamental e seus atributos	109
Tabela 14 – Grau de importância por dimensão e por competência	113
Tabela 15 – Importância por atributos das competências	116
Tabela 16 – Nível de influência da EF, EP e ES no desenvolvimento das competências da dimensão técnica	119
Tabela 17 – Nível de influência da EF, EP e ES no desenvolvimento das competências da dimensão social.....	121
Tabela 18 – Nível de influência da EF, EP e ES no desenvolvimento das competências da dimensão comportamental	123

SUMÁRIO

<u>1</u>	<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>16</u>
1.1	CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.2	OBJETIVOS	20
1.2.1	OBJETIVO GERAL	20
1.2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
1.3	JUSTIFICATIVA	20
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	23
<u>2</u>	<u>REFERENCIAL TEÓRICO</u>	<u>25</u>
2.1	A EDUCAÇÃO PÚBLICA	25
2.1.1	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.	26
2.1.2	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UMA MIRADA HISTÓRICA.	28
2.1.3	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO UMA QUESTÃO POLÍTICA DE ÂMBITO NACIONAL	31
2.2	A ATIVIDADE GERENCIAL	33
2.2.1	AS MUTAÇÕES DO TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA GERÊNCIA	33
2.2.2	GERENTES, PARADIGMAS E COMPLEXIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	44
2.2.3	APRENDIZAGEM DAS ORGANIZAÇÕES	50
2.2.4	A APRENDIZAGEM DE GERENTES	53
2.2.5	A QUESTÃO DA EXPERIÊNCIA	57
2.3	COMPETÊNCIAS	62
2.3.1	COMPETÊNCIAS: COMPOSIÇÕES E CATEGORIAS	74
<u>3</u>	<u>TRILHA METODOLÓGICA</u>	<u>78</u>
3.1	DEFINIÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO	78
3.2	ESQUEMA GERAL DE PESQUISA	80
3.3	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	81
3.3.1	POPULAÇÃO E AMOSTRA	81
3.4	CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	84
3.4.1	COLETA DE DADOS	88
3.5	TRATAMENTO DOS DADOS	88

<u>4</u>	<u>RESULTADOS E DISCUSSÃO</u>	<u>94</u>
4.1	DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS (PERFIL DOS RESPONDENTES)	94
4.2	ANÁLISE FATORIAL	97
4.2.1	ANÁLISE FATORIAL DA DIMENSÃO TÉCNICA	98
4.2.2	ANÁLISE FATORIAL DA DIMENSÃO SOCIAL	104
4.2.3	ANÁLISE FATORIAL DA DIMENSÃO COMPORTAMENTAL	107
4.3	EXAME DO GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO ÀS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	113
4.4	AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FORMAL (EF), DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (EP) E DA EXPERIÊNCIA SOCIAL (ES) NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS EM AÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES	119
4.4.1	DIMENSÃO TÉCNICA	119
4.4.2	DIMENSÃO SOCIAL	121
4.4.3	DIMENSÃO COMPORTAMENTAL	123
<u>5</u>	<u>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</u>	<u>125</u>
	<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>134</u>
	<u>APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA</u>	<u>143</u>

1 INTRODUÇÃO

O capítulo objetiva delimitar o tema, caracterizar o problema de pesquisa, definir o objetivo geral e os objetivos específicos, apresentar a justificativa e a relevância do estudo, além de descrever a estrutura do trabalho.

1.1 Caracterização do problema de pesquisa

Questões educacionais alcançam amplitude em debates formais e informais, especialmente quando se considera que no imaginário¹ das pessoas a idéia de educação tem potencial para mudar o rumo de histórias individuais e coletivas. Fuck (1994) considera que a educação é o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma.

Nos últimos 20 anos, as organizações humanas, dentre elas a escola, apontam para um contexto difuso, múltiplo, mutante, complexo. Para Gadotti (2000) muitos educadores estão perplexos diante das rápidas mudanças na sociedade, na tecnologia, na economia. Sob diversas formas e com diferentes significados, novas categorias são encontradas entre intelectuais, filósofos e educadores: o "sentido do outro", a "curiosidade" (Paulo Freire²), a "tolerância" (Karl Jaspers), a "estrutura de acolhida" (Paul Ricoeur), o "diálogo" (Martin Buber), a "autogestão" (Celestin Freinet, Michel Lobrot), a "desordem" (Edgar Morin), a "ação comunicativa", o "mundo vivido" (Jürgen Habermas), a "radicalidade" (Agnes Heller), a "empatia" (Carl Rogers), a "questão de gênero" (Moema Viezzer, Nelly Stromquist), o "cuidado" (Leonardo Boff), a "esperança" (Ernest Bloch), a "alegria" (Georges Snyders), a unidade do homem contra as "unidimensionalizações" (Herbert Marcuse) etc.

Fazer a gestão das organizações no ambiente de mudanças contínuas evidenciou os limites do modelo taylorista/fordista (LE BOTERF, 2003) que mesmo

¹O sentido aqui foge da idéia pejorativa. Para SARTRE (1940) o imaginário é o lugar, em si, da consciência. BACHELARD (1943) diz que o imaginário confere-se como uma experiência de abertura, a própria experiência da novidade. LAKAN (1996), em sua teoria psicanalítica, coloca o imaginário como sendo o aspecto fundamental da construção da subjetividade.

²Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 1921 — São Paulo, 1997). Educador brasileiro que se destacou por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência cidadã.

tendo alavancado a produção em escala, trouxe efeitos indesejáveis como a fragmentação da identidade e da subjetividade das pessoas em sua relação com o trabalho (SILVA, 2009). Entre o velho modelo gerencial e o desafio emergente instala-se a “angústia” de que fala Cortela (2009, p.14), “um sentimento sem objeto, uma sensação que convoca a constituição do novo”. Diferentes relações tomam forma atraindo a atenção de pesquisadores (MINTZBERG, 1990; MOTTA, 1991; ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003) que passam a percorrer o território da ação gerencial detendo-se principalmente na figura do gerente; buscando analisar seu comportamento e desvendar mitos assentados em visões idealizadas.

Na organização escolar, a questão gerencial adquire relevância. Sabe-se hoje que a qualidade da gestão influi no desempenho dos alunos (XAVIER, 1996). Scheerens (2005) ressalta que a partir de fins da década de 70, a literatura especializada denota um aumento na atenção dada à liderança escolar. Trigo e Costa (2008) apontam o fato de que nas organizações educativas a liderança vem sendo entendida como uma das chaves para a mudança dos sistemas e das organizações escolares no sentido de torná-los mais eficazes e de aumentar seus níveis de qualidade. Libâneo (2001) acrescenta que a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos de modo que sejam executados da melhor maneira possível. Para Nóvoa (1992), a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que articule e promova estratégias diferenciadas para estimular tanto o empenho individual quanto o coletivo na realização dos projetos de trabalho.

Na escola, a importância da ação gerencial desdobrou-se em outras questões a exemplo do debate político em torno dos mecanismos de acesso dos diretores ao cargo. Nesse sentido, o Governo do Estado da Paraíba, campo deste estudo, decretou a Lei 7.983/06 estabelecendo o processo de eleições diretas para o provimento dos cargos de diretor e vice-diretor das escolas da rede estadual de ensino. Essa iniciativa rompeu com a cultura segundo a qual o cargo de diretor era considerado de confiança do governo, sendo seu provimento efetivado por nomeação do governador, em geral a partir de indicações feitas pelo titular da Secretaria de Educação ou pelas lideranças político-partidárias.

Em termos jurídicos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9.394/96, destaca três aspectos principais que atingem diretamente o processo de

gestão: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas.

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

- I. **participação dos profissionais da educação** na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. **participação das comunidades escolar e local** em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira**, observadas as normas de direito financeiro público (Lei 9.394/96, grifo nosso).

O espírito da lei orienta o diretor/gerente a envolver outros atores na construção do projeto político e pedagógico da escola. Entretanto, o processo de gestão democrática, longe de ser simples, implica o aprimoramento das relações humanas e a conseqüente revisão do conceito de controle. Segundo Braverman (1981, p.68) “o capitalista empenha-se, através da gerência (*management*), em controlar”. O jogo democrático articulado pela LDB retoma esse conceito em face das idéias de autonomia e responsabilidade, realçando a importância de projeto construído socialmente, às custas do aprimoramento de relações capazes de alavancar valores e compromissos coletivos. O gerente de Braverman e o da LDB precisam “se encontrar” no território da democracia.

A história das relações de trabalho como um todo e da prática gerencial em particular registra mudanças em uma velocidade sem precedentes. Silva (2009) comenta que nas últimas décadas, a ação dos gerentes de diferentes organizações, passa por transformações que vão de uma dimensão técnica para uma dimensão mais estratégica, complexa e multifacetada.

Em menos de trezentos anos quebrou-se a relação artesanal camponesa, instituiu-se o reinado do fluxo de produção, separaram-se trabalho e homem, converteu-se força de trabalho em mercadoria, quase tudo ‘virou’ mercadoria, editaram-se manuais de procedimentos sob a expectativa de gerar memórias que vencessem o descarte das pessoas, multiplicou-se a produtividade, quebraram-se fronteiras geográficas, internacionalizou-se o capital. Fluidificaram-se instituições e relacionamentos, a incerteza atravessou as pessoas, a complexidade emergiu no cenário (POLANYI, 1980; BRAVERMAN, 1981; BAUMAN, 2001; MORIN, 2004; ARENDT, 2007). Como ser competente num mundo assim?

No campo da administração, busca-se essa noção de competência a partir dos fazeres humanos relacionados ao trabalho. Inúmeros estudos (MINTZBERG 1990; MOTTA, 1991; LE BOTERF, 1994; WITTMANN E PAZETO, 2001; FLEURY e FLEURY, 2001a; ZARIFIAN, 2001; SILVA, 2009) buscam dizer o que significa, organizar seus pressupostos, identificar sua tipologia. Europeus e norte-americanos lançam-se em idéias que se complementam. Entendê-la passa a ser uma necessidade de primeira ordem. De modo geral, como alerta Perrenoud (1999), precisamos ser competentes considerando que a vida não é tão estereotipada de modo que, a cada dia, valham os mesmos gestos e as mesmas decisões. Ao mesmo tempo, não é tão anárquica ou mutante que devamos constantemente reinventar tudo. Há, portanto, um sentido na competência que remete à mobilização de recursos numa relação de sinergia, agregando valor ao indivíduo e à organização (FLEURY; FLEURY, 2001a); uma experiência da ordem do agir (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003).

Essas discussões atingem a escola duplamente. Por um lado, discute-se a competência na dimensão da organização; por outro, na perspectiva do indivíduo.

Sob a ótica da competência individual, considera-se relevante a realização de pesquisa que se proponha a identificar o perfil do diretor escolar, suas competências, seus papéis, aspectos de sua formação profissional. Objetiva-se, com isso, oferecer subsídios para a construção de políticas de formação e avaliação de gestores das escolas públicas da educação básica, além de contribuir para o debate teórico sobre o desenvolvimento de competências em ação, tema que vem alcançando destaque perante a comunidade acadêmica.

Trabalha-se com o pressuposto de que os gerentes escolares vivenciam a dupla condição de profissionais que precisam demonstrar competência e de aprendentes que reconstroem permanentemente seus saberes. Persegue-se a seguinte questão de pesquisa: **qual a influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências postas em ação pelos gestores escolares?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o processo de desenvolvimento das competências gerenciais postas em ação pelos diretores de escolas públicas da rede estadual no município de João Pessoa, sob a ótica da influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social.

1.2.2 Objetivos específicos

- Definir escalas para avaliação da relevância e do nível de desenvolvimento das competências dos gestores escolares;
- Analisar o perfil sócio-demográfico dos respondentes;
- Agrupar as competências gerenciais categorizadas, por meio da análise fatorial;
- Examinar, segundo a percepção dos diretores escolares, a importância das competências gerenciais;
- Investigar o nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais postas em ação pelos diretores escolares.

1.3 Justificativa

Longe de ser modismo, o conceito de competência busca referenciar o indivíduo como principal ator do mundo do trabalho (DUTRA, 2004). No interior dos processos escolares, essa concepção também está presente. O documento básico do (ENEM) – Exame Nacional do Ensino Médio assinala que

competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer (INEP, 1999).

O estudo das competências do gestor escolar é uma ação estratégica que se desenrola no contexto das reformas paradigmáticas por que passa a gestão educacional. Wittmann e Pazeto (2001, p.143, grifo nosso) analisando os limites das instituições escolares sinalizam que

(...) os modelos centralizadores e a racionalidade técnica demonstraram o esgotamento de suas capacidades, **novos referenciais** são exigidos como condição para que a gestão assuma a relevância e a efetividade que a sociedade confere à educação e à escola.

Um elemento significativo foi agregado ao cenário da escola pública nos últimos anos: o processo de escolha democrática de gestores por meio do qual as indicações políticas são substituídas por eleições. Esse mecanismo traz como efeito direto a necessidade de que se identifiquem as competências necessárias para o exercício da gestão. Segundo Dutra (2004), a captação de pessoas adequadas às necessidades da organização exige que se tenha clareza, dentre outros aspectos, do perfil profissional. Oderich (2005) reforça que em função das diversas mudanças pelas quais passa a gestão organizacional, identifica-se uma preocupação, tanto no meio acadêmico quanto empresarial, com os novos perfis gerenciais. Mas a própria dinâmica do processo gerencial torna complexa a prescrição exata, fechada, desse perfil, sobretudo se consideradas as incertezas, sob a forma de eventos, que atravessam o cotidiano das organizações (ZARIFIAN, 2001).

Wittmann e Gracindo (2001) em publicação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) contribuem para o avanço do conhecimento relevante na área da administração da educação. O referido estudo envolveu o levantamento da produção de pesquisas realizadas no Brasil, entre 1991 e 1997, como expressão do estado do conhecimento sobre políticas e gestão da educação consideradas de fundamental importância para o processo histórico de produção de conhecimento, qualificação de agentes e melhoria da prática concreta da educação, especialmente sua administração.

A investigação da Anpae inclui o capítulo "Gestão da Escola" no qual Wittmann e Pazeto (2001) fazem referência a 134 pesquisas diretamente relacionadas com a gestão escolar, elaboradas sob a forma de dissertações em pesquisas docentes (37), programas de mestrado (85) e teses de doutorado (12). Nelas, identificaram-se as subcategorias: democratização da gestão e autonomia; organização do trabalho; função e papel do gestor e gestão pedagógica. Observa-

se, na Tabela 1, o perfil da distribuição das pesquisas, segundo as subcategorias temáticas e origem institucional, por região.

Tabela 1 – Perfil da distribuição das pesquisas, segundo as subcategorias temáticas e origem institucional, por região

SUBCATEGORIAS E ORIGEM INSTITUCIONAL	REGIÕES									
	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sudeste		Sul	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Democratização da Gestão e Autonomia	5	3,7	2	1,5	-	-	42	31,3	12	9
• Federal	5	3,7	2	1,5	-	-	12	9,0	3	2,2
• Estadual	-	-	-	-	-	-	20	14,9	-	-
• Confessional	-	-	-	-	-	-	9	6,7	6	4,5
• Outra	-	-	-	-	-	-	1	0,7	3	2,2
Organização do Trabalho Escolar	3	2,2	-	-	-	-	20	14,9	13	9,7
• Federal	3	2,2	-	-	-	-	7	5,2	8	6,0
• Estadual	-	-	-	-	-	-	9	6,7	-	-
• Confessional	-	-	-	-	-	-	4	3,0	2	1,5
• Outra	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2,2
Função e Papel do Gestor	5	3,7	-	-	-	-	13	9,7	7	5,2
• Federal	5	3,7	-	-	-	-	-	-	3	2,2
• Estadual	-	-	-	-	-	-	4	3,0	-	-
• Confessional	-	-	-	-	-	-	9	6,7	3	2,2
• Outra	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,7
Gestão Pedagógica	2	1,5	1	0,7	-	-	8	6,0	1	0,7
• Federal	2	1,5	1	0,7	-	-	1	0,7	1	0,7
• Estadual	-	-	-	-	-	-	3	2,2	-	-
• Confessional	-	-	-	-	-	-	2	1,5	-	-
• Outra	-	-	-	-	-	-	2	1,5	-	-
TOTAL	15	11,2	3	2,2	-	-	83	61,9	33	24,6

Fonte: Baseado em Wittmann e Pazeto (2001).

Como é possível verificar, as regiões sul e sudeste desenvolveram um maior volume de pesquisa, enquanto a região nordeste registrou apenas três trabalhos no período dos sete anos considerados (1991-1997).

Apesar do reduzido número de pesquisas, os desafios, a problemática e as conquistas da gestão escolar estão presentes no país inteiro³.

Considerando esse cenário, o estudo do desenvolvimento das competências postas em ação pelos gestores escolares além de enfrentar o *gap* teórico identificado pela Anpae, visa ao estreitamento da relação entre o mundo do trabalho e a academia; à geração de massa crítica fundamental para o realinhamento de

³ O Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) têm empreendido esforços, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), no sentido de estimular o mapeamento e a difusão de práticas exitosas de gestão. Na Paraíba, as escolas estaduais Monsenhor Vicente Freitas (Piancó), Fazenda Buracão (Sapé), Fernando Cunha Lima (João Pessoa), Melquíades Vilar (Taperoá), Severino Cabral (Campina Grande) são exemplos de gestão bem sucedida, tendo vencido, em anos diferentes, a etapa estadual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.

processos nas escolas e órgãos da administração central, além do estímulo à produção de novos estudos.

Esta pesquisa é também contrapartida à responsabilidade assumida pela profissional pesquisadora durante o período 2003 – 2009 quando desempenhou a função de subsecretária executiva da educação do Estado da Paraíba. O trabalho à frente de uma rede de mais de mil escolas revelou de perto valores e mazelas constituídos historicamente.

Em seu cotidiano de gestora teve oportunidade de coordenar, a cada ano, o SEF - Seminário Estadual de Formação, dirigido aos mais de 20 mil gestores e professores da rede estadual. Destaque para o ano de 2007, no qual a gestão escolar foi pautada como tema central. Tal escolha decorreu de inúmeras discussões, encontros com diretores, visitas às escolas, inventário de experiências e demandas das escolas encaminhadas à Secretaria Estadual da Educação e Cultura.

A pesquisa, em certa medida, procura traduzir em critérios científicos os fenômenos vividos da “cadeira” de gestor público. Além disso, busca outro nível de participação, a contribuição cidadã de quem aposta na educação como via de acesso e aperfeiçoamento da liberdade humana.

1.4 Estrutura do trabalho

Esta dissertação está formatada em cinco capítulos, conforme descrição a seguir:

No capítulo 1, é delimitado o tema e caracterizado o problema de pesquisa. Também são abordados os objetivos geral e específicos, a justificativa e a relevância do estudo.

No capítulo 2, é apresentada a fundamentação teórica. Comenta-se sobre a educação pública, situando-a no contexto da política de desenvolvimento humano; reflete-se sobre a atividade gerencial relativamente às mutações por que passa o mundo do trabalho; abordam-se os conceitos de competência e sua ligação com o processo de aprendizagem considerando o papel da experiência e o cenário de complexidade que envolve as organizações em geral e a escola em particular.

No capítulo 3, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Descreve-se o delineamento, o esquema geral e a definição do universo da pesquisa. Além disso, são apresentadas considerações sobre a estrutura do instrumento e do processo de coleta de dados, finalizando com a explanação sobre o método de análise dos dados.

No capítulo 4, são apresentados os resultados que decorrem da análise das respostas coletadas junto aos gestores de 58 escolas da rede pública estadual situadas no município de João Pessoa. Utilizou-se o *software* SPSS, versão 12.0, tanto para a análise descritiva quanto no processo de análise fatorial. O capítulo está estruturado em quatro partes: apresentação do perfil dos pesquisados; apresentação do processo de análise fatorial que sumarizou as competências apontadas por Galvão e Cavalcanti (2009); apresentação do grau de importância atribuído às competências gerenciais na visão dos diretores e, por último, a apresentação do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências em ação dos diretores escolares.

No capítulo 5, são apresentadas as conclusões e considerações ao trabalho de pesquisa, bem como sugestões para a realização de trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo do desenvolvimento de competências postas em ação pelos gestores escolares encontra-se “tracionado” por importantes conexões. Numa posição de destaque está a questão da educação pública, seguida colateralmente pela ambiência do mundo do trabalho, a partir da qual se observam os movimentos da atividade gerencial frente à complexidade que atinge globalmente as organizações. A presente trilha teórica favorece a compreensão mais apurada da evolução de conceitos bem como da maneira pela qual conjuntos de conceitos se relacionam. Por isso a investigação percorreu assuntos como “educação e política de desenvolvimento”, “qualidade da educação”, “as mutações do trabalho”, “as origens da gerência”, “a gerência no mundo de hoje”, “gerência, escola e democracia”, “efeitos da complexidade”. Esses tópicos são explorados a título de contextualização pelo vínculo que estabelecem com o tema competências de gestores escolares.

As competências de modo geral e as gerenciais em particular receberam uma revisão bibliográfica mais apurada, incluindo-se aí a exploração de construtos como aprendizagem organizacional, aprendizagem dos gerentes e experiência. Isto posto, o referencial teórico busca o encadeamento da questão central desse estudo que é a atuação do gerente escolar sob a perspectiva das competências gerenciais, sua importância e nível de influência da educação formal, experiência profissional e experiência social no seu desenvolvimento.

2.1 A Educação Pública

A educação pública tem ocupado a agenda prioritária de todos os países que assumiram o compromisso de elevar o padrão de vida de suas populações. Essa condição de primazia contém a marca da urgência, demandando respostas para um futuro exigente quanto ao enfrentamento da pobreza, à construção da paz, à garantia de direitos (UNESCO, 2007). Na conta da educação depositam-se expectativas de que possa contribuir para que o desenvolvimento humano seja harmônico, isto é, organizado pela lógica da sustentabilidade, comprometido com a

vivência concreta da democracia. Segundo Delors (1996), a educação está situada no coração do crescimento tanto do indivíduo quanto das comunidades e traz em seu âmago uma contribuição essencial para a sustentação do projeto de desenvolvimento. Educa-se para colocar sujeitos de direitos em cena.

2.1.1 A educação no contexto da política de desenvolvimento humano.

Ao longo dos anos 90, a comunidade internacional assumiu a extensão do impacto da educação na vida das pessoas, para isso organizando e produzindo orientações, pactos, compromissos, ampliando direitos e oportunidades dos educandos. Governos de diversos países em conjunto com a UNESCO⁴ montaram articulações, marcos operacionais e agendas partindo de valores, princípios e orientações produzidos mediante concertação mundial.

Exemplo dessa motivação foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990, na qual o projeto de educação como direito de todos e como alavanca do desenvolvimento tornou-se um marco emblemático. Dez anos depois, no Fórum de Dakar⁵, consolidou-se a idéia de que a educação de qualidade, formal ou informal, é o elemento chave para qualquer estratégia de desenvolvimento que envolva a erradicação da pobreza.

O próprio horizonte da idéia de desenvolvimento vem sendo alargado, como defende Sen (2000) atrelando-o à remoção das principais fontes de privação de liberdade. Esse conceito traz uma nova abordagem para avaliar como os países se comportam na conquista do progresso, sobretudo pela verificação do posicionamento das pessoas quanto ao modo como vivem, que escolhas fazem e de que liberdades usufruem.

(...) precisamos entender a notável relação empírica que vincula umas às outras, liberdades diferentes. Liberdades políticas (na forma de liberdade de expressão e eleições livres) ajudam a promover a segurança econômica. Oportunidades sociais (na forma de serviços de **educação** e saúde) facilitam a participação econômica. Facilidades econômicas (na forma de oportunidade de participação no comércio e na produção) podem ajudar a gerar a abundância individual, além de recursos públicos para os serviços

⁴Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁵No ano de 2000, realizou-se em Dakar, Senegal, o Fórum Mundial de Educação que teve como objetivo apresentar as ações realizadas durante a década de 1990 dentro da iniciativa "Educação para Todos", bem como de organizar um novo documento contendo metas e prazos.

sociais. Liberdades de diferentes tipos podem fortalecer umas às outras (SEN, 2000, p.25-26, grifo nosso).

A organização dessa nova perspectiva levou o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) a definir três dimensões básicas para o desenvolvimento humano, culminando com a construção do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, conforme ilustra a Figura 1.

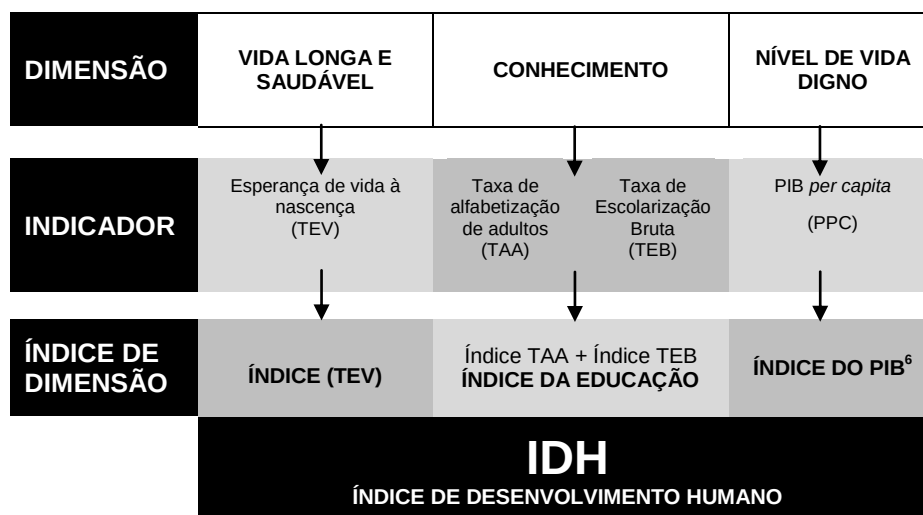


Figura 1 – Diagrama de Construção do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

Fonte: Elaboração própria, com base no PNUD (2005).

O IDH visa à verificação de quanto o crescimento econômico de um país resulta em bem-estar e qualidade de vida da população. Em certa medida, sua criação emprestou uma força extra para superar a visão que adotava o valor do PIB *per capita* como a referência maior do desenvolvimento. Pela nova institucionalidade o desenvolvimento local já não pode ser pensado apenas em termos econômicos, mas passa a envolver a expectativa de vida e a educação compondo uma estratégia comprometida com melhores condições sociais para os menos favorecidos.

Matsuura (2002) reforça que a idéia central de Dakar, alcançar a meta da educação para todos, leva ao entendimento de que a pobreza não pode ser enfrentada efetivamente, e com êxito, se as respostas a todas as suas dimensões não estiverem plenamente integradas. A educação tantas vezes presente nos discursos políticos e tantas vezes preterida no processo executivo, ganha estatuto diferenciado como elemento imprescindível na concepção da tripla dimensão do IDH. Ainda que não seja condição suficiente, a educação é, indiscutivelmente, uma importante via de transformação social.

⁶PIB - Produto Interno Bruto é a soma do valor agregado de todos os bens e serviços finais produzidos no país.

2.1.2 Organização da educação brasileira - uma mirada histórica.

Inúmeros movimentos e atores influíram no processo de construção da educação brasileira. A educação escolar, nos níveis básico e superior, em todas as etapas e modalidades, é essencialmente uma política pública, ou seja, um conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia de direitos, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda social (GUARESCHI; COMUNELLO; NARDINI; HOENISCH, 2004).

Em tempos de Brasil-Colônia, 1549, o rei de Portugal concedeu autorização à Companhia de Jesus para cuidar da educação oficial voltada para a escolarização das crianças filhas de portugueses e catequese das crianças indígenas. Essa situação foi consolidada com o estatuto da redízima instituída em 1564 (MATTOS, 1958) mediante a qual um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinado à manutenção dos colégios. Nessas condições, a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do *Ratio Studiorum*⁷, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro (SAVIANI, 2005).

A partir de 1759 começam a ser implantadas as reformas pombalinas que se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. Em 1834, novo rumo: as Províncias passam a autorizar, financiar e propor a normatização curricular, obedecidas as regras gerais do Poder Central. Monlevade (2007, p.3) acrescenta que

(...) com a República, desenhou-se a organização que prevaleceu por exatamente cem anos: o ente federado “Estado”, novo nome das Províncias do Império, funda escolas primárias e secundárias, que formam um coletivo de estabelecimentos a que se chama rede de ensino. Além disso, no âmbito do ensino pré-primário, primário e secundário, constitui um sistema de ensino.

⁷“Concepção pedagógica que se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (SAVIANI, 2005, p.6).

Na década de 20, ganha corpo o movimento da Escola Nova que irá influenciar várias das reformas da instrução pública. Entretanto, essas ideias encontram resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente, pela Igreja Católica.

Entra em cena, em 1931, a Associação Brasileira de Educação (ABE) assumindo a liderança dos movimentos de renovação da educação e do ensino no país. Os educadores mais atuantes resolveram convocar uma conferência nacional tendo como tema geral as grandes diretrizes da educação popular. Resultaram duas iniciativas muito importantes: a adoção de normas de padronização das estatísticas de ensino e a elaboração de um documento no qual educadores brasileiros traçavam as diretrizes de uma política nacional de educação.

O documento, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁸ foi assinado por brasileiros ilustres como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsserkind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros. À moda brasileira, o manifesto propõe a reestruturação do segmento educativo deixando claro que

(...) de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se na medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com consciência humana (LEMME, 2005, p.173).

Ao longo dos anos 30, o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, buscando deliberadamente hegemonizar o campo educacional. Mas os renovadores tiveram que disputar o controle do espaço pedagógico, palmo a palmo, com os educadores católicos.

Em 1931, é alterada a configuração do Conselho Nacional de Ensino pela Lei Francisco Campos. Em 1938, foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

⁸Documento lançado em 1932, no Rio e São Paulo, redigido por Fernando de Azevedo a pedido do grupo de renovadores da educação.

Educacionais Anísio Teixeira – que se converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica.

No final da década de 50 e início dos anos 60, intensifica-se o processo de mobilização, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares (FÁVERO, 1983). Os movimentos mais significativos são o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Alfabetização (MOVA), um modelo de programa público de apoio a salas comunitárias de educação de jovens e adultos inspirado nas idéias de Paulo Freire.

O próximo marco, apesar do longo período de organização, foi a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/61. Carneiro (1998, p.24) observa que

Entre a chegada do texto à Câmara Federal, outubro de 1948, e o início dos debates sobre o texto, maio de 1957, decorreram oito anos e meio. Daí, até a aprovação, em 20 de dezembro de 1961, mais quatro anos e sete meses! Ou seja, entre o encaminhamento, as discussões e a aprovação do texto, passaram-se treze anos.

Finalmente estava definida uma estrutura para a educação do país, explicitada através de oito grandes eixos: i) Dos Fins da Educação; ii) Do Direito à Educação; iii) Da Liberdade de Ensino; iv) Da Administração do Ensino; v) Dos Sistemas de Ensino; vi) Da Educação de Grau Primário; vii) Da Assistência Social Escolar; viii) Dos Recursos para a Educação.

Surgem exigências que resultam em novas versões da LDB, sendo uma em 1971 e outra em 1996. A atual LDB, a Lei 9.394/96, conhecida por Lei Darcy Ribeiro, traz como tônica um espaço de flexibilidade que favorece a ação criativa dos sistemas de ensino (DEMO, 1997). Ela respalda a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira como condição para a escola executar seu projeto pedagógico. Por outro lado, a União, instância coordenadora da política nacional de educação, vai conectar-se aos Estados e Municípios por meio de um regime de colaboração, alterando o histórico comando vertical de outrora. Como apontam Wittmann e Pazeto (2001), o Estado brasileiro conclamou todas as instituições e cidadãos à co-responsabilidade em relação ao projeto nacional de educação e criou mecanismos de descentralização de competências, estabelecendo contrapartidas em todas as esferas e níveis de atuação.

Na República Federativa Brasileira, União, Estados e Municípios atuam de modo autônomo, mas em super-posição. Assim, a maior parte das políticas públicas

no Brasil se concebe e se realiza nas três esferas federativas; a educação, especialmente, porque, do ponto de vista histórico, desde que se fundaram as primeiras escolas, as três esferas dos Poderes Públicos – embora ainda não tivéssemos uma Federação – foram envolvidas (MONLEVADE, 2007).

2.1.3 A qualidade da educação como uma questão política de âmbito nacional

Estudos da UNESCO (2007) registram que na América Latina, e de modo especial no Brasil, um conjunto de esforços vem sendo empreendido visando ao aumento da educação obrigatória, à melhoria da infraestrutura, ao desenho de currículos significativos, à formação inicial e continuada de professores no rumo da consolidação do Plano Nacional de Educação. São aspectos qualitativos postos em relação direta com o arcabouço normativo.

Mas apesar da expectativa de que se aproximem teoria e prática, o universo escolar é sempre rico em aspectos que denunciam a distância entre uma e outra (LÜCK, 1981). O exame da realidade educacional, considerando seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (INEP, 2007).

Dados obtidos em avaliações nacionais associados aos do censo escolar da educação básica realizados pelo INEP e àqueles captados pela PNAD⁹ situam a questão da qualidade. De modo geral, observam-se mudanças no quadro educacional do país quando são comparadas as estatísticas anuais oriundas das mesmas fontes. Para efeito desse estudo adota-se como referência o decênio 1996-2006, comparando-se os extremos. Na Tabela 2 é possível observar a variação dos indicadores matrícula, aprovação, reprovação e conclusão.

⁹ PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Tabela 2 – Matrícula, Aprovação, Reprovação e Conclusão (Comparativo 1996-2006)

INDICADOR	BRASIL (Rede Estadual)		NORDESTE (Rede Estadual)		PARAÍBA (Rede Estadual)	
	1996	2006	1996	2006	1996	2006
MATRÍCULA						
Ensino Fundamental	18.468.772	23.175.567	4.146.532	5.546.013	294.551	489.876
Ensino Médio	4.137.324	7.584.391	703.958	2.276.044	51.081	133.347
APROVAÇÃO						
Ensino Fundamental	12.806.813	9.476.729	2.463.367	1.645.004	172.092	179.996
Ensino Médio	2.496.046	5.318.968	408.400	1.521.857	29.998	88.877
REPROVAÇÃO						
Ensino Fundamental	2.576.918	1.554.723	700.402	398.096	54.068	39.725
Ensino Médio	428.851	931.679	66.270	208.725	4.983	10.939
CONCLUSÃO						
Ensino Fundamental	132.507	1.337.382	24.957	274.562	1.527	26.285
Ensino Médio	32.460	1.507.099	3.261	405.379	444	23.430

Fonte: INEP/MEC

A PNAD 2006 permite a observação de indicadores como o analfabetismo, a escolarização e a média de anos de estudos, conforme exposto na Tabela 3.

Tabela 3 – Analfabetismo, Escolarização, Média de Anos de Estudo

INDICADOR	BRASIL	
	1996	2006
Taxa de Analfabetismo das crianças de 10 a 14 anos (%)	8,3	2,9
Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)	14,6	10,2
Taxa de Escolarização das crianças de 7 a 14 anos (%)	91,3	97,7
Taxa de Escolarização dos jovens de 15 a 17 anos (%)	69,5	82,5
Média de Anos de Estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)	5,3	6,9

Fonte: IBGE/PNAD

Os dados mostram avanços dentro da Década da Educação (1996-2006), embora os resultados ainda demandem novos e antigos cuidados dos poderes públicos. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade teve uma redução significativa, mas o percentual de 10,2% ainda representa a preocupante cifra de 14 milhões¹⁰ de brasileiros em termos absolutos. Já a escolarização de crianças entre 7 e 14 anos está se aproximando da universalização. Outro dado importante é a elevação da média de anos de estudo das pessoas com 10 anos ou mais de idade.

Recentemente, o Decreto Presidencial nº 6.094/2007, constituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, fixando 28 diretrizes inspiradas nos preceitos de Jontiem-Dakar e convocando Estados e Municípios a elaborarem seus Planos de

¹⁰Fonte IBGE / PNAD

Ações Articuladas (PAR) no ambiente virtual SIMEC¹¹. O PAR sistematiza o planejamento da educação básica pública, envolvendo uma estrutura assentada em quatro dimensões: i) **gestão educacional**, ii) formação de professores e profissionais de apoio e serviços educacionais, iii) práticas pedagógicas e avaliação, iv) infraestrutura física e recursos pedagógicos (MEC, 2007).

É de grande relevância o fato de a gestão educacional estar entre as quatro âncoras do projeto da educação brasileira, fazendo parte do conjunto prioritário de forças que, potencialmente, têm capacidade para reverter os baixos índices de desempenho nacional.

2.2 A Atividade Gerencial

2.2.1 As mutações do trabalho e a construção da gerência

O trabalho humano é uma resposta deliberada, construída, intencional aos desafios da natureza. Para Ortega Y Gasset (1963), o homem não se contenta com a mera satisfação das necessidades naturais que apenas garantem sua permanência no mundo. Não lhe interessa apenas viver, mas viver bem. Por isso se envolve com objetivos que transcendem a necessidade natural os quais busca alcançar por meio do trabalho.

Ao examinar a relação homem/natureza, Arendt (2007) propõe a distinção entre labor e trabalho assinalando, curiosamente, que todas as línguas europeias antigas e modernas possuem duas palavras¹² de etimologia diferente para designar o que para nós, atualmente, é a mesma atividade.

A razão da diferenciação parte da consideração de que Homem e Terra têm uma articulação essencial que projeta duas dimensões da existência humana. A primeira diz respeito ao modo de condução da existência natural que visa à conservação da vida biológica, o *labor*. A segunda está relacionada à existência propriamente humana ou política, criada artificialmente, o *trabalho*.

¹¹SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

¹²Exemplos: Em língua **grega**: *ponein* e *ergazesthai*. Em **latim**: *laborare* e *facere* ou *fabricari*. Em **francês**: *travailler* e *ouvrer*. Em **alemão**: *arbeit* e *werk*.

Desse modo, o homem visto através do núcleo da antropologia arendtiana permanece membro da natureza, mas realiza sua existência própria. O que o trabalho faz é erigir um mundo, isto é, um domínio de objetos que se caracterizam por resistir ao ritmo cíclico de crescimento e declínio que impera na natureza. O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural (ARENDT, 2007). Seja diretamente exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinarias ou animais domesticados, o trabalho humano representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza (BRAVERMAN, 1981).

Com o decorrer do tempo, o trabalho evoluiu constituindo fases em que o estado das técnicas e o estado da política se relacionam intrinsecamente (SANTOS, 2003). Dentre essas fases ou modos de produção, o capitalismo ocupa lugar de destaque em todas as suas etapas, quais sejam, comercial, industrial, financeira.

O capitalismo industrial que se inicia quando um significativo número de trabalhadores é empregado por um único capitalista, pronuncia a relação entre homem e máquina estabelecendo uma nova concepção de trabalho. De modo absolutamente inédito na história, o avanço tecnológico provocado pela Revolução Industrial promoveu a substituição do trabalho artesanal pelo industrial, atingindo o núcleo familiar, desferindo um golpe de força contra a atividade camponesa e as corporações (ZARIFIAN, 2001).

No coração da lógica capitalista o trabalho pulsa na qualidade de mercadoria. Suas utilidades não são mais organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas de acordo com as necessidades de seus compradores (BRAVERMAN, 1981). O sociólogo Bauman intensifica a observação:

Só se podia alugar e empregar trabalho humano junto com o resto dos corpos dos trabalhadores, e a inércia dos corpos alugados punha limites à liberdade dos empregadores. **Para supervisionar o trabalho e canalizá-lo conforme o projeto era preciso administrar e vigiar os trabalhadores; para controlar o processo de trabalho era preciso controlar os trabalhadores** (BAUMAN, 2001, p.140, grifo nosso).

O Quadro 1 mostra a síntese de três características históricas do trabalho industrial assalariado.

CARACTERÍSTICAS	IMPACTO SOBRE O TRABALHO	IMPACTO SOBRE O TRABALHADOR
SEPARAÇÃO E REUNIÃO ENTRE O TRABALHO E O TRABALHADOR 1º MOMENTO - Dissociação entre trabalhadores e meios de produção e subsistência sendo estes transformados em capital. 2º MOMENTO - Trabalhadores são convertidos em assalariados e se reencontram com o trabalho precisamente nas oficinas agora <i>postos de trabalho</i> .	• É definido como um conjunto de operações elementares de transformação da matéria que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar, organizar e impor. Nessa época, as operações são gestos do corpo humano. • As operações podem ser inteiramente descritas e organizadas de antemão.	• É entendido como um conjunto de capacidades que são compradas no mercado de trabalho e mobilizadas para realizar uma parte das operações. O que importa no trabalhador não é sua personalidade, sentimentos, conhecimentos pessoais, mas o conjunto de capacidades para executar o que a gerência determina.
INSTAURAÇÃO DO FLUXO DE PRODUÇÃO COMO CRITÉRIO CENTRAL DA INDÚSTRIA	• Aceleração da velocidade de execução das operações. • Racionalização das operações. • Conceito de produtividade do trabalho em função da organização da velocidade e do fluxo de produção.	• Necessidade de que se trabalhe cada vez mais rápido; adquira rotinas; aumente habilidades; aceite o ritmo. • Os seres humanos são postos em concorrência com as máquinas. A velocidade das máquinas ganha das operações gestuais humanas.
IMOBILIZAÇÃO DOS TRABALHADORES NO ESPAÇO E NO TEMPO	• Encadeamento de operações nos diferentes postos de trabalho. • Exigência da co-presença dos trabalhadores. • Reagrupamentos espaciais, estabelecimento de horários, uso de transportes coletivos.	• Fixação do trabalhador em uma oficina. • Obrigação de respeitar horários de trabalho; perda do controle da administração do tempo; perda da flexibilidade dos "tempos de camponês".

Quadro 1 – Características históricas do trabalho industrial assalariado

Fonte: Elaboração própria, com base em Zarifian (2001)

Foi no contexto das relações produtivas de inspiração sociopolítica e econômica que surgiu a figura do gerente.

O agrupamento dos trabalhadores, rompendo com o caráter de adestramento nas artes tradicionais, fez emergir funções de concepção e coordenação que na indústria capitalista assumiram a forma de gerência (BRAVERMAN, 1981).

Davel e Melo (2005) reúnem três explicações sobre a origem da gerência: uma explicação técnica, uma de elite e uma política. A explicação técnica sugere que os gerentes se desenvolveram como um novo grupo para dar conta do crescimento em escalada e complexidade da empresa capitalista. Outro entendimento, a explicação de elite, relaciona mecanismos sociais e econômicos que um grupo de gerentes arrogava a si para legitimar-se como tal. Por último, a explicação política leva em conta que a razão pela qual a administração é

desempenhada por administradores especializados tem como grande propósito o controle do trabalho.

Remotamente, os economistas clássicos já se preocupavam com problemas relativos à organização do trabalho, embora só nas últimas décadas do século XIX a gerência tenha apresentado uma dimensão científica, inaugurada por Frederick Taylor. Braverman (1981) não acha apropriado dizer que o taylorismo entra na oficina como um representante da ciência, porque suas pressuposições refletem, no seu entender, tão somente a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ou seja, não investiga o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Não obstante, é inegável que a escola de Taylor teve um papel importante no desenvolvimento da teoria da gerência.

O controle, que sempre foi um aspecto significativo da atividade gerencial, com Taylor, cresceu exponencialmente. Para ele, ao trabalhador não competia qualquer decisão sobre o trabalho. Segundo Braverman (1981), o núcleo da estratégia taylorista pode ser sintetizado nos seguintes princípios:

- **Dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores.** O processo de trabalho passa a depender inteiramente das políticas gerenciais, só o gerente decide;
- **Separação de concepção e execução.** Os estudos dos processos do trabalho devem reservar-se exclusivamente à gerência sendo obstado aos trabalhadores;
- **Utilização do monopólio do conhecimento pelos gerentes para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.**

Por volta de 1914, a aplicação desses princípios pela Ford Motor Company inaugurou o capítulo da esteira rolante sem-fim, acelerando a produção não apenas pela mudança na organização do trabalho, mas pelo controle sobre o ritmo das operações.

Bauman (2001) descreve esse período como o momento do “capitalismo pesado” que teve na fábrica fordista sua expressão paradigmática.

O fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase ‘pesada’, ‘volumosa’, ou ‘imóvel’ e ‘enraizada’, ‘sólida’. Nesse estágio de sua história conjunta, capital, administração e trabalho estavam, para o bem e para o mal, condenados a ficar juntos por muito tempo, talvez para sempre – amarrados pela combinação de fábricas enormes, maquinaria pesada e força de trabalho maciça (BAUMAN, 2001, p.69).

Mas o sentido de vigilância e controle concretizado no panóptico¹³ de Jeremy Bentham e Michel Foucault, exercitado intensamente por Taylor, Ford, Fayol¹⁴, se altera com a chegada da pós-modernidade que reclama por um novo formato para a atividade gerencial.

A descorporificação de parte do trabalho, sobretudo com a informática, promove uma mudança radical no arranjo do convívio humano. O trabalho abre os limites do capital permitindo que ultrapasse territórios e flua volátil e inconstante em sua viagem pelo mundo. Embalado pela mobilidade e rapidez, o capital vai constituir-se em uma das mais significativas fontes de incerteza. Incerteza que contribui para o declínio da noção de progresso destituindo o trabalho de sua capacidade de garantir duração ao transitório (BAUMAN, 2001).

Novas relações se estabelecem trazendo implicações diretas para a prática gerencial (HASSARD; TONELLI; ALCADIPANI, 2005). A sociedade das organizações imprime bastante ênfase à competitividade e prestigia os gerentes, principalmente por ocuparem o centro de questões associadas ao alcance e à manutenção do sucesso (BAUMAN, 2001; DRUCKER, 2002; FRIEDMAN, 2005). Compreender os elementos que fazem com que um gerente seja bem-sucedido passou a ser uma elevada necessidade, pela consideração de que a liderança é uma força motriz essencial às organizações, citada como principal alavanca para a vantagem competitiva (TOLFO, 2004).

Estudos organizacionais (ZALEZNICK, 1977; MINTZBERG, 1990; YUKL, 1998) abordam a questão do líder e do gerente, identificando perfis, competências e habilidades. Para Zaleznik (1977), gerentes e líderes são tipos distintos que diferem em motivação, história pessoal, forma de pensar e agir. Segundo sua abordagem, a função gerencial está relacionada à resolução de problemas e ao controle e organização eficientes para atingir resultados mobilizando as pessoas. Quanto ao líder, é apontado como alguém emblemático que exerce um papel estratégico.

Outras visões como as de Yukl (1998) e Hill (2004) não levam em conta essa distinção. Respeitando as diferentes concepções, ressalva-se que esse estudo

¹³Dispositivo de vigilância do início do século passado concebido por Jeremy Bentham; um mecanismo arquitetônico, utilizado para o domínio da distribuição, controle e vigilância de corpos em prisões, manicômios, escolas, fábricas etc.

¹⁴**Jules Henri Fayol** (1841-1925) - pensador turco-francês que fundou a Teoria Clássica da Administração estabelecendo quatro funções básicas: Planejar, Organizar, Liderar e Controlar.

adota a nomenclatura “gerentes”, alinhando o foco da pesquisa à verificação de questões relacionadas à identificação e desenvolvimento de suas competências.

Yukl (1998) distingue dois grupos de comportamentos gerenciais: um cuja ação é voltada para o *gerenciamento do trabalho* e desdobra-se em planejar, resolver problemas, informar, delinear papéis e objetivos e monitorar. Outro que se concentra no *gerenciamento das relações* e destaca-se por apoiar, desenvolver, reconhecer, recompensar e administrar conflitos.

Braverman (1981) também aborda essa distinção e destaca a influência do pensamento de Taylor sobre o comportamento dos gerentes, principalmente no que diz respeito aos fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele, além de atribuir às escolas posteriores, principalmente com Münsterberg e Mayo, o ajustamento do trabalhador ao processo de produção.

Os sucessores de Taylor encontram-se na engenharia e projeto do trabalho, bem como na alta administração; os sucessores de Münsterberg e Mayo acham-se nos departamentos de pessoal e escolas de psicologia e sociologia industrial. (...) O taylorismo domina o mundo da produção; os que praticam as “relações humanas” e a “psicologia industrial” são as turmas de manutenção da maquinaria humana (BRAVERMAN, 1981, p.83-84).

Na visão de Raufflet (2005), desde o início do século XX, gerentes, engenheiros, economistas, sociólogos e especialistas em psicologia social elaboram ferramentas de ação e de controle destinadas aos gerentes.

(...) essas ferramentas, por serem de natureza prescritiva – orientadas sobretudo para uma ação gerencial -, induzem a uma perspectiva normativa sobre as atividades dos gerentes (RAUFFLET, 2005, p.68).

Observa-se, entretanto, que embora o esforço normativo venha cumprindo um importante papel, a problemática gerencial pronunciou questões que se colocam para além desses limites. O trabalho extrapolou o conjunto ordenado de atividades e tarefas. Em vez de prescrição, múltiplas pressões são constituídas e os gerentes acabam por se encontrar numa situação cambiante de poder, autonomia, conservadorismo, capacidade de inovar e de influenciar as relações entre os diferentes indivíduos que participam das organizações (DAVEL; MELO, 2005).

Com o intuito de compreender esse aspecto da história gerencial, pesquisadores pertencentes à tradição empírica conhecida como “escola das atividades cotidianas”, voltaram suas observações para o dia a dia dos gerentes, por entenderem sua atuação numa perspectiva de construção e processo que não obedece a padrões pré-determinados.

Vale lembrar Lyotard¹⁵ (1984), para quem o ceticismo pós-moderno vem minando cada vez mais a confiança em leis científicas universais, reafirmando o valor de habilidades específicas, do contexto, e da narrativa simples. Whittington (2004), na mesma linha, preocupou-se em afirmar a importância dos pesquisadores trabalharem com os problemas reais dos gerentes, fazendo da prática um objeto de estudo.

Toulmin (1990) ajuda a compreensão dos sentimentos de Lyotard e Whittington quando identifica duas grandes transformações no modo como o pensamento ocidental, no último século, enfrenta o duelo razão teórica x razão prática. Na primeira transformação, o racionalismo de Descartes toma o lugar da sabedoria humanista de Montaigne fazendo com que a racionalidade teórica e as leis gerais predominassem em relação às preocupações com o temporal, o local e o prático (WHITTINGTON, 2004). Na segunda, ergue-se um movimento de repúdio ao modernismo marcado pelo retorno à razão prática (TOULMIN, 1990).

A escola das atividades cotidianas traduz esse espírito por meio da valorização da razão prática. Como observou Toulmin (2001) o que se deve fazer é ampliar a preocupação com a racionalidade teórica de forma a abranger também a razão prática. Cientistas e praticantes podem se tornar parceiros e colocar “a razão para trabalhar para a prática”.

O Quadro 2 apresenta exemplos da evolução dessas pesquisas que colocam a prática gerencial no centro de suas observações.

¹⁵ **Jean-François Lyotard** - filósofo francês, um dos mais importantes pensadores na discussão sobre a pós-modernidade. Autor dos livros *A Fenomenologia*, *A Condição Pós-Moderna* e *O Inumano*.

AUTOR	PAÍS E ANO	PESQUISAS EMPIRICAS	MÉTODOS UTILIZADOS	CONTRIBUIÇÕES
CARLSON	Suécia, 1951	10 gerentes superiores	Agendas, anotações das atividades a partir de categorias simples	Os gerentes têm jornadas fragmentadas, essencialmente com comunicações verbais.
SAULES	EUA, 1964	Gerentes intermediários	Observação estruturada	Os gerentes são vistos como líderes, monitores e participantes no processo de trabalho.
STEWART	Grã-Bretanha, 1967, 1976, 1982	160 gerentes superiores e intermediários	Observação e agendas	Existem variações nos trabalhos dos gerentes, em função de relações interpessoais.
MINTZBERG	Canadá, EUA, 1973	05 gerentes superiores durante uma semana	Observações diretas	A atividade dos gerentes é caracterizada pela fragmentação das atividades, pelo ritmo de trabalho e pela preferência por comunicações verbais.
KOTTER	EUA, 1982	15 gerentes de empresas	Observação, entrevistas e conversas	Ênfase na agenda pessoal e na rede interpessoal dos gerentes.
GABARRO	EUA, 1987	17 gerentes em novos postos, ao longo de três anos e meio	Observação, entrevistas e conversas	Os gerentes passam por cinco fases de aprendizagem num novo posto.
HILL	EUA, 1992	Gerentes em formação	Observação por um ano	Relatam-se dificuldades vividas pelos gerentes de vendas.
MINTZBERG	Canadá, 1994	Gerentes superiores	Observação de um dia	É proposto um modelo integrado de trabalho do gerente

Quadro 2 – Evolução das pesquisas sobre as atividades dos gerentes

Fonte: Raufflet (2005)

Chama a atenção a dura crítica de Mintzberg (1990) à conduta prescritiva de Fayol. Seu trabalho aponta mitos e realidades da atividade gerencial, expostos no artigo *“The manager’s job: folklore and fact”*. Segundo reflete, muito se valorizam as noções de progresso e mudança, em detrimento do conhecimento do que fazem propriamente os gerentes.

Nossa ignorância sobre a natureza do trabalho administrativo apresenta-se sob várias formas na organização moderna: no executivo bem sucedido que se gaba de nunca ter gasto um só dia em cursos de treinamento; na constante substituição dos homens de planejamento que nunca entenderam claramente o que o executivo queria; nos computadores cobertos de pó, porque os executivos jamais usaram o sofisticado sistema integrado de informação, que alguns analistas julgaram que lhes fosse necessário. O mais importante, talvez, é que nossa ignorância se revela na inabilidade com que as principais empresas públicas tratam de alguns de seus mais sérios problemas de planejamento (MINTZBERG, 1990, p.12).

Em seus estudos, Mintzberg (1990) propôs uma síntese de pesquisas sobre os trabalhos dos gerentes, confirmando conclusões de autores pioneiros¹⁶. Na primeira etapa, expõe um conjunto de mitos e os confronta com a realidade cotidiana dos gerentes. Na sequência, identifica e lista papéis e funções gerenciais.

No Quadro 3 pode-se observar a análise dos mitos e realidades constatados por Mintzberg.

MITOS	REALIDADE
1º MITO O gerente é um planejador sistemático e reflexivo.	Os gerentes trabalham num ritmo inexorável. Suas atividades se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade. Eles também estão firmemente orientados para a ação, não apresentando inclinações para atividades de reflexão.
2º MITO O verdadeiro gerente não executa tarefas de rotina.	Além de se ocupar com exceções, o trabalho administrativo envolve a execução de uma série de deveres rotineiros, incluindo rituais e cerimônias, negociações e processamento de pequenas informações que ligam a organização a seu meio ambiente.
3º MITO Os principais gerentes necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas por meio de um sistema formal de informações gerenciais.	Os gerentes preferem mídia verbal, principalmente telefonemas e reuniões.
4º MITO A administração é, ou pelo menos está se transformando rapidamente, em ciência e profissão.	Os programas dos gerentes - para organizar o tempo, processar informações, tomar decisões e outras coisas mais - permanecem trancados em suas cabeças. Assim, para descrever esses programas, são empregadas palavras como julgamento e intuição, raramente constatando que são meros rótulos, para classificar a própria ignorância.

Quadro 3 – Mitos e realidade na atividade gerencial

Fonte: Elaboração própria com base em Mintzberg (1990)

A pesquisa constata a distância existente entre teoria e prática na atividade gerencial. É um estudo que além de enfrentar mitos presentes na literatura expõe gerentes demandados por solicitações momentâneas, sem padrões definidos de organização, regulados pelo contexto diário, cheios de dados e nuances que se acumulam em suas cabeças, com dificuldade para delegar, marcados pela brevidade, pela fragmentação, pelo contínuo recurso à comunicação verbal apesar das modernas tecnologias disponíveis. De modo curioso, as atitudes dos gerentes pesquisados pouco diferem daquelas de cem anos atrás.

O autor argumenta ainda que se alguém perguntar a um gerente qual a sua função, ele provavelmente responderá: planejar, organizar, coordenar e controlar. Mas essa resposta não resistirá à observação de um expectador atento. A verdade, afirma ele, é que essas quatro palavras que vêm dominando o vocabulário da

¹⁶Conforme Quadro 2.

administração desde que o industrial francês Henri Fayol introduziu-as, dizem muito pouco sobre o que os executivos realmente fazem. Na melhor das hipóteses, indicam alguns objetivos vagos adotados pelos executivos em sua rotina.

Uma vez compreendido que a atividade gerencial não pode ser tão prescrita quanto os clássicos supunham, Mintzberg direcionou-se para descrição das tarefas dos gerentes em termos de papéis ou conjuntos organizados de condutas identificadas com uma posição. Para tanto, considerou que os gerentes estão investidos de uma autoridade formal sobre uma unidade bem delimitada. Dessa autoridade deriva o *status*, que leva a várias relações interpessoais e daí à informação. A informação, por sua vez, capacita o gerente a tomar decisões e formular estratégias para sua área de atuação.

A Figura 2 ilustra essa seqüência.

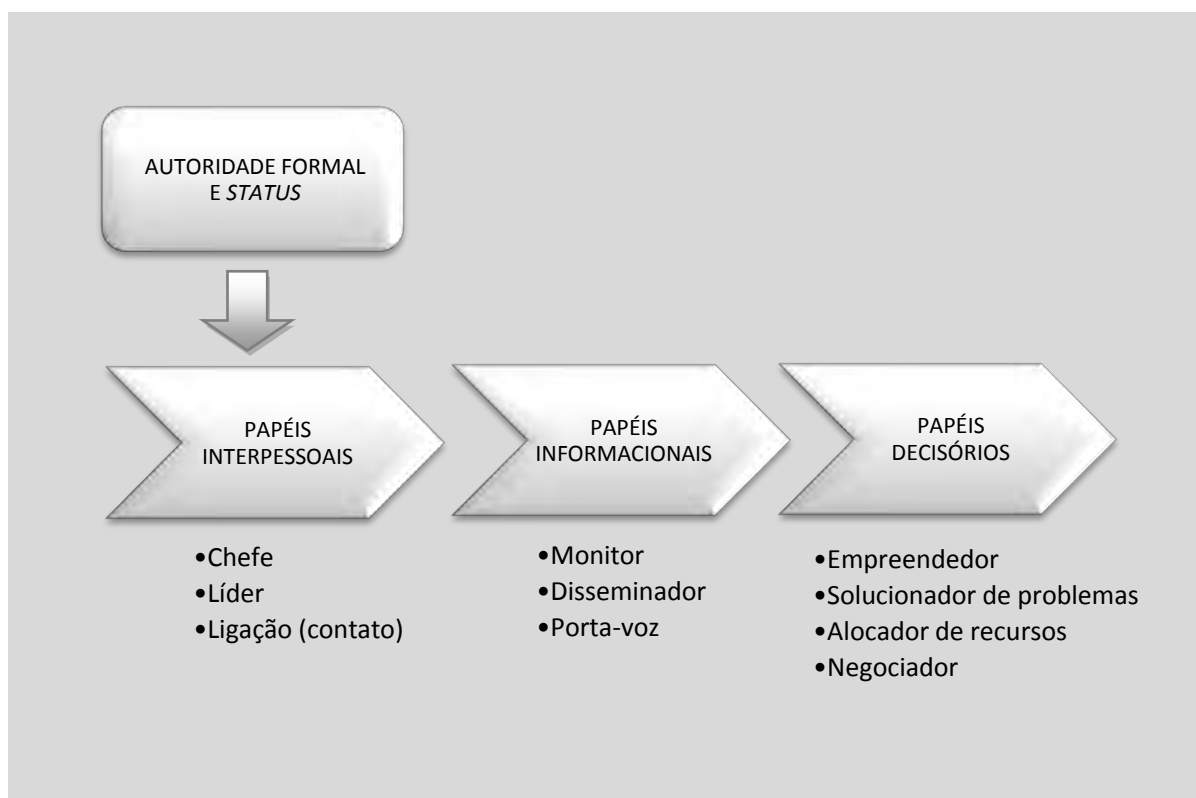


Figura 2 – Categorização dos papéis gerenciais

Fonte: Elaboração própria com base em Mintzberg (1990)

De maneira sintética, a autoridade formal dá origem a três papéis interpessoais, que originam três papéis informacionais. Esses dois grupos de papéis capacitam o executivo a desempenhar os quatro papéis decisórios. O Quadro 4 reúne os papéis gerenciais categorizados por Mintzberg.

PAPÉIS GERENCIAIS (Categorização)	PAPÉIS GERENCIAIS (Descrição)
INTERPESSOAIS	• PAPEL DE SÍMBOLO. O gerente representa a organização em todo tipo de cerimônia, e contribui para a imagem da organização; • O PAPEL DE LÍDER. O gerente dá o exemplo, motiva e mobiliza as pessoas na organização; • O PAPEL DE AGENTE DE LIGAÇÃO. Ele cria e mantém redes de informantes, participa de diferentes redes de informações, tanto dentro quanto fora da organização.
INFORMACIONAIS	• O PAPEL DE OBSERVADOR. O gerente busca e recebe informações relativas à gestão da empresa, ao conhecimento do seu ambiente ou ao impacto de suas atividades; • O PAPEL REGULADOR. Ele enfrenta toda situação nova e organiza a reação e a adaptação da organização às situações difíceis; • O PAPEL DE PORTA-VOZ. O gerente propaga as informações de dentro para fora da organização.
DECISÓRIOS	• PAPEL DE EMPREENDEDOR. O gerente está à espreita de oportunidades de negócios na empresa e em torno dela; • O PAPEL DE SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS. Descreve o gerente como aquele que responde, involuntariamente, às pressões. Neste caso, a mudança ocorre sem seu controle. • PAPEL DE ALOCADOR DOS RECURSOS. O gerente distribui os recursos, a fim de que cada um disponha dos meios necessários para cumprir bem suas tarefas na organização; • O PAPEL DE NEGOCIADOR. O gerente participa de algumas discussões, como representante de sua organização, com interlocutores externos.

Quadro 4 – Papéis gerenciais categorizados por Mintzberg

Fonte: Elaboração própria com base em Mintzberg (1990) e Raufflet (2005)

Esses papéis formam um conjunto que dificilmente pode ser desagregado. Mintzberg (1990) destaca a extrema importância do gerente no papel decisório e chama a atenção para o fato de que a sua atuação real se dá num fluxo de ações e interações que em nada se parece com a calma de um escritório idealizado de planejamento. Nessas condições, o ato de decidir não pode ser isolado, mas acontece no “calor dos acontecimentos”, tendo por base informações parciais, transmitidas verbalmente, de modo fragmentado, numa sequência de ações curtas e frequentemente interrompidas (RAUFFLET, 2005).

Mintzberg (1990) propõe ainda que a decisão seja pensada no contexto cotidiano e mais geral da atividade gerencial, descrita em termos de um processo estratégico. Raufflet (2005, p.74) complementa:

a estratégia é, assim, redefinida como uma incidência dentro de um padrão de decisões e ações. É o processo mediante o qual as coisas são feitas, é a mescla, ao longo do tempo, de intenções, decisões e ações.

O estabelecimento de um vínculo entre gestão e estratégia coloca, na ótica de Mintzberg (1990) e Raufflet (2005), a decisão como um elemento fundamental e

nessa perspectiva, também, ele próprio, 'estratégico'. Whittington (2004) ao analisar a estratégia no contexto do pós-modernismo considera-a “uma prática social, algo que as pessoas fazem”. Essa é uma ideia que rompe com proposições tradicionais como a de Barney (2002), que vincula a estratégia à *performance* e à vantagem competitiva das firmas. Whittington (2004, p.48) reforça: “aceitar a estratégia como uma prática social envolve a recusa em privilegiar a *performance* da firma, em benefício da *performance* do campo como um todo ou dos praticantes da estratégia individualmente”.

Davel e Melo (2005) associam outros elementos à abordagem lembrando que o trabalho gerencial é atravessado pelo exercício do poder, cabendo ao gerente mediar interesses organizacionais ou próprios na tripla tarefa de agente, aprendente e reprodutor do sistema no qual se insere. Desse modo, localizam-se no eixo de um sistema político e econômico participando dos jogos de poder internos à organização.

2.2.2 Gerentes, paradigmas e complexidade na organização escolar

A importância da gestão escolar vai ficando cada vez mais visível (WITTMANN; GRACINDO, 2001; LÜCK, 2006; PARO, 2006), especialmente pela compreensão de que ações episódicas não conseguem atingir os problemas que impactam a questão da qualidade da educação. No Brasil, o aquecimento desse tema ocorreu, sobretudo, depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 que tornou obrigatória a adaptação das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas do Distrito Federal e dos Municípios ao princípio da gestão democrática do ensino público.

Porém, longe de estar limitada ao aspecto normativo, a escola também busca por determinantes sociais, econômicos, políticos e pedagógicos que envolvam a questão educacional e nessa trajetória constrói novas formas de pensar sua própria organização (FÉLIX, 1984; PARO, 2006; LÜCK, 2006; PREEDY; GLATTER; LEVAČIĆ, 2006).

Paro (2006) considera que a administração escolar e a conquista da qualidade são tarefas imbricadas que envolvem especialmente a partilha de

informações. Lück (2006), nessa mesma linha, investiga algumas características da administração escolar como processo racional, linear, fragmentado e reflete sobre a necessidade de uma mudança paradigmática que consolide a democracia levando em conta a complexidade da organização escolar. O Quadro 5 mostra um conjunto de pressupostos e comentários acerca dessa visão.

PRESSUPOSTOS	COMENTÁRIOS
1. O ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis, podendo ser, em consequência, controlados.	Ênfase na atuação do administrador em controlar pessoas e cobrar resultados. O controle é exercido de cima para baixo, de dentro para fora, de forma objetiva, a partir de um poder funcional.
2. Crise, ambigüidade e incerteza são encaradas como disfunção e como problemas a serem resolvidos.	Não são consideradas como condições naturais dos processos sociais e oportunidades de crescimento e transformação.
3. O sucesso, uma vez alcançado, mantém-se por si mesmo e não demanda esforço de manutenção e responsabilidade pelo seu desenvolvimento.	A descontinuidade das práticas gera declínio de resultados, restando apenas o saudosismo.
4. A precariedade de recursos é considerada como maior obstáculo à realização do trabalho.	Abre a possibilidade de apresentação de “desculpas” pela não execução. A iniciativa estanca ali.
5. Modelos e ações que deram certo não devem ser alterados.	O congelamento da realidade desconsidera seu caráter evolutivo e histórico.
6. Importação de modelos de ação que deram certo em outros contextos	Suposição de que são os modelos em si que operam resultados e não as pessoas e o modo como são aplicados.
7. Os participantes cativos da organização (aluno, professor efetivo) são considerados peças passivas na determinação do destino.	Protecionismo e paternalismo são considerados como circunstâncias naturais e válidas.
8. Qualquer exceção à normalidade e cumprimento aos modelos, normas e regras corresponde a uma disfunção a ser coibida com penalidades que vão desde a advertência, até a exclusão.	Tensões e conflitos devem ser coibidos a todo custo.
9. Cabe ao administrador, dirigente maior da hierarquia, estabelecer as regras do jogo.	Centralização e hierarquização definem a diferença e o distanciamento entre o pensar e o fazer; o planejamento e a ação; os decisores e os implementadores.
10. A evolução ocorre por incremento e agregação, em vista de que o ideal é crescer.	O objetivo é fazer o máximo, segundo modelos definidos e não fazer algo diferente.
11. A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria dos resultados.	Centralidade e ênfase na dimensão técnica, desconsiderando a importância de outras dimensões como a política.

Quadro 5 – Pressupostos da visão de administração como processo de organização racional, linear, fragmentado.

Fonte: Elaboração própria com base em LÜCK (2006).

Os pressupostos, como se verifica, apresentam-se limitados para dar conta da escola: uma realidade de pessoas mergulhadas em experiências, desejos, crises, ambigüidades, incertezas; um ambiente atravessado pela complexidade.

Silva (2009) observa que compreender a atividade gerencial à luz do pensamento complexo pode contribuir para o desenvolvimento e a difusão de uma abordagem multidimensional, uma vez que não se pode mais pensar tal atividade de

forma fragmentada, racionalizada, linear. Ou seja, a questão de base passa a ser o enfrentamento do que Mariotti (2007) denomina de pensamento binário, esse padrão mental que se estabelece entre dois pólos e que conduz à polarização “ou/ou” fazendo crer que há sempre pólos antagônicos entre os quais se deve escolher.

Seja qual for o ângulo pelo qual abordamos a complexidade, é indispensável ter sempre em mente que ela é, em essência, um modo não linear de manifestação dos fenômenos. A complexidade só pode ser adequadamente entendida por um sistema de pensamento aberto, integrador, pluralista e flexível: o pensamento complexo. Ele aceita e procura entender as mudanças constantes do mundo real e não tem pretensão de negar ou ocultar a contradição, a diversidade e a incerteza, mas procura compreendê-las e aprender a conviver com elas (MARIOTTI, 2007).

A Figura 3 é uma metáfora da construção do pensamento complexo, segundo a abordagem de Mariotti (2007).

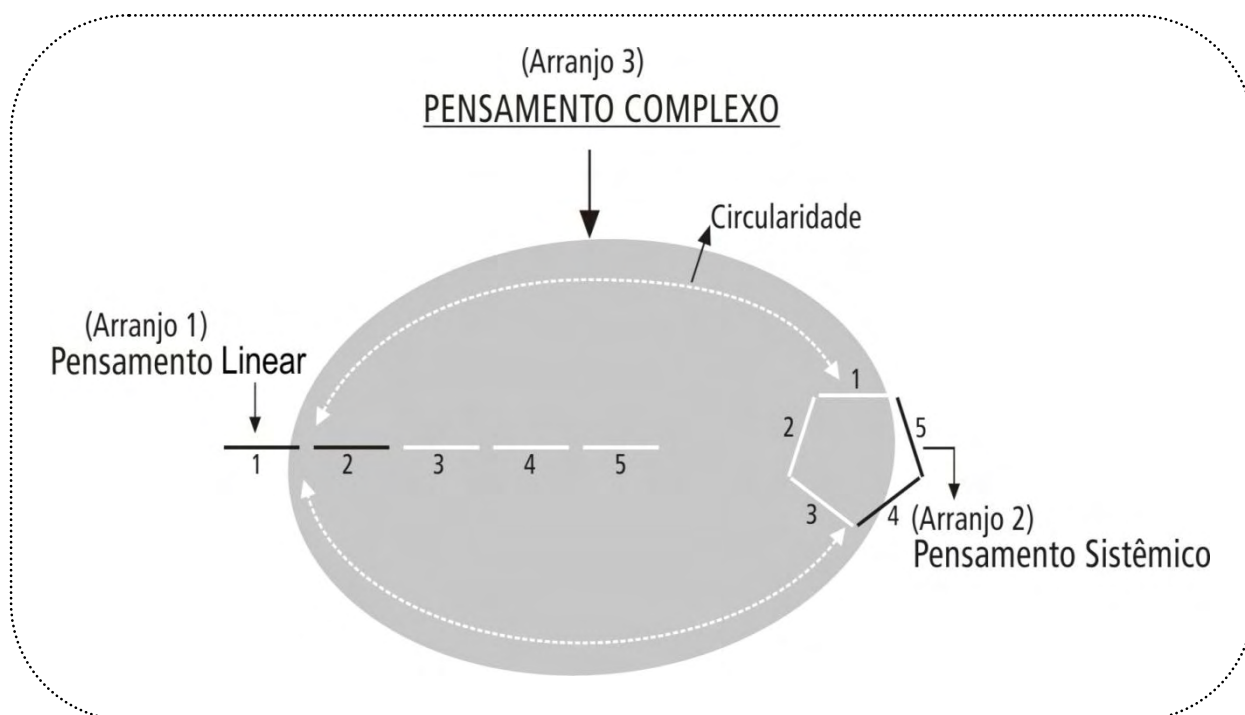


Figura 3 – Diagrama de construção do pensamento complexo
Fonte: Adaptado de MARIOTTI (2007)

O Arranjo 1 representa o modo como opera o **pensamento linear-cartesiano**, dividindo o objeto em partes, examinando-as separadamente. Na seqüência linear, quanto maior for a distância entre os pedaços, mais difícil será perceber as relações entre eles. Também será difícil chegar a uma síntese após o exame em separado e seqüencial dos fragmentos (*Ex: Tentar compreender o que é*

a educação olhando, em separado, notas de alunos, conteúdos, formação de professores etc).

O Arranjo 2 propõe outra composição para as partes, dispondo-as segundo um sistema. A interação entre elas permite pensar o conjunto sem perder de vista seus componentes. É o que se chama **pensamento sistêmico**.

O Arranjo 1 mostra-se útil e importante na produção de saberes, sobretudo àqueles ligados à vida mecânica. O Arranjo 2 também é válido e necessário. “Ater-se exclusivamente ao modelo linear é uma posição reducionista, no entanto, mudar para a visão sistêmica e considerá-la melhor ou mais eficaz é também um reducionismo. Tanto uma quanto a outra são necessárias – mas não suficientes – para a compreensão da complexidade do mundo real” (MARIOTTI, 2007, p.5).

No Arranjo 3, é tarefa da nova concepção epistemológica - o **pensamento complexo** - religar esse conjunto de saberes, integrando-os. Nele não predominam o raciocínio fragmentador (o modelo mental binário do “ou/ou”: ou amigo ou inimigo; ou bem ou mal; ou certo ou errado; ou ocidente ou oriente etc.), tampouco prevalece a defesa da primazia do todo — o sistemismo reducionista. Uma visão de mundo abrangente deve nascer da complementaridade, do entrelaçamento entre os dois modelos mentais.

A aplicação do pensamento complexo ao conceito de administração favorece a ambiência para a mudança paradigmática. Silva (2009, p.88) fala de sentido integrador, de modo a situar as ações em um nível mais complexo e significativo; “a difusão do pensamento complexo na prática gerencial não exclui nem substitui outras perspectivas, mas insere um novo olhar sobre a ação gerencial e pode auxiliar a compreender fenômenos organizacionais de forma mais ampla”.

Se a partir deste ponto utiliza-se o termo “gestão” no lugar de “administração” é para sinalizar a possibilidade de mudança paradigmática.

LÜCK (2006) busca situar essa mudança no contexto da gestão escolar, para isso destacando seis aspectos gerais que alteram diretamente os pressupostos anteriormente abordados. Observam-se nos Quadros de 6 a 11 alguns “rituais de passagem” que levam de uma visão à outra.

Óptica Fragmentada	Óptica Integradora
Fragmentação e isolamento de partes, estabelecimento subunidades com vida própria.	INTERDEPENDÊNCIA TODO-PARTES
Especialização; desconsideração do conjunto <i>“O reino dos especialistas é o reino das mais ocas idéias gerais, sendo que a mais oca de todas é que não há necessidade de idéia geral”</i> (MORIN, 2004, p.100).	INTERATIVIDADE
Idealização da realidade	REALIDADE CONCRETA E SUBSTANTIVA

Quadro 6 – Passagem da óptica fragmentada para a óptica integradora

Fonte: Elaboração própria com base em LÜCK (2006)

Responsabilidade limitada	Responsabilidade expandida
Definição <i>a priori</i> de tarefas	Atenção voltada para o PROCESSO
Enfoque sobre eficiência, padronização	Enfoque sobre EFICÁCIA, ADAPTAÇÃO
Simplificação, economia e racionalidade	COMPLEXIDADE, APRENDIZAGEM

Quadro 7 – Passagem da responsabilidade limitada para a responsabilidade expandida

Fonte: Elaboração própria com base em LÜCK (2006)

Autoridade centralizada	Autoridade descentralizada
Controle externo	AUTONOMIA, UNIDADE DE ATUAÇÃO
Decisão longe da ação	DECISÃO NO AMBIENTE DA AÇÃO
Competências técnicas no centro	COMPETÊNCIAS TÉCNICO-POLÍTICAS DISSEMINADAS PELO SISTEMA

Quadro 8 – Passagem da autoridade centralizada para autoridade descentralizada

Fonte: Elaboração própria com base em LÜCK (2006)

Ação episódica	Ação contínua, dinâmica, global
Curto prazo	CURTO, MÉDIO e LONGO PRAZOS
Isolamento	INTERAÇÃO
Objetivos operacionais	OBJETIVOS FORMADORES

Quadro 9 – Passagem da ação episódica, para ação dinâmica, contínua, global

Fonte: Elaboração própria com base em LÜCK (2006)

Burocratização	Coordenação
Impessoal	INTERPESSOAL
Verticalização	HORIZONTALIZAÇÃO
Uniformidade	DIVERSIDADE
Compartimentalização	COMPARTILHAMENTO
Organizações	PESSOAS

Quadro 10 – Passagem da burocratização para coordenação

Fonte: Elaboração própria com base em LÜCK (2006)

Ação individual	Ação coletiva
• Interesse individual	INTERESSE COLETIVO
• Direito concedido	DIREITO CONQUISTADO
• Competência técnica	COMPETÊNCIA SOCIAL

Quadro 11 – Passagem da ação individual para coletiva

Fonte: Elaboração própria com base em LÜCK (2006)

A transição do paradigma da administração para o da gestão é um esforço que faz parte do *continuum* de uma mesma realidade, e como tal comporta manifestações de intensidades, aspectos, espaços, tempos diferentes, tanto de um lado quanto do outro. E se o enfoque da gestão supera o da administração, é justamente porque o amplia, com ele interage, a partir dele processa novas aberturas. A Figura 4 sintetiza os pressupostos dessa visão, os quais adquirem verdadeiro sentido à medida que os gestores educacionais e suas equipes neles se apóiem, editando uma lógica que permita viver a complexidade e por meio dela ajudar os indivíduos a se tornarem melhores e mais competentes.



Figura 4 – A gestão escolar e os pressupostos da mudança paradigmática

Fonte: Elaboração própria (2010)

A intensa relação entre os pressupostos infunde perspectivas de mudança no coração da ação gerencial. Todavia, essa mudança não se dá por simples troca, mas vai sendo lastreada pelas oportunidades de aprendizagem.

Nota-se que a aprendizagem das pessoas e das organizações tem sido tema abordado tanto no contexto acadêmico quanto no empresarial. Na visão de Morin (2002), a complexidade participa desse fenômeno, pois recoloca problemas clássicos de nossa cultura, de forma renovada e, ao mesmo tempo, amplificada e intensificada. A aprendizagem pode então ser compreendida enquanto possibilidade de preparar sujeitos para afrontarem as incertezas e os problemas.

Neste trabalho, apesar das várias correntes disponíveis na literatura, interessa explorar os nexos que possam enlaçar os construtos mudança e aprendizagem.

2.2.3 Aprendizagem das organizações

Como ponto de partida, considera-se que o ambiente complexo das organizações (LE BOTERF, 2003; MARIOTTI, 2007) exige que o homem esteja preparado para enfrentar a incerteza. Zarifian (2001) relaciona a incerteza ao que denomina evento, e pode ser tomado tanto na perspectiva negativa, algo insólito, quanto sob a ótica positiva, uma espécie de estímulo criativo. O evento pode atingir o controle e a lógica do processo produtivo. Seus efeitos, muitas vezes, provocam o profissional a extrapolar os limites das tarefas prescritas, demandando iniciativa, automobilização, reconhecimento da necessidade de aprender, aprendizagem efetiva e avaliação experiências (ZARIFIAN, 2001). O Quadro 12 relaciona eventos, procedimentos e efeitos da aprendizagem.

SITUAÇÃO A O evento é tido como um acaso negativo, insólito	SITUAÇÃO B O evento faz parte do cotidiano.
PROCEDIMENTO Resolver os problemas colocados pelo interior do sistema produtivo	PROCEDIMENTO Resolver os novos problemas colocados pelo ambiente. Confronto direto com os eventos.
Antes do evento: Expectação atenta	Confronto direto com o evento
Durante o evento: Intervenção ativa e pertinente	Análise crítica e sistemática do evento (causas, sucessos, fracassos etc.)
Depois do evento: Reflexão sobre o ocorrido	Antecipação preventiva (organizar todas as ações para inventar uma resposta pertinente; lançar um novo produto)
 APRENDIZAGEM DINÂMICA Efeito: cuidar para que o evento não se repita; resolver um problema imediato	 APRENDIZAGEM SÓLIDA Efeito: disponibilidade para enfrentar novos eventos; capacidade de criar respostas

Quadro 12 – Eventos, procedimentos e efeitos da aprendizagem

Fonte: Elaboração própria com base em ZARIFIAN (2001)

A lógica do evento, conforme explicitado na situação B do Quadro 12, além de favorecer a aprendizagem sólida aumentando a capacidade de criação de respostas, afeta a concepção corrente de que os trabalhadores antigos sabem mais do que os iniciantes. Com o reconhecimento da força do imprevisível, já não é mais possível compreender a experiência como algo associado exclusivamente à antiguidade na ocupação de um posto de trabalho. A aquisição da experiência passa a depender, primordialmente, *da variedade dos eventos enfrentados* pelo trabalhador (ZARIFIAN, 2001). Aprende-se no trabalho e com o trabalho. O gerente que se coloca na perspectiva do aprendente explora as dimensões da habilidade, empenho e avaliação de um jeito diferente, pois focaliza a relação íntima entre a “mão” e a “cabeça”. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas (SENNETT, 2009).

O conceito de aprendizagem também pode ser valorizado por seu caráter dinâmico e integrador (ANTONELLO, 2005). Starkey (1998 *apud* SILVA 2006, p.101) vê a aprendizagem como chave para tornar as organizações mais democráticas, mais receptivas à mudança, e para criar organizações em que os indivíduos possam crescer e se desenvolver. Morgan (1996) faz uma observação contundente: a

mudança planejada foi gradualmente substituída pela mudança contínua, e isso implica a necessária reforma que as organizações têm que propor a si próprias.

Sob compasso das mutações, Antonello (2005) desenvolveu um modelo para analisar a aprendizagem organizacional através da metáfora de uma teia composta por seis focos que se entrecruzam estabelecendo a mudança como elemento comum. A Figura 5 contempla a teia e o relacionamento entre os focos.

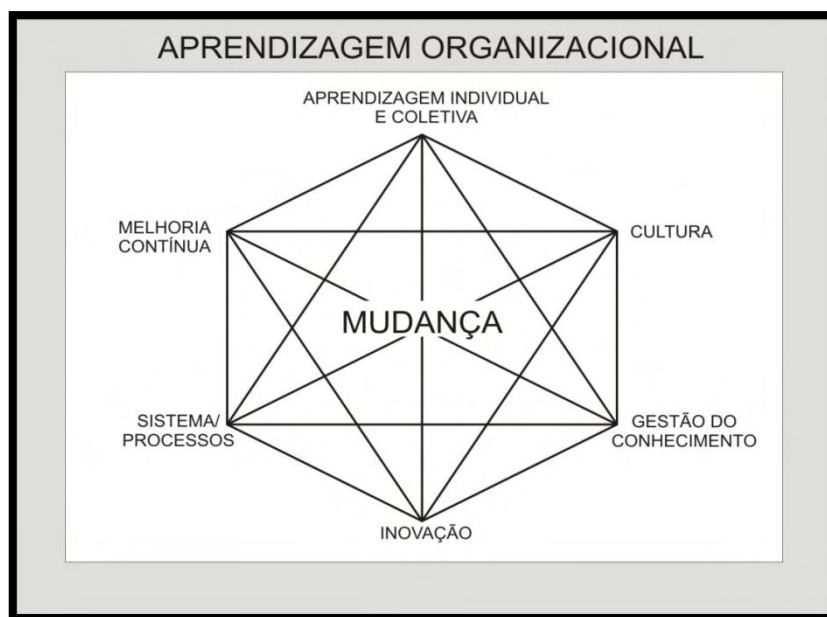


Figura 5 – Teia da aprendizagem organizacional
Fonte: Antonello (2005)

Na teia, o conceito de aprendizagem organizacional é compreendido sob várias perspectivas:

- **Foco na socialização da aprendizagem individual** – a aprendizagem organizacional acontece nos ambientes em que os indivíduos interagem, conscientemente, pelo processo de educação e pelo resultado da experiência;
- **Foco no processo-sistema** – a aprendizagem é a chave para responder às mudanças no ambiente empresarial. Destaque para a aprendizagem com a experiência acumulada na memória coletiva organizacional e para a aprendizagem com os projetos postos em prática;
- **Foco na cultura** – a cultura é apresentada como um mecanismo de construção de significados que guia e forma valores, comportamentos e atitudes;

- **Foco na gestão do conhecimento** – a aprendizagem é o processo de unir, expandir e desenvolver dados, informações, conhecimento e saberes;
- **Foco em melhoria contínua** – a organização deve, consciente e intencionalmente, dedicar-se a facilitação da aprendizagem individual para transformar a organização inteira e seu contexto continuamente;
- **Foco em inovação** – em organizações que operam em mercados hiperativos a inovação é uma estratégia fundamental. A inovação, em sua essência, é um processo no qual são geradas ideias, as quais podem levar à criação de conhecimento.

De modo sintético:

A aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais, informais¹⁷ – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais (ANTONELLO, 2005, p.27).

Como demonstram os autores citados, as organizações estão submetidas a um regime de equilíbrio dinâmico no qual a mudança representa alternativas aos problemas, desafios, incertezas, aparecendo também em cenários que fazem da inovação uma questão de sobrevivência. Sendo produto elaborado a partir da inteligência organizacional, a mudança constitui-se de escolhas e estrutura-se entre saberes e aprendizagens que envolvem a organização e os indivíduos numa necessária via de mão dupla.

2.2.4 A aprendizagem de gerentes

A relação entre aprendizagem organizacional e aprendizagem individual do gerente tem fronteiras muito sutis. “Tanto as organizações aprendem com as pessoas, como as pessoas aprendem com o conhecimento institucionalizado nas organizações” (SILVA, 2009, p.97). A ação cotidiana dos gerentes compreende dedicar uma parcela de tempo ao desafio do aprendizado em ação, ou seja, à “vivência” da aprendizagem, com seus pares, no “entranhado” do dia a dia. Apesar

¹⁷ **Aprendizagem informal:** ocorre em situações não estruturadas e não é intencional. Exemplo: aprendizagem na família (PIRES, 2008).

do desafio de aprender raramente constar em contratos de trabalho, esse é um pilar oculto que sustenta o profissional no mundo das organizações. Para Van de Vem; Angle e Poole (1989) em circunstâncias de mudança essencial, a aprendizagem ocorre, quer ou não a gerência da organização o perceba.

Observa-se que a aprendizagem dos gerentes, assim como a de outros profissionais, tem o traço específico de se tratar de aprendizagem de adultos. No campo da educação, cada vez mais, se compreende a aprendizagem como um processo que se desenvolve ao longo da vida.

O direito à educação se exerce na medida em que as pessoas, além de terem acesso à escola, possam desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo. Isso significa que a educação terá de ser de qualidade para todos e **por toda a vida** (UNESCO, 2007, p.12, grifo nosso).

Esse processo dinâmico de aquisição de saberes e competências não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas envolve certa recomposição por meio da qual novos saberes são construídos integrando-se àqueles já detidos pela pessoa. Aprende-se a partir de diversos contextos e situações, valorizando trajetórias pessoais, familiares, sociais e profissionais (PIRES, 2008). Nesse sentido, a noção de sistema educativo como fonte exclusiva de aquisição de conhecimento vai perdendo força, sobretudo com a valorização de aprendizagens não-formais¹⁸ e informais. Para Antonello (2005, p.28)

Já não é mais possível entender a aprendizagem somente como uma construção de conhecimento formal. Novos modos de conceber e praticar a formação revelam o potencial formativo das situações de trabalho e da aprendizagem experiencial na ação.

Seja pelos esquemas de mobilização (PERRENOUD, 1999), pela ideia de imprevisibilidade (ZARIFIAN, 2001) ou pela força da emergência de situações (LE BOTERF, 2003; ANTONELLO; RUAS, 2005) a questão do desenvolvimento de competências alcança a forma como os adultos relacionam os saberes à aprendizagem.

O desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao processo de aprendizagem. Assim, qualquer iniciativa no meio acadêmico, visando ao desenvolvimento de competência, passa pela discussão em torno da aprendizagem (SILVA; ALBERTON; VERDINELLI, 2007).

Rurato e Gouveia (2005) apontam quatro principais características da aprendizagem de adultos, como ocorre no caso dos gerentes:

¹⁸ **Aprendizagem não-formal:** ocorre num contexto estruturado, com atividades planejadas, intencionais, não explicitamente designadas como aprendizagem, mas que possuem uma importante dimensão formativa. Exemplo: aprendizagem no trabalho (PIRES, 2008).

- **A aprendizagem pode ocorrer em qualquer idade**, uma vez que é um processo pessoal, que implica uma troca de conhecimentos, de condutas, de atitudes e de experiências sócio-afetivas em face de uma necessidade interna ou de uma necessidade imposta pelo meio ambiente;
- **Os conhecimentos precisam ter um senso de utilidade**, pois os adultos querem respostas que se relacionem diretamente com a sua vida, para que possam adaptá-las às suas experiências a assim dar solução aos problemas que vão surgindo;
- **Os adultos não aprendem do mesmo modo que as crianças**, uma vez que dominam um repertório de saberes mais vasto, podendo ser, inclusive, “mestres” em determinados temas de sua experiência pessoal;
- **A experiência é um fator importante**, ou seja, os adultos são motivados para aprendizagem centrada na própria vida, ou seja, em situações reais. A experiência é um dos recursos mais ricos da aprendizagem de adultos.

Zarifian (2003) agrega elementos à perspectiva de análise do processo de aprendizagem por meio da observação de fatores como conhecimento social e inteligência prática. Nesse sentido, considera que

(...) o **conhecimento social** se particulariza naquilo em que um indivíduo pode dele apropriar-se, ao longo de sua trajetória de socialização, e na maneira como ele questiona e renova esse conhecimento (ZARIFIAN, 2003, p.153, grifo nosso).

(...) a produtividade do trabalho não é senão a eficiência da **inteligência prática** como conceitualizadora, produtora, acompanhadora do serviço e apta a inventar, inovar nessa área (ZARIFIAN, 2003, p.155, grifo nosso).

Estudos como os de Zarifian (2003), Antonello (2005), Silva (2009), que investigam a aprendizagem gerencial com enfoque no desenvolvimento de competências, rompem com a lógica da escola tradicional que faz a aquisição de conhecimentos preceder a experiência do trabalho. “Do ponto de vista da relação do trabalho, o desafio da competência é a volta do trabalho para o trabalhador” (ZARIFIAN, 2003, p.75). Esse retorno associa o sentido de competência à expressão direta do sujeito que age. Assim, o processo de construção de competências, ou seja, de aprendizagem, é distinto da aquisição tradicional de saberes: traduz um deslocamento entre um sujeito consumidor de formações para um indivíduo ator da sua formação e do seu percurso profissional (MERLE, 1997 *apud* PIRES, 2008).

Dentre as abordagens teóricas sobre o conhecimento, o construtivismo considera que o mesmo não é dado pelo meio físico, nem é produto da carga hereditária (BECKER, 2001), mas é formado por meio de processos contínuos de construções de equilíbrios dinâmicos¹⁹ (PIAGET, 1976). Com base na associação entre a teoria construtivista e a teoria da criação do conhecimento²⁰, Leite e Porsse (2005) delineiam uma proposta pedagógica para estruturar a aprendizagem gerencial, fundamentada nas seguintes linhas de ação:

- Enfatizar, nas atividades de aprendizagem, as construções cognitivas dos aprendizes;
- Instaurar a fala do aprendiz, para que se possa compreender o alcance e os limites de sua capacidade cognitiva;
- Transformar avaliação em processo de aprendizagem;
- Tratar o erro como instrumento analítico;
- Colocar o aprendiz em contato com a ciência, a arte e os valores;
- Exercer rigor intelectual, por meio da experimentação e formalização;
- Relativizar o ensino em função da aprendizagem;
- Favorecer a interação dinâmica entre sujeito e realidade;
- Pensar conteúdo e processo como duas faces de uma mesma realidade, evitando transformar a relação pedagógica numa mera transmissão de conhecimentos.

Os tópicos abordados até aqui têm uma repercussão direta sobre o trabalho dos gerentes e o desafio de aprender. A intenção é situar o gerente perante as reflexões acerca da aprendizagem que funde indivíduo e organização em construtos interdependentes. Ou como destacou Zarifian (2003), importa definir uma abordagem que vincule o indivíduo à aprendizagem; que ele aprenda com sua própria atividade, aumentando a abstração e a confrontação com os conhecimentos já formalizados. A inteligência prática não “*aplica*” conhecimentos, mas mobiliza-os

¹⁹“A ideia é que, no processo de equilibração, gera-se simultaneamente reequilíbrio e criação de inovações estruturais no sistema de conhecimento do indivíduo. O princípio fundamental reside na intenção de aplicação extensiva de algum elemento de conhecimento já adquirido pelo indivíduo à ação que deve empreender” (ZARIFIAN, 2003, p.153).

²⁰A Teoria da Criação do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi examina os mecanismos e processos pelos quais o conhecimento é criado identificando na interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos e sua ocorrência no sujeito e no grupo a gênese do conhecimento organizacional. São considerados quatro processos de conversão de conhecimento: socialização (tácito-tácito), externalização (tácito-explícito), combinação (explícito-explícito) e internalização (explícito-tácito) (LEITE e PORSSE, 2005).

para que se dê a compreensão. Conhecimentos não são “entidades produtivas em si”, é o uso que lhes dá sentido.

2.2.5 A questão da experiência

A experiência tem um papel relevante, sobretudo quando o assunto é a aprendizagem. Zarifian (2003) vai buscar no séc XVII filósofos racionalistas como Bacon e Spinoza para refletir sobre esse conceito. Bacon fala da experiência *como a primeira chave do saber e cuida de separá-la da ideia de acaso, dotando-a de um ordenamento*. Spinoza parte do encontro singular do indivíduo com uma coisa que lhe é externa, e considera que *a passagem da percepção do evento singular para um universal é o que forma a experiência*. Tal passagem envolve o tecido imaginativo do aprendente de três maneiras: por repetição, por associação, pela busca de elementos comuns. No primeiro caso “o conhecimento obtido extrai de eventos repetidos um universal que discrimina confusamente aspectos parecidos, sem jamais conhecer alguma coisa das causas que produziram os efeitos observados” (ZARIFIAN, 2003, p.151). Na associação, um evento conecta-se a outros de que se ouviram falar ou que habitam a memória; nesse caso o universal também fica circunscrito aos limites da rotina. Por último, com o processo de busca de elementos comuns, extrapola-se a concepção de universal baseado em limitações particulares. Aprofunda-se o entendimento das causas do fenômeno relacionando-o aos conhecimentos e ao poder de ação do indivíduo que percebe.

Zarifian (2003) faz observações sobre quatro efeitos da experiência:

- a) A experiência **seleciona**: descarta o que numa situação, é meramente particular. Extrai o comum da multiplicidade das percepções;
- b) A experiência serve de **vedação**: rejeita certos argumentos da discussão, ou corta outros, manifestamente contrários à realidade dos fatos, produzindo uma economia cognitiva;
- c) A experiência **forma**: dá forma a competências latentes ou tácitas, forma novas competências ou revela carências;
- d) A experiência **prepara**: gera reequilíbrio e criação de inovações estruturais no sistema de conhecimento do indivíduo, pela aplicação extensiva de

algum elemento de conhecimento já adquirido pelo indivíduo à ação que deve empreender.

Retomam-se os conceitos de *Animal laborens* e *Homo faber* na perspectiva de Arendt (2007), para observá-los à luz da experiência. Na primeira perspectiva o ser humano é considerado braçal, um prático, condenado à rotina, para quem o trabalho encerra um fim em si mesmo; na segunda, é o juiz do labor e da prática material, o homem que investiga o porquê das coisas. Chama a atenção de Sennett (2009) o modo como Arendt trata o *Animal laborens*, desprestigiando sua capacidade de pensar. Defendendo outra lógica, Sennett refere-se ao *animal humano* como homem prático e pensante. “As pessoas podem aprender sobre si mesmas através das coisas que fazem” (SENNETT, 2009, p.18).

O conceito de experiência que emerge da diferença entre as visões de Arendt e Sennett se relaciona com observação de Zarifian (2003) acerca do retorno do trabalho para o trabalhador. O conteúdo do trabalho desenvolvido pelo homem prático tem um escopo que não se encerra na feitura de um produto, nos limites de uma coisa, mas envolve um *quatum* de experiência que valoriza o animal humano e o integra à conjunção pensar-sentir enquanto age. A valorização do pragmatismo se expressa em abordagens como as de John Dewey (1969) que estimula os trabalhadores a avaliarem a qualidade do seu trabalho em termos da *experiência compartilhada*. Para Dewey, a boa habilidade artesanal²¹ implica em um socialismo baseado na melhora da qualidade das experiências das pessoas no trabalho.

Sennett (2009) vai resgatar do alemão duas palavras para conotar experiência: *Erlebnis* (um acontecimento ou relação que causa uma impressão emocional íntima) e *Erfahrung* (um fato, ação ou relação que volta o indivíduo para fora e antes requer habilidade que sensibilidade). Sua visão, com ênfase no pragmatismo, volta-se para o território da *erfahrung* rendendo-lhe a compreensão da experiência *como um ofício*, levando-o a contestar o tipo de subjetividade que prospera no puro e simples processo de sentir. No ofício de produzir coisas materiais a rotina e a prática passam a representar um papel positivo e estão equilibradas entre o pensamento e o sentimento. “O ofício de produzir coisas materiais permite perceber melhor as *técnicas de experiência* que podem influenciar nosso trato com

²¹A habilidade artesanal aqui é tratada na perspectiva de Sennett (2009), na obra “O Artífice”, uma expressão que designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais.

os outros” (SENNETT, 2009, p.322-323). Sob o prestígio da experiência-técnica, as duas dimensões dos seres humanos concebidas por Arendt se aproximam: “o *Animal laborens* pode afinal servir de guia para o *Homo faber*” (SENNETT 2009, p.18).

Numa abordagem igualmente pautada pelo caráter sociológico, Dubet (1994) trabalha o conceito de experiência partindo da sociedade clássica na qual o ator individual é definido pela interiorização do social. Nela, a ação social é a realização de um papel integrado, interiorizando normas e princípios reconhecidos pelos atores e visando à coesão do sistema (WAUTIER, 2003, p.179).

Mas no universo contemporâneo esta perspectiva se desfaz. Cada vez mais, as instituições estão perdendo a capacidade de definir subjetividades. Assiste-se à derrocada de uma sociedade que integrava seus indivíduos mediante um processo de supersocialização por meio de várias agências a exemplo da família, da escola ou da igreja (WAUTIER, 2003; TIRAMONTI, 2005).

Com o declínio da idéia clássica de sociedade, os atores não podem mais ser reduzidos a um só tipo de papel programado e deixam de atuar segundo uma lógica única e determinada: o ator e o sistema se separam. Não existe mais um paradigma exclusivo da ação. O indivíduo passa a se destacar pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela sua capacidade de iniciativa e de escolha; *é na ação que se constrói um conhecimento da sociedade* (DUBET, 1994).

Nesse contexto, Dubet identifica a experiência como elemento construtivo que resgata um sentido para as práticas sociais, e passa a defini-la

como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (DUBET, 1994, p.105).

Na análise de Wautier (2003, p.181), “a experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma *representação* do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem)”.

Em pesquisa recente, DINIZ (2010) fala da experiência na dimensão biográfica e apresenta o conceito de biograficidade relacionando-o à biografia e à aprendizagem.

Biografía comprendida como proceso global de acumulación de la experiencia vivida en una figura de sentido particular. La biografía integra lo que los dominios de experiencias de cohortes institucionales y sociales

separan. Aprendizaje no como método de adquisición y apropiación progresiva de saberes o competencias específicas, sino como aprendizaje, como (trans)formación de experiencias, saberes y estructuras de acción en la inscripción histórica y social de los mundos de vida individuales (DINIZ, 2010).

Segundo a autora, a biograficidade se expressa como capacidade que tem o sujeito de reelaborar experiências vividas, evidenciando o potencial formativo que, entre outros efeitos, remete à ideia de aprendizagem que se dá pela vida inteira. Nessa perspectiva, as construções biográficas podem ser compreendidas como atos sociais que vinculam antecedentes e conseqüentes, posicionando de um lado retrospectivas, experiências vividas, saberes de fundo biográfico, e, de outro, projeções, articulações, planos, intenções. O saber de fundo biográfico se apresenta como “recurso” de experiências sociais para a configuração de histórias de vida (DINIZ, 2010).

A repercussão da experiência na ação humana também faz parte dos estudos de Le Boterf (2003) dentro da ótica de que construir competências envolve saber mobilizar e combinar recursos de maneira pertinente. Para isso, o profissional dispõe da dupla instrumentação de recursos pessoais e recursos do meio. Observa-se na primeira dimensão o agrupamento de “recursos inseparáveis da personalidade: saberes, saber-fazer, aptidões, qualidades pessoais e experiências” (LE BOTERF, 2003, p.94).

É na categoria do saber-fazer, ou capacidade operacional que está inserido o saber-fazer empírico, como saber oriundo da ação que compreende lições tiradas da experiência. Em torno dele, Gilles e Paquet (1991 *apud* LE BOTERF, 2003, p.102) criaram a noção de conhecimento delta que

é o saber que se adquire ‘durante a ação’, por intermédio da experiência, da prática repetida, do tratamento ‘na hora’ dos problemas profissionais, de aproximações realizadas aos poucos por meio da recorrência de situações similares ou próximas. É um saber contextualizado e contingente, que leva em conta aquilo que a teoria negligencia.

Considerado um período de tempo, é a experiência que permite que se façam coisas não aprendidas formalmente. Para Le Boterf (2003) o processo de urdidura do saber empírico resulta da aplicação do ciclo de aprendizagem conhecido como “modelo de Kolb” representado na Figura 6.

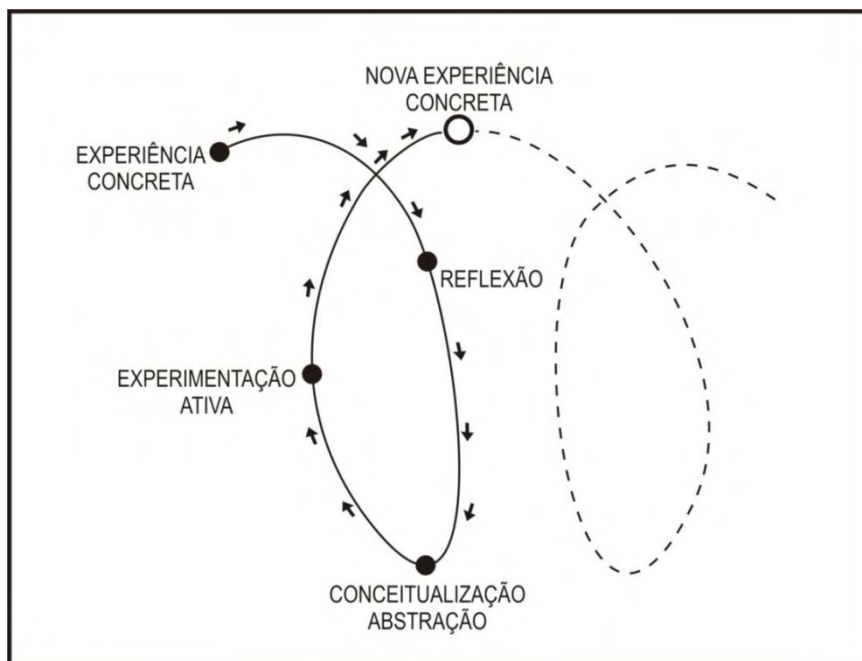


Figura 6 – Ciclo de aprendizagem – Modelo de KOLB
 Fonte: elaboração própria com base em Le Boterf (2003)

O trabalho de abstração e de conceitualização é produto da reflexão sobre a experiência concreta e poderá ser aplicado em experimentações que resultem em uma nova experiência profissional. Aprendendo a reconhecer os problemas e a classificá-los em relação a diferentes contextos, o sujeito se tornará capaz de aprender a aprender (LE BOTERF, 2003).

Os saberes experienciais, muitas vezes difíceis de serem expressos verbalmente, representam uma importante fonte da capacidade humana que se desdobra num tipo de saber que sabe produzir estimativas diante de situações repentinas, que sabe decidir por atalhos, que sabe interpretar a informação útil, que sabe estabelecer uma economia cognitiva diante de fatos repertoriados. Encapsulados na ação, esses saber-fazer empíricos servem sem que saibamos como. Existe uma automaticidade do desenrolar. É o caso do uso que fazemos da gramática de nossa língua materna: utilizamos sem estarmos conscientes dela e podemos ensinar a outras pessoas aspectos gramaticais que jamais empregamos (LE BOTERF, 2003, p.114).

Atento à questão da inteligência prática²² e apoiado na compreensão de que o conhecimento social é organizado durante uma longa trajetória histórica, Zarifian

²² O núcleo da inteligência prática é a compreensão das situações, compreensão na qual os conhecimentos são mobilizados. Não se aplicam conhecimentos. Eles são mobilizados para a compreensão (ZARIFIAN (2003, p.155).

(2003) também se posiciona pela concepção de que os conhecimentos tornam-se produtivos pelo uso.

Percebe-se, portanto, que da relação entre os vários saberes, inclusive o experiencial, e os efeitos produzidos no trabalho emerge algo maior que “altera” o *status* do conhecimento dando-lhe “visibilidade”: a noção de **competência**.

É nesse território que se observa a ação dos gerentes buscando compreender o conceito de competência e a influência que a educação formal e a experiência, seja profissional ou social, possam ter no desenvolvimento de competências gerenciais.

2.3 Competências

A noção de competência adquiriu maior relevância nos últimos anos como forma de repensar as interações entre duas categorias: de um lado as pessoas, com seus saberes e capacidades e de outro as organizações e suas demandas no campo dos processos de trabalho essenciais e processos relacionais – relações com clientes, fornecedores e os próprios trabalhadores (RUAS, 2001).

Seja sob uma perspectiva mais estratégica (competências organizacionais, competências essenciais), seja sob uma configuração mais específica de práticas associadas à gestão de pessoas (seleção, desenvolvimento, avaliação e remuneração por competências), o que é certo é que a noção de competência tem aparecido como importante referência dentre os princípios e práticas de gestão no Brasil (RUAS, 2005).

De forma geral, a competência pode ser vista sob dois prismas, um que enfatiza as características que o indivíduo possui, ou seja, os *inputs* das pessoas, como conhecimento, habilidades e atitudes requeridas para a prática profissional, o qual surgiu a partir de estudos norte-americanos. Em uma perspectiva pragmática, a competência pode ser entendida como uma característica profunda do indivíduo que resulta em uma *performance* superior em uma tarefa (BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993 *apud* GOMES *et al.*, 2008).

Outro prisma evidencia a competência sob a perspectiva da entrega do indivíduo, considerando-a um *output* na medida em que o mesmo mobiliza-se para a

realização do trabalho (DUTRA, 2004). Neste sentido, de acordo com pesquisadores franceses, a exemplo de Le Boterf (2003), a competência é saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando, assim, saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional. Na tentativa de integrar as duas visões, Fleury e Fleury (2001a) conceitua a competência como um saber agir responsável e reconhecido, implicando mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Input ou *output*, característica ou capacidade de entrega do indivíduo, a noção global de competência permite um reencontro com o sujeito portador e produtor de competências, isto é, a economia das competências não se reduz à economia dos saberes, pois as competências nada são sem as pessoas (LE BOTERF, 2003).

Embora a origem do modelo da competência não seja recente, ainda persistem tensões conceituais como a que envolve qualificação e competência. Zarifian (2003) defende o desmonte desse antagonismo por considerar a competência como *uma nova forma de qualificação*. O autor também observa a ocorrência de certa confusão lingüística, posto que o termo qualificação pode ser empregado tanto como processo social (sentido genérico), quanto como sinônimo de posto de trabalho (particularidade). Le Boterf (2003) faz um apanhado conceitual.

Não se deve opor qualificação e competência nem querer substituir a qualificação pelas competências. O desenvolvimento dos 'recursos-competência' deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação mais que suprimi-la. (...) A qualificação é uma construção social e resulta de negociações que levam a convenções coletivas e a sistemas de classificação.

Como sinalizam Le Boterf (2003) e Zarifian (2003) a emergência do modelo da competência é uma transformação de longo prazo, que rompe, fundamentalmente, com o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho. O Quadro 13 apresenta algumas características desses dois modelos.

MODELO	CARACTERÍSTICAS
DA PROFISSÃO	• Começou a ser construído nas corporações artesanais urbanas; • O meio social da profissão (pertencer ou não pertencer a uma profissão); • O profissional é habilitado a exercer atividades que outros não podem pôr em prática. Para isso obtém uma licença. • Aprendizagem realizada e sancionada pelos pares; • Forte hierarquização das relações; • Conhecimento profissional referente não apenas à observação das regras da profissão, mas, sobretudo, à qualidade e à originalidade do produto; • Monopólio local da distribuição; • Institucionalização da transversalidade em relação aos lugares em que a profissão é exercida (uma pessoa reconhecidamente pertencente a uma profissão pode valer-se dela onde quer que venha a exercê-la)
DO POSTO DE TRABALHO	• Funcionou como uma arma de guerra contra o modelo da profissão; • Baseado em descrições e classificações de emprego; • Marcado pela racionalização taylorista; • Forte exposição dos trabalhadores ao fluxo de produção; • Não autoriza novas formas de pertinência profissional, sendo a pertinência de classe a única modalidade destacada; • Sob influência do modelo japonês, na década de 80, estimulou processos de requalificação.

Quadro 13 – Características dos modelos da profissão e do posto de trabalho

Fonte: Elaboração própria, com base em Zarifian (2003) e Le Boterf (2003)

Não se deve perder de vista que no mundo do trabalho, em cada tempo, as relações sociais, políticas e econômicas exercem papel determinante e regulador. Não há, portanto, como antecipar um modelo. Reconhece-se que a dificuldade não reside apenas na constituição do modelo, mas também está presente na administração de seus limites. Exemplo elaborado por Zarifian (2003, p.63), numa abordagem sobre o crescimento da incerteza, ilustra bem a questão: “Ninguém sabe como se faz para sair do modelo do posto de trabalho, mas todos sabem que é preciso fazê-lo”.

As transformações do mundo do trabalho firmaram como marco inicial a separação entre trabalho e trabalhador e acompanharam cada fase da evolução do modo capitalista de produção, inclusive, a escalada da complexidade. Os modelos praticados desde então remetem à imagem especular de relações entre empregadores, trabalhadores e sindicalistas. Da interação entre esses atores, inclusive na relação sindical, podem ser colhidos temas que abordam jornadas, condições de trabalho, classificações, descrições. O ingresso do conteúdo do trabalho e sua relação direta com os trabalhadores na pauta temática é assunto mais recente, tornando-se fundamento a partir do qual a lógica da competência vem sendo construída. Le Boterf (2003) se reporta ao período inicial dos anos 90, quando

as referências ao profissionalismo e ao profissional assumem posição enfática. Grandes empresas começam a passar do *planejamento e gestão de empregos* ao *planejamento e gestão de competências*.

A abordagem da competência no contexto da complexidade altera a lógica dos modelos anteriores. O profissional passa a definir sua identidade como algo que vai além do saber-fazer de um ofício (ZARIFIAN, 2003); não é mais compatível imaginá-lo apenas cumprindo os ditames dos manuais de procedimentos; a conduta de “tarefeiro” não o levará à suficiência. O ideal da linha de montagem, notabilizado por Charles Chaplin em *Tempos Modernos*²³ já não simboliza um modelo capaz de ser aplicado a todas as situações organizacionais. Um novo olhar capta o indivíduo como único em sua competência subjetiva. Lévy (1990) chama esse aspecto de “o irreduzível à automatização: ou seja, o laço social, o relacional”, a implicação subjetiva das pessoas: jamais há total substituíbilidade.

O fato de a ação do profissional extrapolar a prescrição não significa estar fora de parâmetros, mas aceitar uma nova dinâmica que projeta o sujeito na sua capacidade de autoria e responsabilidade. As metas continuam existindo e ao lado delas profissionais que necessitam alavancar da subjetividade os recursos que mobilizados implicarão em competências. Nesta perspectiva, Zarifian (2001) apresenta três dimensões para a competência profissional:

- a) **Tomar iniciativa e assumir responsabilidade** em situações profissionais – Implica o envolvimento pessoal do indivíduo de modo essencial e inevitável. Diferentemente de um robô aplicativo, o homem escolhe/cria respostas para eventos que excedem o repertório das normas. Significa assumir, pessoalmente, a responsabilidade pela avaliação da situação, pela iniciativa e pelos efeitos que vão decorrer dessa situação (ZARIFIAN, 2001);
- b) **Uso da inteligência prática**, apoiando-a em conhecimentos adquiridos e transformando-os, especialmente na diversidade – A dialética entre competência e conhecimento faz com que este modifique-se quando em contato com os problemas e implicações decorrentes do trabalho. Do ponto de vista cognitivo, o pós-evento é, necessariamente, diferente do pré-evento.

²³Último filme mudo de Chaplin, focaliza a vida na sociedade industrial caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho. É uma crítica à “modernidade” e ao capitalismo representado pelo modelo de industrialização, em que o operário é engolido pelo poder do capital.

“É preciso admitir uma dimensão de incerteza constante nos conhecimentos possuídos, e permanecer sempre aberto a contestações e novas aprendizagens” (ZARIFIAN, 2001, p.73);

- c) Ter a capacidade de **mobilizar pessoas e compartilhar desafios** – “Qualquer situação um pouco mais complexa excede as competências de um só indivíduo” (ZARIFIAN, 2001, p.74). A ação coletiva, resposta aos limites individuais, demanda a organização do trabalho de maneira transversal, por projeto. Nessa ambiência, os atores necessitam compartilhar as implicações de suas ações, constituindo áreas de corresponsabilidade.

A fim de ampliar estas questões, o Quadro 14 apresenta algumas das diversas noções de competência presentes na literatura.

AUTOR	NOÇÃO DE COMPETÊNCIA
BOYATZIS (1982), SPENCER; SPENCER (1993)	Característica profunda do indivíduo que resulta em uma <i>performance</i> superior em uma tarefa.
PERRENOUD (1997)	Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.
FLEURY E FLEURY (2000)	Saber agir responsável e reconhecido, implicando mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
ZARIFIAN (2001)	Tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara. A competência só se manifesta na atividade prática.
RUAS (2002)	Capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atributos, a fim de atingir/superar desempenhos configurados nas atribuições.
LE BOTERF (2003)	Saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando, assim, saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional.
DUTRA (2004)	Não é um modismo. Saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos.

Quadro 14 – Noções de competência

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa bibliográfica (2010)

Como é possível observar no Quadro 14, inicialmente o conceito de competência era associado ao desempenho superior que o indivíduo poderia alcançar em sua tarefa. Em um segundo momento houve um descolamento do foco inicial, que passou a centrar-se no comportamento do indivíduo e nas atitudes que o tornam capaz de saber agir. Paulatinamente, essas duas vertentes foram se

integrando e o conceito de competência passou a contemplar tanto a perspectiva do desempenho, através da atividade prática, quanto das atitudes, através da mobilização de diversos recursos cognitivos em sinergia.

Para Dutra (2004), o conceito de competência não é um modismo; ao contrário, tem-se mostrado muito adequado para explicar a realidade vivida pelas organizações na gestão de pessoas.

Zarifian (2001) define três principais mutações ocorridas no mundo do trabalho, as quais justificam o modelo de competência para a gestão das organizações:

- **A noção de evento** – aquilo que ocorre de maneira imprevista, inesperada, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação. “Em torno dos eventos se recolocam as invenções humanas mais complexas e importantes” (ZARIFIAN, 2001, p.41). O trabalho envolve uma expectativa atenta aos eventos, é preciso pressenti-los e enfrentá-los com sucesso. Sua ‘aparição’ pode estar relacionada aos acasos que ocorrem no interior de um sistema produtivo ou aos novos problemas colocados pelo ambiente. Pode-se verificar que, ao contrário dos modelos pragmáticos, a noção de evento implica que a competência não pode estar contida apenas nas predefinições da tarefa, pois o indivíduo precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho. Neste âmbito, a noção de competência surge como uma forma renovada de pensar o papel e o desempenho do trabalho nas organizações (RUAS, 2001);
- **Comunicação** – Implica compreender o outro e a si mesmo; entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns. “A comunicação é uma questão organizacional central” (ZARIFIAN, 2001, p.47). Comunicar-se envolve entender os problemas e as obrigações dos outros e a relação de interdependência das ações; entender a si mesmo; construir acordos referentes aos objetivos e implicações das ações; compartilhar normas de justiça que facilitem o acesso igualitário à informação e seus benefícios;

- **A noção de serviço** - Atender a um cliente externo ou interno da organização, transformando seu modo de vida. Precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental. “(...) a produção de serviço é essencial para a produção moderna. É ela quem lhe confere sentido e pertinência” (ZARIFIAN, 2001, p.50). O serviço, além de ser o que se proporciona ao cliente, é o fundamento da organização e a origem do emprego dos assalariados.

Considerando-se um mesmo indivíduo, não há uma maneira única de ser competente em relação a um problema, porque, em cada momento, o conjunto dos fatores que convergem para as respostas profissionais é bastante diversificado. Le Boterf (2003) vê a articulação de três domínios na construção do profissionalismo (entendido como competência): a formação da pessoa (sua biografia e socialização), sua educação formal e sua experiência profissional.

A Figura 7 ilustra a mobilização profissional e dá visibilidade ao território da competência enquanto interseção dos três domínios, reafirmando a idéia de que a competência profissional não reside nos recursos, mas na própria mobilização.



Figura 7– A mobilização profissional
Fonte: Adaptada de Le Boterf (2003)

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

A ideia central de Le Boterf (2003), reiterada ao longo de sua obra, reside na premissa de que um profissional competente não é aquele que apenas detém conhecimentos ou habilidades, pois, em sua visão, saberes e capacidades são apenas recursos. Na metáfora do futebol, diz-se que é possível entender de todas as regras, possuir uma excelente bola, ter condicionamento físico, mas tudo isso não garante o gol. Algo semelhante ocorre com a noção de competência. É possível decompor o saber-fazer, mas a competência não se reduz a esse somatório. A passagem dos recursos à competência se realiza na ação, é nessa oportunidade que o profissional atualiza o que sabe em um contexto; é aí que um repertório de recursos é posto em jogo, assumindo uma química singular. Tal mobilização “deve exercer-se sob dupla imposição: a imposição objetiva, externa, do contexto, e a imposição subjetiva que o sujeito atribui para si” (LE BOTERF, 2003, p.49). Cabe ao indivíduo perceber as imposições e julgar se pode ou não acionar o que sabe, fazendo emergir a competência.

A competência profissional exposta na Figura 7 se apresenta na zona de convergência entre o sujeito, as situações profissionais e as situações de formação. Ou seja, acontece no espaço formado pela experiência social (biografia), pela experiência profissional e pela educação formal. A experiência tratada no tópico anterior, nesta seção situa-se relativamente às três vertentes exploradas por Le Boterf (2003), inclusive à educação formal.

Gatti (1992) destaca a oportunidade que tem a academia de tratar a experiência como elemento da própria formação. E, embora faça comentário relativo ao ensino nas licenciaturas, tal noção pode ser aplicada às demais áreas de formação do espaço acadêmico.

“O professor continua sendo tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e sua profissão. (...) é preciso ir além e recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor acumulou (...)” (GATTI, 1992, p.71).

Isto posto, firma-se o entendimento de que as competências construídas pelo homem não são conhecimentos ou habilidades cristalizados, mas um conjunto de

ações articulado sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que tem um sentido para o profissional; uma realidade dinâmica, mais processo que estado (LE BOTERF, 2003).

Compreendido o papel da experiência no triplo eixo pessoa/ formação/ trabalho, Perrenoud (1999) passa a procurar pelos mecanismos articuladores do salto que faça o indivíduo mobilizar recursos em favor de desafios e “provocações”. Como a mobilização acontece? Por que a equação recurso mais desafio não resulta sempre em manifestação da competência? De que modo um indivíduo desenvolve respostas originais?

Ele afirma que a competência envolve uma construção que é inseparável da formação de esquemas de mobilização²⁴. E recorre ao conceito de *habitus*, evocado de Bourdieu (1972, p.178-179), definido como sendo um

sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas.

Portanto, graças a esse conjunto de esquemas constituído em um dado momento da vida é possível gerar várias práticas adaptadas a situações renovadas, sem que se cristalizem princípios explícitos. A construção da competência requer que se aprenda a identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes, tarefa para a qual os esquemas contribuem na condição de ferramentas flexíveis.

Tais esquemas são adquiridos pela prática, o que não quer dizer que não se apoiem em nenhuma teoria. Conservam-se, assim como todos os outros, *no estado prático*, sem que o sujeito que o carrega tenha, necessariamente, uma consciência precisa de sua existência e, menos ainda, de seu funcionamento e sua gênese (PERRENOUD, 1999, p.23-24).

²⁴“Na concepção piagetiana, o esquema, *estrutura invariante de uma operação ou de uma ação*, permite, por meio de *acomodações menores*, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. É, em certo sentido, uma trama da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação” (PERRENOUD, 1999, p.23).

Para ilustrar a dinâmica das competências, Retour (2005) apresenta um modelo de tipologia, o qual contém quatro níveis, conforme retrata a Figura 8.

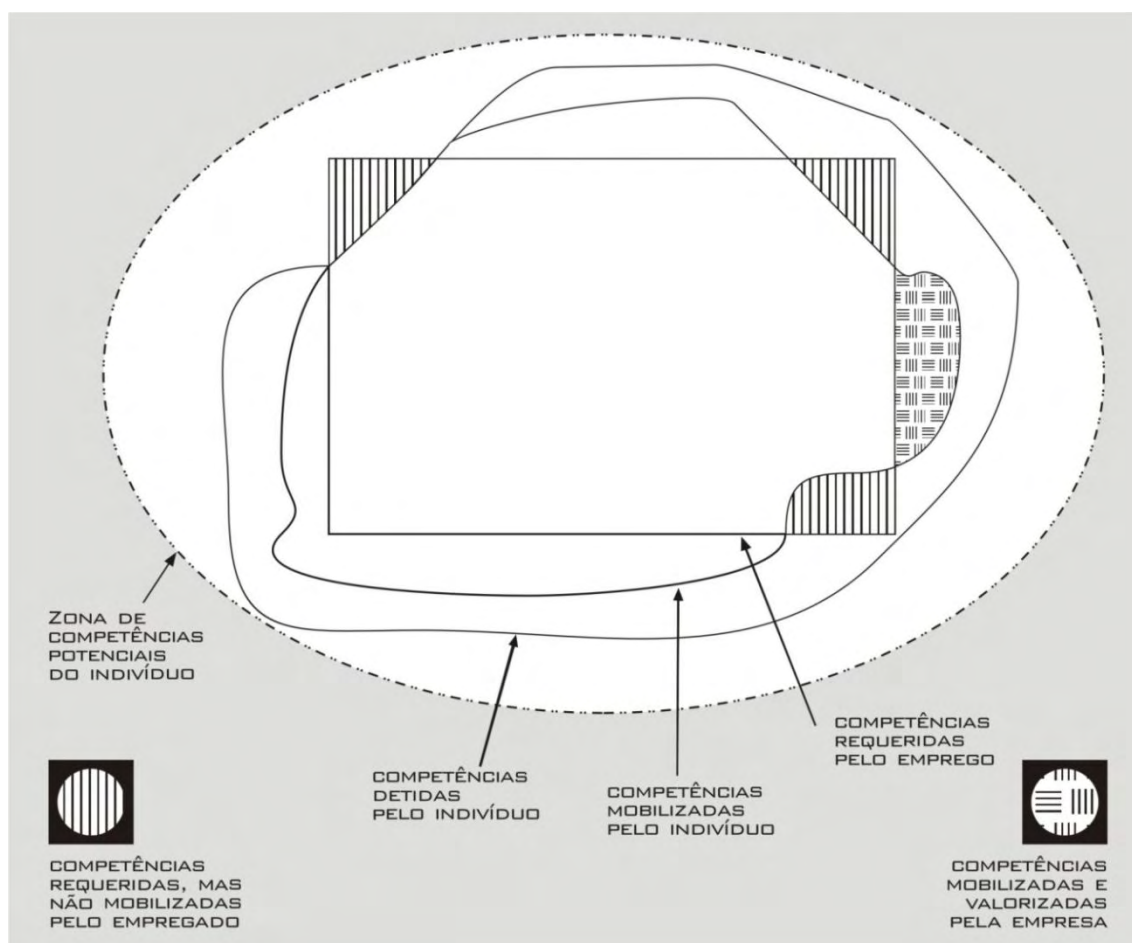


Figura 8 – Tipologia das competências
Fonte: Adaptada de Retour (2005)

As **competências requeridas por um emprego** remetem a algumas características: procedimentos inseparáveis da noção de operação, caráter prescritivo e estabilidade, simbolizadas na figura através do retângulo (RETOUR, 2005). O segundo campo é constituído pelas **competências mobilizadas pelo indivíduo** no exercício da sua função. Como mostra o autor, outras investigações, nomeadamente em ergonomia, demonstram que muitas pessoas, no exercício da sua função, exercem competências que, geralmente, ultrapassam o campo das competências requeridas por um emprego. A zona seguinte refere-se ao conjunto das **competências detidas por um indivíduo** em um momento dado. Na maior parte das situações, esta terceira zona é mais larga que a segunda. Para ilustrar esta tipologia, o autor exemplifica que um empregado que domine o alemão, mas que não tenha oportunidade na sua empresa de exercer esta competência lingüística, detém esta competência, mas não a mobiliza. Por fim, o quarto campo

refere-se às **competências potenciais de um indivíduo**. Este é normalmente o domínio da gestão dos potenciais de progresso na carreira.

Para Antonello (2006), é necessário também compreender como as competências são desenvolvidas, considerando os seguintes aspectos:

- **Ligação entre a competência e a ação:** a competência permite o agir, cabendo-lhe adaptar este agir. Ela não existe por si, independentemente da atividade, do problema a resolver, do uso que dela é feito;
- **Contextualidade:** a competência está vinculada a uma dada situação profissional e corresponde, portanto, a um contexto;
- **Valor agregado:** a competência adiciona valor às atividades da organização (desempenho) e valor social ao indivíduo (auto-realização, sentimento ou experiência pessoal de ser competente). Neste sentido, o indivíduo também é responsável pelo desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de suas competências;
- **Interação e rede do trabalho:** as competências se desenvolvem por interação entre as pessoas, no ambiente de trabalho, formal ou informalmente;
- **Práticas de trabalho:** enriquecimento de experiências e vivências e apropriação do saber em ações no trabalho (saber agir). O conhecimento é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestando-se por meio de ações e práticas no trabalho.

Para Fleury e Fleury (2001a) a noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. As competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo, conforme exposto na Figura 9.

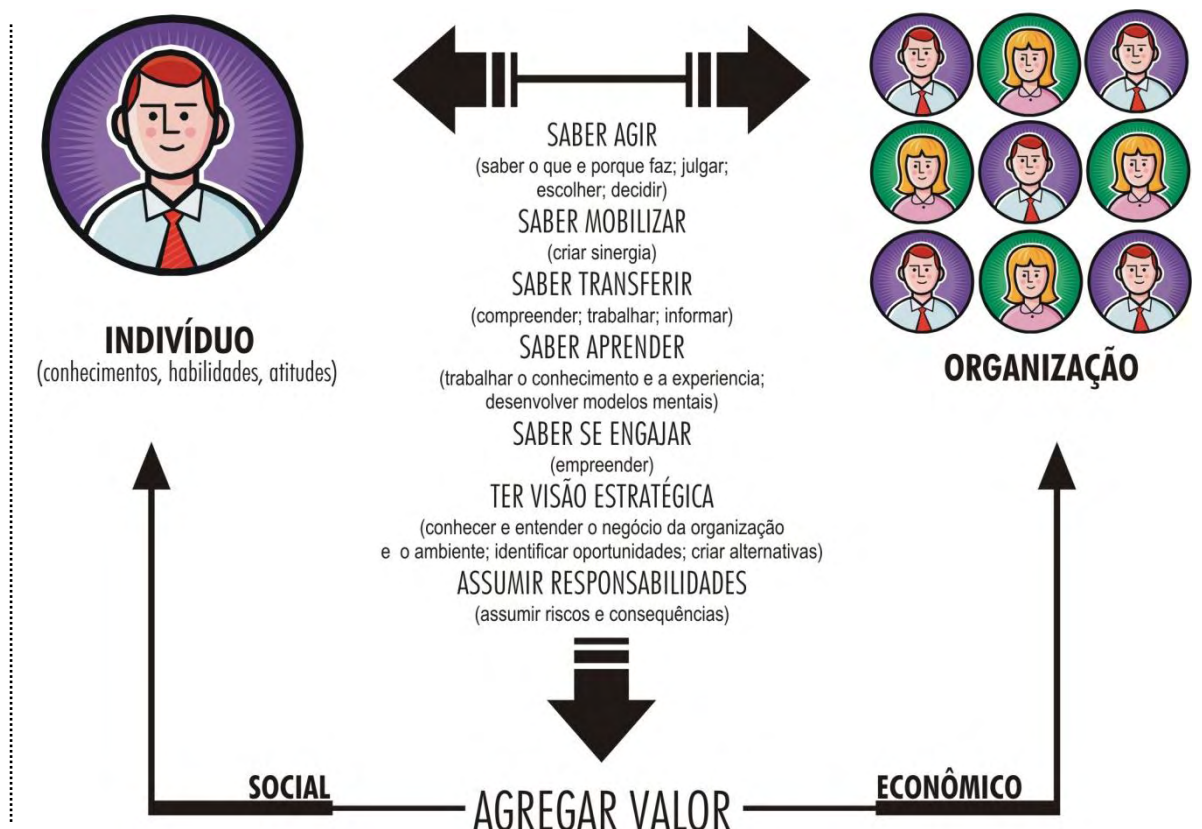


Figura 9 – As competências profissionais como fonte de valor para o indivíduo e a organização
 Fonte: Elaboração própria com base em Fleury e Fleury (2001a)

De acordo com Zarifian (2001) um aspecto sensível é que a mobilização das competências de um indivíduo não pode ser imposta ou prescrita. A competência se realiza na ação, não preexiste a ela. A competência não se *exprime* pela ação, mas se *realiza* na ação; ela emerge mais do que precede (LE BOTERF, 2003; ANTONELLO; RUAS, 2005). O que a organização pode fazer é requerer competências, criar condições propícias para seu desenvolvimento e validá-las. No entanto, as mesmas só serão utilizadas e se desenvolverão como consequência de uma automobilização do indivíduo (ZARIFIAN, 2001). O agir profissional supõe, então, certa vontade. Entre a atividade requerida e a atividade real instala-se a atividade redefinida, ou seja, a definição dos modos operatórios que o indivíduo estabelece para si no que tange à atividade a efetuar. A intervenção humana, saber agir e reagir, permanece essencial para encarar as eventualidades, as falhas e, sobretudo, as incertezas (LE BOTERF, 2003).

Depois de abordar a noção de competência, investigar sua relação com a experiência e observar seu desenvolvimento, passa-se a examinar, na visão de alguns autores, os elementos que a compõem e de que modo podem ser classificadas.

2.3.1 Competências: composições e categorias

A tentativa de classificação de competências individuais por meio de decisão técnica ou teórica, implica compreender as circunstâncias, as condições da organização e o objetivo da aplicação que nortearão a escolha (RUAS, 2005).

Algumas composições levam em conta os elementos-chave das competências, ou seja, capacidades (conhecimentos, habilidades e atitudes) e outros recursos (fisiológicos, psicológicos, instrumentos, sistemas, etc.)

Mas além da visão dos componentes, interessa agrupar as próprias competências. De fato, também nesse caso não há uma classificação universal, aspecto acentuado pela mudança paradigmática por que passa a atividade gerencial. Nessa condição, permanece o sentido processual de construção e reconstrução sempre vinculado à compreensão da complexidade.

O Quadro 15 apresenta a reflexão de alguns autores no sentido de estabelecer uma tipologia das competências.

AUTOR	TIPOS DE COMPETÊNCIA
ZARIFIAN (1999)	DE PROCESSO - os conhecimentos do processo de trabalho. TÉCNICO-FORMATIVAS - conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; saber organizar os fluxos de trabalho. DE SERVIÇO - aliar à competência técnica a pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final? SOCIAIS - saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas. O autor identifica três domínios destas competências: autonomia, responsabilização e comunicação.
RABAGLIO (2001)	TÉCNICAS – habilidades para realização de uma tarefa. COMPORTAMENTAIS – envolvem requisitos psicológicos desejáveis nas pessoas que exercem atividade nas organizações.
BENJAMINS (2002)	ESPECÍFICAS (Hard) – ligadas diretamente à atividade a ser executada. SOCIAIS (Soft) – formam a infraestrutura social onde as pessoas interagem para cumprir suas tarefas.
FLEURY e FLEURY (2001b)	TÉCNICO-PROFISSIONAIS – específicas para certa operação, ocupação ou atividade. DE NEGÓCIO – relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, cliente e competidores, assim como com o ambiente político e social. SOCIAIS – necessárias para interagir com as pessoas.
MARCKET (2002)	TÉCNICAS – aptidão para o próprio trabalho, domínio do processo de trabalho em si. COMUNICATIVAS – direcionadas para as relações humanas.
GRAMIGNA (2002)	DIFERENCIAIS – estabelecem a vantagem competitiva da empresa. ESSENCIAIS – compõem os fatores críticos para o sucesso da empresa. BÁSICAS – necessárias para manter a empresa funcionando. TERCEIRIZÁVEIS – não estão ligadas à atividade fim da organização, por isso podem ser repassadas a fontes externas, mais competentes, que tragam maior valor agregado.

Quadro 15 – Tipos de competência

Fonte: Elaboração própria com base em Fleury e Fleury (2001b) e Mitchell (2004)

De modo geral, o Quadro 15 permite a observação de vários movimentos que buscam compreender as competências e incluem possibilidades como: “dissecá-las” em componentes; agregá-las por categorias ou descrevê-las com base em referenciais de desempenho. Essa riqueza de abordagens favorece a ligação entre os conceitos e as múltiplas realidades que delimitam as organizações.

Com base no critério de sintonia entre conceito e contexto, destaca-se pesquisa desenvolvida por Galvão e Cavalcanti (2009), na qual as competências são categorizadas em técnicas, sociais e comportamentais. Tal estudo nasceu de um projeto de pesquisa do Mestrado em Administração da Universidade Federal da Paraíba, na disciplina Desenvolvimento Gerencial, cujos resultados foram apresentados e publicados no EnANPAD²⁵ 2009. O trabalho desenvolvido em escolas públicas teve como autoras a presente pesquisadora e sua colega mestranda Emmanuelle Arnaud Almeida Cavalcanti. Os resultados foram disponibilizados como insumos para esta investigação²⁶.

Segundo Galvão e Cavalcanti (2009), as competências técnicas têm relação com a capacidade de aplicar, transferir e generalizar o conhecimento, bem como de reconhecer e definir problemas, propondo soluções para os mesmos.

Já as competências comportamentais remontam às características de personalidade do indivíduo e são importantes para demonstrar espírito empreendedor, capacidade para a inovação, iniciativa, criatividade, liderança, vontade de aprender, abertura às mudanças, capacidade para gerir conflitos, consciência das implicações éticas do trabalho etc.

Quanto às competências sociais, comumente envolvem atitudes que auxiliam o estabelecimento da interface entre o particular e o coletivo, promovendo articulações que agreguem valor ao ambiente e ampliem as possibilidades de aprendizagem tanto do indivíduo quanto da organização.

O presente estudo adotou como referencial a tipologia técnicas, comportamentais e sociais por entender que guardam uma relação ao contexto, pois se aplicam, em ambos os casos, ao território da gestão escolar pública, oferecendo suporte para as análises pretendidas.

²⁵XXXIII EnANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. 19 a 23 de setembro de 2009. São Paulo – SP.

²⁶Considera-se extremamente importante, como é possível constatar, a existência desse *continuum* na ação acadêmica, permitindo conexões entre a abordagem disciplinar e a própria ação investigativa.

Faz-se a ressalva ao modo relativamente arbitrário pelo qual o conjunto dos autores organiza suas categorizações. Porém tal característica relaciona-se com a busca por modelos que se adaptem à diversidade de contextos e não implica em prejuízo da qualidade e do rigor científico dispensado à investigação.

Além da estrutura de categorização, o estudo empreendido por Galvão e Cavalcanti (2009) alimentou a presente pesquisa na etapa de delimitação das competências exigidas e mobilizadas pelos diretores escolares. A seguir, explicitam-se os resultados publicados.

- **Síntese do estudo de Galvão e Cavalcanti (2009)**

Com base na observação de referenciais legais oferecidos pelo MEC e pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura - PB, foram identificadas as atribuições dos diretores escolares, conforme consta no Quadro 16.

REFERENCIAIS LEGAIS E AS ATRIBUIÇÕES DOS DIRETORES ESCOLARES
• (LEI 9.394/96) - Participar da elaboração do projeto pedagógico da escola. • (Regimento Interno das Escolas Estaduais) - Elaborar e executar a proposta pedagógica; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros; garantir o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidas; cuidar da legalidade, regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos; prover meios para reforço e recuperação de conteúdos curriculares para alunos com defasagem da aprendizagem; elaborar os planos de trabalho do setor administrativo; controlar a assiduidade e pontualidade dos docentes e funcionários, e confeccionar as respectivas escalas de férias; cuidar da conservação, recuperação e manutenção do prédio e demais recursos físicos, equipamentos e materiais da escola; cumprir e fazer cumprir a legislação do ensino; supervisionar e autorizar a aplicação de verbas, emitindo, endossando e sacando cheques e ordens bancárias referentes à escola; visar a escrituração escolar e termos de abertura e encerramentos dos livros de assentamento da escola; zelar pelo cumprimento regular do plano de ação escolar, supervisionando seu desenvolvimento; autorizar a matrícula e transferência de alunos; suspender, total ou parcialmente, as atividades da escola, quando esta medida se impuser em decorrência de alguma situação especial; delegar atribuições a seus subordinados; autorizar eventuais retificações ou ressalvas de dados, nos registros ou assentamentos da escola. • (LEI 9.394/96) - Promover a participação da comunidade escolar e da comunidade local em conselhos escolares ou equivalentes. • (Regimento Interno das Escolas Estaduais) - Articular e integrar a escola com as famílias e a comunidade; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica; comunicar ao Conselho Tutelar, os casos de maus tratos envolvendo alunos, assim como casos de evasão escolar e de reiteradas faltas; representar a SEEC/PB na administração do estabelecimento; representar a escola; presidir todos os atos escolares; manter intercâmbio com entidades públicas e privadas em assuntos de interesse da escola; coordenar a elaboração de projetos não constantes das programações básicas, mas de interesse para a aprendizagem, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes; supervisionar e incentivar a participação dos alunos em atividades esportivas, sociais, culturais e religiosas. • (LEI 7.983/06) Coordenar a escolha do Diretor e Vice-Diretor junto à comunidade escolar, mediante processo eletivo. • (Decreto Estadual nº 18.068) Participar do Conselho Escolar. • (Regimento Interno das Escolas Estaduais) Aplicar ou determinar a aplicação de penalidades disciplinares; adotar decisões de emergência em casos não previstos no Regimento Interno, dando, de imediato, ciência do fato a quem de direito.

Quadro 16 – Os referenciais legais e as atribuições dos diretores escolares
Fonte: Adaptado de Galvão e Cavalcanti (2009)

As atribuições legais foram organizadas em termos de competências exigidas, ao tempo em que foram identificadas as competências mobilizadas por diretores escolares no exercício de seu trabalho. O Quadro 17 permite a visualização das competências exigidas bem como das mobilizadas, ambas classificadas segundo a tripla categorização já referida.

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

Quadro 17 – Competências exigidas e competências mobilizadas pelos diretores escolares
Fonte: Galvão e Cavalcanti (2009)

Percebe-se que as competências exigidas confirmam-se na maioria dos casos, entretanto outras emergiram no contexto da ação ampliando o escopo inicial.

Pela categorização proposta, as competências técnicas apareceram em maior número, cerca de 45,0%, as comportamentais sucederam as técnicas com aproximadamente 35,0% e as sociais ficaram na marca dos 20,0%.

Os resultados apontados no Quadro 17 foram utilizados na etapa de delimitação das competências que compuseram o instrumento de pesquisa, conforme abordado no capítulo da metodologia.

3 TRILHA METODOLÓGICA

Neste capítulo, são abordados os aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Os mesmos compreendem a definição do método científico, a estruturação do esquema geral de pesquisa, a delimitação do estudo, a elaboração do instrumento de captação e o tratamento dos dados coletados.

3.1 Definição do método científico

A abordagem metodológica selecionada para esta investigação é baseada na perspectiva quantitativa envolvendo estudos empíricos sobre o desenvolvimento de competências gerenciais em escolas públicas.

A concepção adotada leva em conta as reflexões de Morin (2004) a respeito da relação do pesquisador e a mentalidade disciplinar²⁷.

A instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de 'coisificação' do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído (MORIN, 2004, p.106).

Busca-se a abertura que permita o rompimento das fronteiras disciplinares, pretendendo-se assim agregar valor à investigação pela possibilidade de transposição de esquemas cognitivos de uma disciplina para outra. Tal postura não traz prejuízo da observância de procedimentos que garantam rigor científico, transparência e relevância. Pelo contrário, a integração disciplinar visa ao fortalecimento de estudos que enfrentem a complexidade evitando a fragmentação do pensamento.

A abordagem quantitativa integra a escolha metodológica deste estudo, porque considera-se que a leitura dos achados de pesquisa pode ser quantificável, o que significa traduzir opiniões e informações em números para classificá-las e analisá-las. Entretanto, considera-se a matematização na perspectiva de Mitchell

(...) não se pode reduzir o trabalho de campo e as técnicas de análise a meras manipulações matemáticas. Ao mesmo tempo, tanto o conhecimento

²⁷Originalmente, a palavra disciplina designava um pequeno chicote utilizado no autoflagelamento e permitia, portanto, a autocrítica; em seu sentido degradado, **a disciplina torna-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio de idéias que o especialista considera de sua propriedade** (MORIN, 2004, p.106, grifo nosso).

mais extenso – fornecido pelos métodos quantitativos – quanto às correlações estabelecidas entre os fenômenos – as quais podem ser extraídas através do raciocínio estatístico – devem constituir a base fundamental (MITCHELL, 1987, p. 81-82).

Assume-se o delineamento descritivo acostados nas considerações de Gil (2005), o qual considera que a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de determinado fenômeno ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Dentre as pesquisas descritivas, destacam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo. No estudo em pauta, essa característica se aplica.

Nesta investigação o método quantitativo está situado no ambiente de um estudo de caso. Godoy (2006) caracteriza o estudo de caso a partir de vários autores, como se observa no Quadro 18:

AUTOR	CARACTERÍSTICAS
GOODE E HATT (1968)	Método de olhar a realidade social que utiliza um conjunto de técnicas de pesquisa usuais como a realização de entrevistas, a observação participante, o uso de documentos pessoais, a coleta de histórias de vida.
MERRIAM (1988)	Investigação que possui quatro características: i) estar centrada em uma situação ou evento particular; ii) heurística – favorecer <i>insights</i> ; iii) procedimentos descritivos na obtenção de dados e disseminação de resultados; iv) enfoque indutivo no processo de coleta e análise de dados.
STAKE (1994)	Escolha de um determinado objeto a ser estudado, que pode ser uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas que compartilham o mesmo ambiente e a mesma experiência.
HARTLEY (1995)	Amplamente utilizado em estudos organizacionais, permite rastrear processos de mudança, identificando e analisando as forças históricas, pressões contextuais e a dinâmica dos vários grupos de <i>stakeholders</i> .
YIN (2001)	Investigação empírica que aborda um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real; baseia-se em várias fontes de evidência e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Quadro 18 – Caracterização de estudo de caso

Fonte: Baseado em Godoy (2006).

O presente estudo de caso tem por objeto a rede estadual de educação e adota como sujeitos de pesquisa um grupo de diretores atuantes nas escolas de ensino fundamental e/ou ensino médio localizadas no município de João Pessoa.

3.2 Esquema geral de pesquisa

A estrutura da investigação constou da elaboração e aplicação de questionário junto a todos diretores de escolas (com mais de 500 alunos) da rede estadual localizadas no município de João Pessoa, visando ao exame da importância atribuída pelos diretores às competências gerenciais e à investigação do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento dessas mesmas competências. Também foi levantado o perfil sócio-demográfico dos respondentes.

Optou-se pela utilização de questionário, acostados nas vantagens desse instrumento de pesquisa preconizadas por Gil (2005), ao apontá-lo como uma técnica investigativa que compreende um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas; enfatizando que é um meio rápido e de custo relativamente baixo para obtenção de informações, além de preservar o anonimato dos sujeitos de pesquisa.

O Quadro 19 apresenta a síntese do esquema geral de pesquisa envolvendo objetivos específicos, abordagens metodológicas e instrumentos de coleta de dados.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ABORDAGEM METODOLÓGICA	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
1: Definir escalas para avaliação da relevância e do nível de desenvolvimento das competências dos gestores escolares	Pesquisa quantitativa descritiva	Estudo de Galvão e Cavalcanti (2009)
2: Analisar os dados sócio-demográficos dos respondentes	Pesquisa quantitativa descritiva; estatística descritiva	Questionário
3: Agrupar as competências gerenciais categorizadas, por meio da análise fatorial	Pesquisa quantitativa descritiva; análise fatorial	Questionário
4: Examinar, segundo a percepção dos diretores escolares, a importância das competências gerenciais	Pesquisa quantitativa descritiva; distribuição de frequências	Questionário
5: Investigar o nível de influência da educação formal, da experiência social e da experiência profissional no desenvolvimento das competências postas em ação pelos diretores escolares	Pesquisa quantitativa descritiva; distribuição de frequências, Teste de Friedman	Questionário

Quadro 19 – Esquema geral de pesquisa

Fonte: Elaboração própria (2010)

3.3 Delimitação do estudo

O presente estudo é delimitado levando-se em conta os seguintes aspectos:

- a) **Quanto às escolas a serem investigadas:** Escolas da Rede Estadual da Paraíba, localizadas no município de João Pessoa, com matrícula igual ou superior a 500 alunos (patamar mínimo atribuído pela SEEC²⁸); funcionando em, no mínimo, dois turnos; com atendimento no ensino fundamental e/ou ensino médio. As escolas municipais não foram incluídas no conjunto estudado por estarem sujeitas às leis e orientações da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, o que significa serem operacionalizadas por políticas e regras diferentes daquelas aplicadas à rede estadual. Além desse aspecto de gestão do sistema, a rede municipal cuida prioritariamente da educação infantil e ensino fundamental, diferentemente da rede estadual que presta serviço no ensino fundamental, ensino médio e educação profissional.
- b) **Quanto ao critério de seleção dos sujeitos de pesquisa:** diretores das escolas estaduais de ensino fundamental e/ou ensino médio que atendam às características expostas no item anterior.
- c) **Quanto ao objeto de pesquisa:** Verificar qual o nível de influência da educação formal, da experiência social e da experiência profissional no desenvolvimento das competências postas em ação pelos diretores de escolas públicas da rede estadual no município de João Pessoa.

3.3.1 População e amostra

Para Marconi e Lakatos (2005), a população ou o universo a ser investigado diz respeito ao conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum.

²⁸ “O secretário da educação convocou os gerentes regionais, ampliando a discussão sobre a necessidade de redimensionamento da infraestrutura a partir da análise da matrícula. Não era compreensível a existência de escolas com matrícula inferior a 100 alunos. **Foi vislumbrado um patamar mínimo de 500 alunos como marco de equilíbrio custo-benefício.** (...) É possível que a realocação de alunos para escolas e o conseqüente fechamento das escolas deficitárias sejam alternativas a serem consideradas. Outros aspectos foram postos em discussão: implementação da escola de tempo integral, estímulo à construção de novos projetos pedagógicos, etc” (Subsecretária Executiva da Educação, anotações de reuniões, 2006).

As escolas que compõem a população deste estudo pertencem à rede estadual, com atividades no ensino fundamental e/ou ensino médio e estão localizadas no município de João Pessoa. A identificação das unidades foi realizada com base em consultas ao Censo Escolar²⁹. A coleta de dados foi realizada virtualmente através do site <http://www.inep.gov.br> e, presencialmente, na Subgerência de Estatística da SEEC.

As consultas apontaram a existência de 117 escolas, totalizando 74.160 alunos na base de dados 2008. Entretanto, o exame minucioso do número de alunos de cada escola revelou distorções que passam a ser relatadas.

Do conjunto total de 117 unidades escolares, 59 apresentaram um número de alunos abaixo de 500, cuja distribuição pode ser conferida na Tabela 4.

Tabela 4 – Escolas estaduais, situadas em João Pessoa, com menos de 500 alunos

Alunos matriculados	Total de alunos na categoria	Total de escolas na categoria	Média de alunos por escola, na respectiva faixa
De 0 a 99	419	06	69,8
De 100 a 199	1.450	09	161,1
De 200 a 299	6.591	26	253,5
De 300 a 399	4.218	12	351,5
De 400 a 499	2.700	06	450,0
	Total geral: 15.378	Total geral : 59	Média geral: 260,6

Fonte: Elaboração própria com base no INEP/SEEC (2008)

Como se observa, as 59 escolas na Tabela 4, aproximadamente 50% do total de estabelecimentos da rede estadual no município de João Pessoa, envolvem 20% dos alunos, enquanto as 58 restantes respondem por 80% do atendimento. Além disso, dos 15.378 alunos atendidos, 4.009 alunos pertencem à modalidade Educação de Jovens e Adultos (SEEC, 2008), a grande maioria matriculada à noite, o que significa escolas com baixas taxas de ocupação nos períodos manhã e tarde. É bastante significativa a discrepância que aparece na faixa de 0 a 99 alunos, na qual 06 escolas juntas não chegam a perfazer a matrícula mínima correspondente a uma escola, ou seja, 500 alunos. Têm-se ainda que a faixa de 400 a 499 alunos é a que mais se aproxima do parâmetro mínimo, com uma média de 450 alunos por escola.

²⁹ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Os baixos índices de matrícula levaram a SEEC, em 2006, a promover estudos visando à reestruturação da rede, com previsão de fechamento das escolas com perfil deficitário de atendimento, respeitando as particularidades de cada caso.

Outro aspecto relevante diz respeito ao trabalho dos gestores das escolas fragilizadas. Esse ambiente envolve demandas diferentes daquelas existentes nas escolas de perfil típico. Analisar a relação entre competências gerenciais exigidas e mobilizadas em condições tão distintas requer outro tipo de investigação.

Apesar desses pontos não participarem do foco da pesquisa, servem de suporte à decisão de adotar como *população efetiva* os diretores das 58 escolas que mantêm atendimento regular e não figuram na lista de escolas atípicas da SEEC.

Não foi estabelecida amostra, pois foram entrevistados 100% dos diretores das escolas da população efetiva, obtendo-se retorno de 100% de questionários respondidos.

Atribuiu-se o alto nível de respostas, principalmente aos seguintes fatores:

- Carta de apresentação do questionário estimulando os gestores a participarem da pesquisa;
- Habilidade dos aplicadores, técnicos da SEEC envolvidos no processo de disseminação e treinamento em políticas públicas de gestão escolar, sobretudo o POPE – Plano de Organização Pedagógica da Escola;
- A participação do tema “gestão escolar” entre as dimensões que estruturam a política nacional de planejamento, através do Plano de Desenvolvimento da Educação;
- Processo de eleições diretas para escolha de diretores da rede estadual que exige maior qualificação para a atuação e estimula a discussão temática na área de gestão;
- Adesão ao trabalho desenvolvido pela SEEC que ampliou, nos anos de 2003 a 2009, o acesso à gestão central, democratizando a construção das políticas públicas.

Com base nos critérios expostos, o Quadro 20 apresenta as escolas selecionadas, indicando, para cada uma, o quantitativo de matrícula registrado no Censo Escolar.

	ESCOLA	ALUNOS		ESCOLA	ALUNOS
1	CAIC DAMASIO FRANCA	814	30	EEEFM PRESIDENTE MEDICI	562
2	CENTRO EST EXP DE ENS A SESQUICENTENARIO	1705	31	EEEFM PROF JOSE BAPTISTA DE MELLO	691
3	EEEF PADRE MIGUELINHO	510	32	EEEFM PROF OLIVINA OLIVIA C.DA CUNHA	2159
4	CENTRO PROFIS DEP ANTONIO CABRAL	2274	33	EEEFM PROF P A CAMINHA	1786
5	CONEGO LUIZ GONZAGA DE OLIVEIRA	838	34	EEEFM PROFA DEBORA DUARTE	709
6	EEEFM MONS PEDRO ANÍSIO BEZERRA DANTAS	806	35	EEEFM PROF LUIZ GONZAGA DE A. BURITY	1243
7	EEEF TERCIA BONAVIDES	528	36	EEEFM PROFESSORA MARIA JACY COSTA	706
8	EEEF DR JOAO NAVARRO FILHO	1025	37	EEEFM MESTRE SIVUCA	844
9	EEEF DR JOSE MEDEIROS VIEIRA	536	38	EEEIEF DOM JOSE MARIA PIRES	1543
10	EEEF DAGMAR MENDONÇA	505	39	EEEIEF PROF MARIA BRONZEADO MACHADO	637
11	EEEF FREI MARTINHO	587	40	EEEIEF PROF OLIVIO PINTO	910
12	EEEF GOV ANTONIO MARIZ	518	41	EEEIEF PROF ORLANDO CAVALCANTI GOMES	625
13	EEEF ISABEL MARIA DAS NEVES	513	42	EEEIEFM ALICE CARNEIRO	1498
14	EEEF MONS ODILON COUTINHO	518	43	EEEIEFM CÔNEGO NICODEMOS NEVES	700
15	EEEF P LINS VIEIRA DE MELO	943	44	EEEIF PROF MARIA DE FATIMA SOUTO	630
16	EEEF PADRE IBIAPINA	806	45	EEEIF FRANCISCO CAMPOS	585
17	EEEF PROFA ADELIA DE FRANCA	501	46	EEEIFM DOMINGOS JOSE DA PAIXAO	722
18	EEEF PROF CELESTIN MALZAC	600	47	EEEIFM JOSE DO PATROCINIO	1120
19	EEEF PROF MATEUS RIBEIRO	519	48	EEEM PROFª URSULA LIANZA	1002
20	EEEF PROFA ARGENTINA PEREIRA GOMES	909	49	ESC NOR PROFA M DO CARMO DE MIRANDA	816
21	EEEF PROFª ANTONIA R DE FARIAS	501	50	ESCOLA ESTADUAL PROF RAUL CORDULA	535
22	EEEF PROFª MARIA GENY DE SOUSA TIMOTEO	1309	51	EEEFM PAPA PAULO VI	2126
23	EEEF SANTOS DUMONT	533	52	EEEFM CÔNEGO FRANCISCO GOMES LIMA	1175
24	EEEFM COMP LUIS RAMALHO	838	53	EEEFM PROFESSORA LILIOSA DE PAIVA LEITE	988
25	EEEFM DAURA SANTIAGO RANGEL	936	54	EEEFM TENENTE LUCENA	945
26	EEEFM ESCRITOR HORACIO DE ALMEIDA	1380	55	EEEF GONÇALVES DIAS	805
27	EEEFM ESCRITOR JOSE LINS DO REGO	1943	56	INST DE EDUCACAO DA PARAIBA	1368
28	EEEFM FERNANDO MOURA CUNHA LIMA	1261	57	EEEM LYCEU PARAIBANO	2507
29	EEEFM JOAO ROBERTO BORGES DE SOUZA	629	58	EEEF DE AUDIOCOMUNICACAO	1790

Quadro 20 – Conjunto das escolas estaduais que atendem aos critérios estabelecidos

Fonte: Elaboração própria com base no MEC/INEP/Subgerência de Estatística SEEC-PB (2009).

3.4 Construção do instrumento de coleta de dados

A elaboração do questionário adotou como base os dados obtidos no estudo de Galvão e Cavalcanti (2009), entretanto foi realizada uma revisão que consistiu em retirar da zona de interseção as competências que apareceram simultaneamente entre as exigidas e as mobilizadas.

A despeito das muitas categorizações presentes na literatura, o conjunto de competências obedeceu à categorização respaldada na tripla dimensão proposta por Galvão e Cavalcanti (2009), conforme descrito abaixo:

- Dimensão técnica: Envolve competências que têm relação com a capacidade de aplicar, transferir e generalizar o conhecimento, bem como de reconhecer e definir problemas. São específicas para determinada ocupação.
- Dimensão social: Inclui competências relacionada às atitudes que auxiliam o estabelecimento da interface entre o particular e o coletivo. São necessárias para que ocorra a interação entre as pessoas.
- Dimensão comportamental: Reúne competências que remontam às características de personalidade do indivíduo.

As 25 competências mapeadas ficaram assim distribuídas: 12 competências técnicas; 04 competências sociais e 09 competências comportamentais. O Quadro 21 apresenta a revisão das competências gerenciais postas em ação pelos diretores.

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

Quadro 21 – Competências gerenciais revisadas
Fonte: Elaboração própria (2010)

A construção dos itens do questionário observou os cinco fundamentos recomendados por Günter (2003): (a) a pergunta precisa ser compreendida consistentemente; (b) a pergunta precisa ser comunicada consistentemente; (c) as expectativas quanto à resposta adequada precisam estar claras para o respondente; (d) os respondentes precisam ter toda a informação necessária e (e) os respondentes precisam estar dispostos a responder.

Para assegurar tais fundamentos, procurou-se expressar apenas uma única ideia em cada questão, de forma clara, objetiva e isenta de ambigüidades e

duplicidades. Foram analisados ainda outros instrumentos de pesquisa desenvolvidos com base científica para propósitos semelhantes como o estudo de Silva, Alberton e Verdinelli (2007).

A fim de se verificar o grau de compreensão dos itens por parte do grupo de profissionais a que se destinava o instrumento, realizou-se uma análise semântica. Optou-se por submeter os itens à apreciação de técnicos da SEEC, especificamente a um grupo de 10 profissionais que detinham conhecimento em atividades de orientação e treinamento em gestão escolar. Todos os colaboradores possuíam formação em nível de graduação e especialização, tendo também ocupado, anteriormente, cargo de gestores escolares.

Solicitou-se aos participantes que criticassem os descritores de competências, as escalas intervalares, a questão aberta e os itens referentes aos dados pessoais e profissionais que integram o questionário. Poucos itens apresentaram dificuldade de compreensão e foram reformulados até obter-se um consenso sobre sua eficácia.

A exploração do grau de compreensão dos itens também foi compartilhada com os professores orientadores e um professor *expert* em estatística, tendo sido concluída tal análise.

Com o intuito de situar os respondentes, o instrumento de coleta de dados recebeu uma página inicial contendo explicações acerca do objetivo da pesquisa, contribuições almejadas, garantia de confidencialidade e agradecimento pela colaboração. A organização geral ficou distribuída em quatro seções:

Seção I – AVALIAÇÃO DO GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS.

Nessa seção, os entrevistados disponibilizaram sua opinião estabelecendo o grau de importância que tem cada uma das competências mapeadas para o exercício da função de gestor escolar.

Seção II – AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FORMAL, EXPERIÊNCIA SOCIAL E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS.

Os procedimentos dos respondentes seguiram a lógica da Seção I. Cada respondente avaliou, com base na própria experiência, a intensidade da influência da EF, ES e EP no processo de formação das competências postas em ação pelos gestores escolares.

Seção III – INVESTIGAÇÃO DE NOVAS COMPETÊNCIAS.

Foi facultada ao entrevistado a possibilidade de ampliar a lista das competências mapeadas. Para tanto, sendo necessário expressar-se, por escrito, no espaço disponibilizado para esse fim.

Seção IV – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO.

Foi posicionado na última seção, sendo inteiramente constituído por questões de múltipla escolha, para as quais o respondente escolheu uma resposta correta num conjunto de alternativas.

Nas seções I e II do instrumento, optou-se pela utilização da escala intervalar de Likert. Segundo Rea e Parker (2000), essa escala compreende uma classificação em intervalos de cinco, sete ou nove pontos na qual a atitude do entrevistado é medida sobre uma série contínua que vai de altamente favorável até altamente desfavorável, ou vice-versa, com igual número de possibilidades positivas e negativas de resposta e uma categoria média ou neutra. O presente estudo fez uso de uma escala intervalar de Likert de cinco pontos.

Para a avaliação do grau de importância das competências gerenciais foi aplicada a seguinte escala intervalar:

- 1 – Sem importância
- 2 – Pouco importante
- 3 – Parcialmente importante
- 4 – Importante
- 5 – Muito importante

Para efeito da investigação do nível de influência da EF, ES e EP no desenvolvimento de cada competência, a escala intervalar de Likert foi expressa nos seguintes termos:

- 1 – Nenhuma influência
- 2 – Pequena influência
- 3 – Média influência
- 4 – Forte influência
- 5 – Influência muito forte

O instrumento de coleta de dados pode ser visualizado no Apêndice A.

3.4.1 Coleta de dados

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

A aplicação dos questionários foi executada pela pesquisadora que contou com a colaboração de seis técnicos da SEEC. Esta alternativa trouxe agilidade ao processo, pois as 58 escolas pesquisadas encontram-se distribuídas ao longo de toda a malha urbana do município de João Pessoa, cerca de 210 km², acarretando deslocamentos bastante significativos.

As unidades foram zoneadas de modo que cada aplicador operou em pólos de 8 ou 9 escolas. Considerando o deslocamento individual que ora se deu em transporte coletivo, ora em automóveis particulares, a coleta total de dados consumiu, aproximadamente, 150 horas de trabalho. A coleta dos dados ocorreu no período de 19 de outubro a 06 de novembro de 2009.

A receptividade dos diretores foi bastante alta como sinaliza o percentual de 100% de respostas aos questionários. Considera-se que o agendamento das visitas favoreceu a disponibilidade dos respondentes, de modo que os mesmos puderam se desvincular, provisoriamente, de suas atividades em favor do atendimento aos aplicadores.

Os dados obtidos expressaram a contribuição voluntária de cada gestor, respeitando-se o direito de privacidade, garantindo-se que as informações prestadas fossem utilizadas, exclusivamente, para as finalidades expressas na pesquisa.

3.5 Tratamento dos dados

Em termos de sistematização, os dados coletados foram tratados na mesma sequência da trilha metodológica, relativamente aos objetivos específicos, como exposto a seguir.

- **Objetivo específico 1** – Foram definidas quatro escalas intervalares para avaliação da relevância das competências e do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências postas em ação pelos diretores escolares. O produto dessa etapa foi aplicado diretamente na estrutura do questionário, subsidiando o protocolo de investigação.
- **Objetivo específico 2** – Os dados sócio-demográficos foram organizados por meio da realização de estatística descritiva, com a utilização do software SPSS, versão 12.0. Posteriormente, realizou-se o exame de cada item investigado, construindo-se gráficos que ampliaram a compreensão das informações.
- **Objetivo específico 3** – Envolveu a realização de análise fatorial³⁰, técnica multivariada que estabelece a categorização e sumarização de dados. Por meio desse método, as variáveis são analisadas juntas para identificar padrões ou fatores subjacentes (HAIR *et al*, 2005a). No caso em tela, visou à constituição de grupos de competências, respeitando as dimensões técnica, social e comportamental. Cada grupo passou a ser representado por uma nova e mais abrangente competência que reuniu as características dos elementos que a formaram. A análise empreendida adotou uma perspectiva exploratória, como aponta (HAIR *et al*, 2005a, p.92), “útil como método de redução de dados que considera o que os dados oferecem e não estabelecem restrições *a priori* sobre a estimação de componentes nem sobre o número de componentes a serem extraídos”. A análise foi apoiada pela utilização do software SPSS, versão 12.0.
A marcha analítica seguiu as sugestões de Bezerra (2007) e compreendeu os seguintes passos:

- a) **Escolha do método de extração dos fatores.** Optou-se pela Análise de Componentes Principais (ACP), método “pelo do qual se procura uma combinação linear entre as variáveis, de forma que o máximo de variância seja

³⁰ A partir da análise fatorial, passa-se a adotar a seguinte nomenclatura:

- a) As competências gerenciais identificadas no estudo piloto passaram a ser tratadas como variáveis ou atributos da análise fatorial.
- b) O produto da análise fatorial passou a ser denominado competência, esta mais abrangente, composta por vários atributos.

explicado por essa combinação. Em seguida, retira-se a variância já explicada no passo anterior e busca-se uma nova combinação linear entre as variáveis que explique a maior quantidade de variância restante, e assim por diante” (BEZERRA, 2007, p.81);

- b) **Cálculo da matriz de correlação.** Nessa etapa foi avaliado o grau de relacionamento entre as variáveis e a conveniência da aplicação da análise fatorial. Hair *et al* (2005a) considera que a o poder de explicação deve ser calculado tanto para toda a matriz de correlação quanto para cada variável individual, pois permite avaliar o quão adequada é a aplicação da análise fatorial. Valores acima de 0,5 para a matriz toda ou para uma variável individual indicam tal adequação. A confirmação da existência de correlações aceitáveis entre as variáveis obedeceu a seguinte rotina:

- 1º. Observação da matriz de correlações esperando-se, para a maioria dos resultados, um patamar superior a 0,3 e significância em torno de zero;
- 2º. Realização de teste de **Kaiser-Meyer-Olkin** (KMO) para medir o grau de correlação parcial entre as variáveis (*Mesure of Sampling Adequacy – MAS*). Tomou-se como significativo da correlação entre as variáveis e os fatores o valor de 0,5 para as cargas fatoriais, equivalente ao menor valor admissível no teste KMO (HAIR *et al.*, 2005a). Isso indica que as variáveis com cargas fatoriais maiores ou iguais a 0,5, uma vez agrupadas, são as que melhor explicam a variabilidade dos atributos na atuação do diretor;
- 3º. Observação da diagonal principal da **matriz antiimagem**, cujos valores expressam o poder de explicação (MAS) correspondente a cada variável, considerando-se adequados os valores superiores a 0,5;
- 4º. Análise da tabela de **comunalidades** que indicam a proporção da variância explicada pelos componentes principais. As comunalidades iniciais são sempre iguais a 1,0, enquanto as extraídas encontram-se entre 0,0 e 1,0, sendo esse último um resultado que indica explicação total;

- c) **Definição do número de fatores.** Para a sumarização dos dados, os fatores foram calculados com base no Teste de Kaiser que adota como critério a raiz latente ou autovalor. “O autovalor (*eigenvalue*) corresponde a quanto o fator consegue explicar da variância, ou seja, quanto da variância total dos dados pode ser associada ao fator” (BEZERRA, 2007, p.86). A análise ocorreu com base em dados padronizados, estando cada variável com média zero e variância igual a 1,0, o que significa dizer que fatores com autovalores abaixo de 1,0 são menos significativos que uma variável original;
- d) **Aumento do poder de explicação da análise fatorial.** Com o intuito de gerar fatores com maior potencial de interpretação, foi aplicada a **rotação Varimax**. A interpretação dos fatores só é possível pela existência de parâmetros que os relacionem às variáveis. Esses parâmetros são as cargas fatoriais. A rotação Varimax “tem como característica o fato de minimizar a ocorrência de uma variável possuir altas cargas fatoriais para diferentes fatores, permitindo que uma variável seja facilmente identificada com um único fator” (BEZERRA, 2007, p.89);
- e) **Denominação dos fatores.** Os fatores extraídos configuraram-se em termos de competências abrangentes que receberam denominações capazes de traduzir a essência do conjunto de atributos constitutivos de cada uma;
- f) **Análise descritiva dos fatores.** Cada produto da análise fatorial foi examinado com base no referencial teórico e apoiado, sobretudo, na compreensão dos conceitos de competência e experiência, no escopo da ação gerencial escolar e nas políticas públicas em educação.

Para facilitar a apresentação dos resultados da análise fatorial , foi elaborado um Modelo de Análise de Resultados– MARE, conforme se observa no Quadro 22.

ETAPA ANALÍTICA	DIMENSÃO TÉCNICA	DIMENSÃO SOCIAL	DIMENSÃO COMPORTAMENTAL
Escolha do método de extração dos fatores	Análise dos Componentes Principais (ACP), a partir do Software SPSS, versão 12.0.	Análise dos Componentes Principais (ACP), a partir do Software SPSS, versão 12.0.	Análise dos Componentes Principais (ACP), a partir do Software SPSS, versão 12.0.
Observação a matriz de correlações	40% dos valores estão acima de 0,3	Nota-se que apenas um resultado está posicionado acima de 0,3	Nota-se que 24,3% estão posicionados acima de 0,3
Realização de teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,698	0,555	0,632
Observação da diagonal principal da matriz antiimagem	Apenas o atributo 5 apresenta o poder de explicação com valor inferior a 0,5. (0,478)	Apenas o atributo 9 apresenta o poder de explicação com valor inferior a 0,5. (0,492)	Apenas o atributo 23 apresenta o poder de explicação com valor inferior a 0,5. (0,476)
Análise da tabela de comunalidades	Os atributos 1, 4 e 16 apresentaram-se com percentuais abaixo de 50%, sendo os valores, respectivamente, 4,71; 4,71 e 4,55.	O atributo 9 apresentou percentual abaixo de 50%, com valor de 4,92.	Todos os atributos apresentaram percentuais acima de 50%.
Definição do número de fatores (competências)	Foram extraídas 4 competências abrangentes com autovalor acima de 1,0. O total da variância explicada atingiu 62,21%. CT1 – 18,56% CT2 – 17,55% CT3 – 14,79% CT4 – 11,29% [CT – competência técnica]	Foram extraídas 2 competências abrangentes com autovalor acima de 1,0. O total da variância explicada atingiu 62,81%. CS1 – 34,89% CS2 – 27,91% [CS – competência social]	Foram extraídas 4 competências abrangentes com autovalor acima de 1,0. O total da variância explicada atingiu 67,04%. CC1 – 27,57% CC2 – 14,41% CC3 – 13,24% CC4 – 11,83 % [CC – competência comportamental]
Aplicação de Rotação	Foi aplicada a rotação Varimax	Foi aplicada a rotação Varimax	Foi aplicada a rotação Varimax
Observação das cargas fatoriais	As cargas fatoriais mantiveram-se em patamares bem acima de 0,5, exceto o atributo 4 que apresentou o valor 0,487.	As cargas fatoriais mantiveram-se em patamares bem acima de 0,5, exceto o atributo 18 que apresentou o valor 0,458.	Todas as cargas fatoriais mantiveram-se em patamares bem acima de 0,5.

Quadro 22 – Modelo de Análise de Resultados– MARE

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

- **Objetivo específico 4** – Consistiu no exame da importância atribuída por cada respondente às competências técnicas, comportamentais e sociais. Observaram-se as médias e os desvios-padrão relativos a cada competência, ao tempo em que foram elaboradas análises agregando construtos da base teórica aos resultados. Complementarmente, foi identificada a distribuição da importância da competência em relação aos respectivos atributos.
- **Objetivo específico 5** – A última etapa compreendeu a análise das respostas oferecidas pelos diretores escolares quanto à percepção do nível de influência da educação formal, da experiência social e da experiência profissional no desenvolvimento de cada competência. Além da observação das médias e desvios-padrão por categoria e fator, foi realizado teste de Friedman com vistas à verificação da existência de diferença estatisticamente significativa entre os escores médios computados. O nível de significância adotado foi de 0,05.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os resultados do estudo de caso mediante a análise dos dados coletados.

Serão abordados os dados sócio-demográficos, a análise fatorial, o exame do grau de importância atribuído às competências e a investigação do nível de influência da educação formal, da experiência social e experiência profissional no desenvolvimento das competências postas em ação pelos diretores escolares.

4.1 Dados sócio-demográficos (perfil dos respondentes)

O perfil sócio-demográfico dos diretores escolares foi caracterizado de acordo com as seguintes variáveis:

- **Sexo** (1) masculino ou (2) feminino;
- **Faixa etária** (1) 25 a 30ans; (2) 31 a 35 anos; (3) 36 a 40 anos; (4) 41 a 45 anos; (5) acima de 50 anos;
- **Realização de trabalho voluntário** (1) sim ou (2) não
- **Onde cursou a educação básica** (1) escola pública, exclusivamente; (2) escola privada, exclusivamente; (3) escola pública e privada;
- **Formação profissional** (1) ensino profissionalizante; (2) ensino superior; (3) especialização; (4) mestrado; (5) doutorado;
- **Formação específica em gestão escolar** (1) sim ou (2) não;
- **Tempo de atuação no cargo de diretor** (1) 0 a 4 anos; (2) 5 a 8 anos; (3) 9 a 12 anos; (4) 13 a 16 anos; (5) mais de 16 anos;
- **Tempo de atuação no serviço público** (1) 0 a 4 anos; (2) 5 a 8 anos; (3) 9 a 12 anos; (4) 13 a 16 anos; (5) mais de 16 anos.

Os dados coletados mostram que mais de 2/3 dos diretores são do sexo feminino, com o percentual de 69,0%. Tal constatação reforça a histórica questão de gênero na qual a presença das mulheres revela-se marcante em "guetos" tradicionais como o magistério e a enfermagem. Em contraposição, considerada a totalidade do mercado de trabalho brasileiro, a presença feminina atinge apenas a marca dos 37,5% contra a maioria masculina de 62,5% (FIBGE/PNAD, 2007).

Com relação à faixa etária, percebe-se que a grande maioria dos pesquisados (69,0%) está na faixa acima de 45 anos, seguida pelo grupo situado entre 41 e 45 anos (29,3%) e por aqueles que estão na faixa entre 36 e 40 anos (1,7%). Não foram encontrados diretores com menos de 36 anos.

Quando observada a trajetória de escolarização, 63,8% dos respondentes cursaram a educação básica exclusivamente em escolas públicas, podendo-se inferir, pela questão etária, que esse grupo vivenciou o primeiro trecho da vida de aluno justamente no período em torno da construção da 2ª LDB, quando ainda não fora definida uma política em torno da questão da gestão escolar. Provavelmente, como freqüentadores do ensino primário, esses indivíduos tiveram contato com um modelo de gestão que requeria um perfil de competências bastante diferente daquele que lhes é exigido nos dias atuais.

No quesito formação profissional têm-se que todos os diretores possuem licenciatura, sendo que destes 55,2% cursaram especialização. Nenhum realizou estudos de mestrado ou doutorado. Com relação à formação específica em gestão escolar, os números são bastante significativos, pois 79,3% afirmam que dispõem dessa condição. Atribuem-se a esse fato os efeitos da Lei 7.983/06 que orienta o processo de escolha democrática de gestores escolares e, como pré-requisitos, apresenta a necessidade de que o candidato seja do quadro efetivo estadual, possua licenciatura e, posteriormente, freqüente curso complementar de formação em gestão escolar. O processo eletivo respeita os mandatos que antecederam a lei, de sorte que, cumprida a transição, supõem-se alterações no perfil da gestão escolar.

Considerando o período de quatro anos de mandato, a distribuição do tempo de atuação dos respondentes no cargo de diretor escolar revela empate entre aqueles que cumprem o primeiro mandato (31,0%) e os que estão no cargo pela segunda vez (31,0%). Uma parcela de 14,0% corresponde a três mandatos, enquanto os diretores na faixa de quatro mandatos atingem 12%. Os que têm mais de 16 anos de experiência em cargo de direção correspondem a 12% tendo passado por diferentes capítulos das políticas públicas. O Gráfico 1 ilustra os percentuais relativos ao tempo de atuação no cargo de diretor.

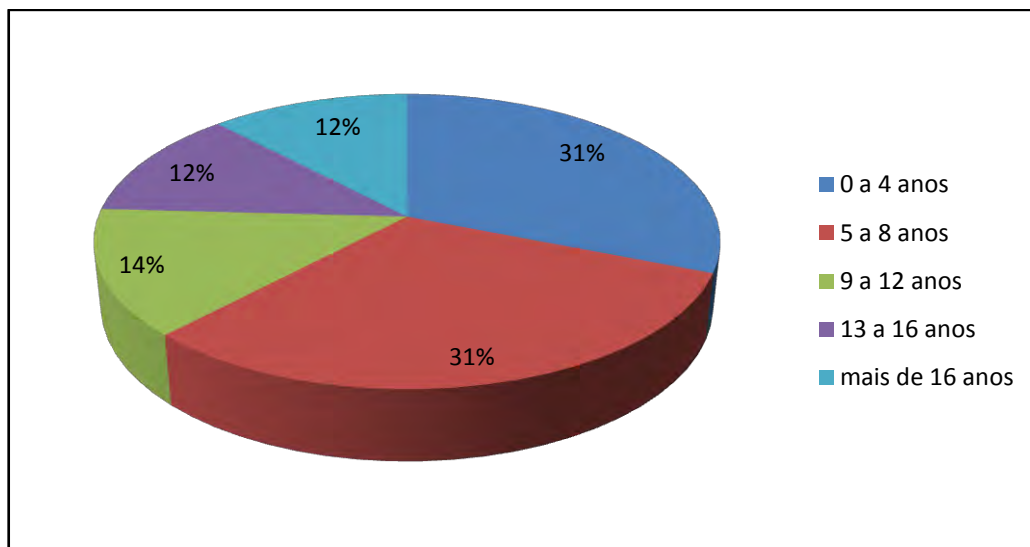


Gráfico 1 - Tempo de atuação no cargo de diretor
Fonte: Dados da pesquisa (2010)

A totalidade dos respondentes acusou possuir mais de 16 anos de atividade no serviço público, ou seja, os 31% iniciantes no cargo de gestão possuem experiência de mais de uma década e meia no papel de professores.

Quando cruzados os dados da formação específica em gestão com o tempo de atuação no cargo, obtém-se uma nova distribuição conforme o Gráfico 2.

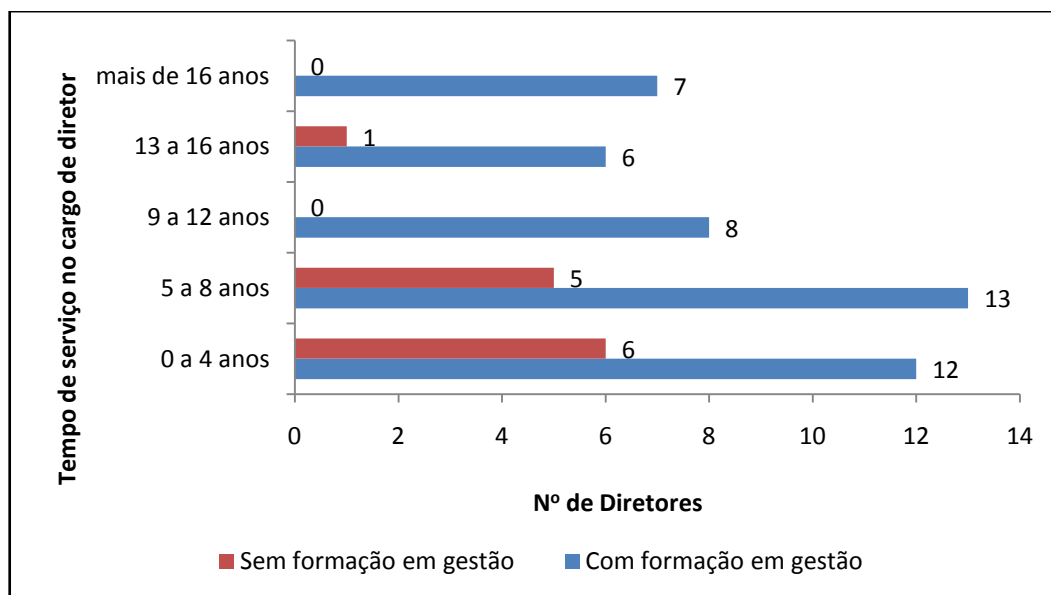


Gráfico 2 - Formação em gestão x Tempo no cargo de diretor
Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Os diretores que não possuem formação específica em gestão, ou seja, 20,7% estão assim distribuídos pelas faixas de tempo no cargo de diretor: 0 a 4 anos (6 diretores, 33,3%); 5 a 8 anos (5 diretores, 27,7%); 13 a 16 anos (1 diretor, 14,28%).

A análise da formação profissional em relação ao tempo de serviço no cargo de diretor é o que mostra o Gráfico 3.

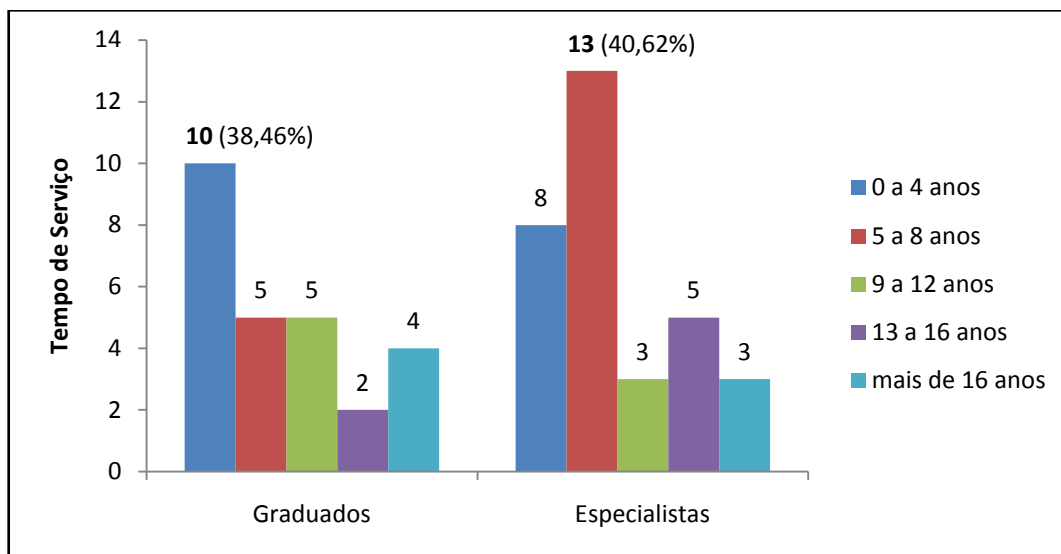


Gráfico 3 - Formação profissional x Tempo de serviço no cargo de diretor
Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Entre os graduados a maior concentração está entre os diretores que cumprem 1º mandato (38,46%); já os especialistas (40,62%) têm maioria na faixa de 5 a 8 anos no cargo de diretor, ou seja, exercem o cargo pela segunda vez.

Após a análise do perfil sócio-demográfico, passou-se ao exame das competências gerenciais dos diretores escolares iniciando pelo processo sumarização de dados realizado por meio de análise fatorial.

4.2 Análise Fatorial

Conforme abordado na metodologia, foi realizada a análise fatorial dos atributos, por cada uma das dimensões: técnica, social e comportamental. Em cada caso, as competências em ação que emergiram receberam denominações que procuraram traduzir o *espírito* do agrupamento. Isso porque a análise fatorial pode criar um conjunto novo de variáveis, muito menor, para substituir o conjunto original, mantendo o caráter e a natureza, mas reduzindo seu número para simplificar a análise (HAIR *et al*, 2005a).

4.2.1 Análise Fatorial da dimensão técnica

Inicialmente foi verificada a viabilidade da análise fatorial. A avaliação da significância geral da matriz foi realizada por meio do teste KMO, obtendo-se o resultado 0,698. As comunalidades também foram examinadas, apresentando percentuais, na grande maioria, superiores a 50%.

Considerando-se os valores indicados na Tabela 5, o menor percentual de explicação foi para o atributo “organizar o funcionamento das atividades na escola” (0,455), enquanto os maiores percentuais de explicação estiveram relacionados às variáveis “coordenar a ação burocrática” (76,9%), “aprender continuamente” (73,5%), “acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem” (72,6%), “administrar recursos materiais e financeiros” (72,4%) e “potencializar os recursos existentes na escola” (71,5%). Esses resultados podem ser verificados observando-se a Tabela 5, na qual estão descritas as comunalidades da análise fatorial dos atributos da dimensão técnica:

Tabela 5 – Cálculo das comunalidades dos atributos da dimensão técnica

ATRIBUTOS	Variância Inicial	Variância Final
1) Coordenar a ação burocrática	1,000	0,769
2) Aprender continuamente	1,000	0,735
3) Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem	1,000	0,726
4) Administrar recursos materiais e financeiros	1,000	0,724
5) Potencializar os recursos existentes na escola	1,000	0,715
6) Delegar competências e atribuições aos colaboradores	1,000	0,660
7) Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família	1,000	0,656
8) Promover a inovação e a mudança na gestão escolar	1,000	0,596
9) Dominar aspectos legais	1,000	0,486
10) Coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)	1,000	0,471
11) Buscar e compartilhar informações	1,000	0,471
12) Organizar o funcionamento das atividades na escola	1,000	0,455

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.
Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Na etapa de determinação dos fatores foram analisados os 12 atributos técnicos com o objetivo de extrair a maior variância possível. Segundo Hair *et al* (2005a), a técnica comumente mais utilizada é a da raiz latente (ou autovalor) segundo a qual qualquer fator individual deve explicar a variância de pelo menos uma variável, se o mesmo há de ser mantido para a interpretação. Cada variável

contribui com um valor 1 do autovalor total. Portanto, apenas os fatores que têm raízes latentes ou autovalores maiores que 1 são considerados significantes.

A Tabela 6 apresenta a análise da variância total explicada. Observa-se que além do valor inicial, também é calculado o percentual da variância responsável por cada fator. Percebe-se que em torno do fator 1 há uma concentração da ordem de 29,03%, bem acima do fator 2, cujo percentual é de 12,63.

Neste estudo, foi utilizada a rotação ortogonal Varimax, a fim de redistribuir a variância dos primeiros fatores para os últimos com o objetivo de atingir um padrão fatorial mais simples (HAIR *et al*, 2005a).

Tabela 6 – Variância total explicada dos fatores extraídos da dimensão técnica

FATOR	INITIAL EINGENVALUE			EXTRACTION SUMS OF SQUARED LOADINGS			ROTATION SUMS OF SQUARED LOADINGS		
	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)
1	3,485	29,039	29,039	3,485	29,039	29,039	2,228	18,566	18,566
2	1,516	12,632	41,671	1,516	12,632	41,671	2,106	17,551	36,117
3	1,330	11,086	52,757	1,330	11,086	52,757	1,775	14,794	50,911
4	1,134	9,453	62,210	1,134	9,453	62,210	1,356	11,299	62,210
5	0,882	7,353	69,563						
6	0,735	6,122	75,685						
7	0,704	5,863	81,548						
8	0,620	5,163	86,711						
9	0,504	4,197	90,908						
10	0,425	3,545	94,453						
11	0,398	3,318	97,711						
12	0,267	2,229	100,00						

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2010

Com base nos resultados expressos na Tabela 6, passou-se à etapa de análise dos atributos agrupados em torno de cada fator. Adota-se para os fatores resultantes da análise, a denominação “competências”. Na Tabela 7 é possível visualizar as quatro competências extraídas e, em cada caso, o conjunto específico de atributos obtidos por meio da aplicação do método Varimax.

Em uma das colunas da tabela são apresentados os coeficientes de correlação entre o fator e as variáveis, que são as cargas fatoriais. Conforme observa Hair *et al* (2005a), quanto maior a carga de uma variável, maior é a sua identificação com o significado do respectivo fator. Na última coluna está posicionado o percentual da variância explicada. O passo seguinte consistiu na

nomeação das competências, buscando-se atribuir um rótulo desenvolvido intuitivamente para representar as dimensões latentes de cada fator (HAIR *et al*, 2005a).

Tabela 7 – Matriz de correlação das competências associadas à dimensão técnica e seus atributos

FATOR	Atributos	Carga Fatorial	Variância Explicada (%)
COMPETÊNCIA 1	Coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico	0,506	18,56
	Buscar e compartilhar informações	0,487	
	Delegar competências e atribuições aos colaboradores	0,809	
	Dominar aspectos legais	0,564	
	Organizar o funcionamento das atividades na escola	0,633	
COMPETÊNCIA 2	Administrar recursos materiais e financeiros	0,778	17,55
	Coordenar a ação burocrática	0,838	
COMPETÊNCIA 3	Aprender continuamente	0,707	14,79
	Potencializar os recursos existentes na escola	0,783	
	Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família	0,650	
COMPETÊNCIA 4	Promover a inovação e a mudança na gestão escolar	0,651	11,30
	Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem	0,822	

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Método de Rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2010.

A Tabela 7 indica que a competência 1 é composta por 5 atributos, a competência 2 por 2 atributos, a competência 3 por 3 atributos e a competência 4 por 2 atributos. Juntos esses fatores (competências) explicam 62,21% da variância total. Observa-se a melhor distribuição das variâncias após rotação Varimax, ficando a competência 1 com a marca de 18,56%, o que implica um resultado ligeiramente acima dos demais.

Considerando-se o agrupamento efetuado pela análise fatorial e de acordo com a fundamentação teórica do trabalho, pode-se indicar a existência de quatro competências técnicas dos gestores escolares, definidas a seguir:

Competência 1 – Coordenar a ação pedagógica

Essa competência remonta à observação de Lück (2006) quando enfatiza a importância da passagem do paradigma da burocratização para o da coordenação, implicando o desenvolvimento de relações interpessoais, horizontalizadas, fundamentadas na estratégia de colaboração, respeitando a diversidade dos pares.

A coordenação da ação pedagógica é uma competência posicionada no coração da missão educativa. Compete-lhe oferecer suporte à construção do Projeto Político Pedagógico e estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o planejamento e a prática docente em sintonia com as orientações legais. Ressalta-se a importância da iniciativa de delegar atribuições aos colaboradores, na perspectiva do compartilhamento de competências e corresponsabilização perante as metas estabelecidas. Tais atributos devem ser orientados para resultados capazes de fazerem avançar o IDEB de cada escola (DECRETO PRESIDENCIAL nº 6.094/2007, art 2º, inciso I).

Os atributos agrupados em torno da competência 1, por meio da análise fatorial, foram: “coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico”, “buscar e compartilhar informações”, “delegar competências e atribuições aos colaboradores”, “dominar aspectos legais” e “organizar o funcionamento das atividades na escola”.

Competência 2 – Administrar recursos materiais e financeiros

Envolve um delicado aspecto da gestão escolar. Nos últimos 10 anos, intensificou-se no Brasil a política de descentralização de recursos financeiros em favor das escolas públicas, exigindo dos gestores e conselhos escolares um grau mais aprofundado de organização. Ampliadas as responsabilidades, os diretores escolares passaram a responder pelo emprego e prestação de contas de recursos que antes eram da competência das Secretarias de Educação.

Para suprir essa demanda, o Ministério da Educação, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, empreendeu esforços no sentido de capacitar a equipe escolar, diretores e colaboradores, visando à agregação de informações relativas às políticas públicas, suas formas de financiamento e de controle social. Exemplo concreto é o programa “Formação pela Escola” que em 2010 movimentou recursos da ordem de R\$ 5,6 milhões (MEC, 2010). O escopo de capacitação desse programa incluiu módulos temáticos que abordam os programas Dinheiro Direto na Escola, Transporte do Escolar, Livro Didático, Alimentação Escolar e o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

Em torno da competência 2 foram reunidas os seguintes atributos: “coordenar a ação burocrática” e “administrar recursos materiais e financeiros”.

Competência 3 – Aprender a aprender

Frequentemente os diretores são impelidos a extrapolar os limites do que está prescrito em suas agendas (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), sobretudo se considerada a complexidade que envolve o contexto escolar exigindo respostas para urgências e incertezas.

O reconhecimento da necessidade de aprender torna-se então um imperativo por meio do qual é possível sustentar a relação entre um evento (ZARIFIAN, 2001) e a capacidade de criar respostas. Nesse sentido, para Silva; Alberton e Verdinelli (2007) o desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao processo de aprendizagem. Em outras palavras, do modo como as organizações estão modeladas, com tantos e contínuos desafios, cabe ao profissional superar-se por meio do aprendizado contínuo. Aprendendo a reconhecer os problemas e a classificá-los em relação a diferentes contextos, o sujeito se tornará capaz de aprender a aprender (LE BOTERF, 2003)

A competência “aprender a aprender” agrega um atributo bastante significativo: a construção de estratégias. Como ressalta Whittington (2004), estratégia é algo que as pessoas *‘fazem’*. Mas de onde vem esse saber-fazer?

Muitos autores dedicam-se à investigação das relações entre aprendizagem, mudança e formulação das estratégias. Quinn (1978) está entre os que defendem a criação da estratégia como um processo emergente e a descreve como uma ação não prescrita praticada na dinâmica das organizações. Mintzberg (1998, p. 419) reforça: “(...) os processos de formulação e implementação transformam-se em um processo contínuo de aprendizagem através do qual surgem estratégias criativas”.

Essa competência salienta a composição multifacetada da agenda gerencial envolvendo a transformação de práticas por meio da aprendizagem. Como se observa, a competência 3 reúne três atributos: “aprender continuamente”, “potencializar recursos existentes na escola” e “construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família”.

Competência 4 – Planejar e implantar mudanças

O planejamento aparece como pressuposto fundamental no cenário da educação, sobretudo pelos resultados que precisa gerar. O vínculo entre ele e a implantação de mudanças pode ser percebido nas orientações nacionais. Segundo consta no PDE (MEC, 2007), a escola brasileira enfrenta demandas distribuídas entre quatro grandes eixos: i) gestão educacional, ii) formação de professores e técnicos, iii) avaliação e recursos pedagógicos e iv) infraestrutura. O cruzamento desses eixos sinaliza o grau de complexidade que envolve o planejamento dos sistemas e das escolas, balizado por metas que chamam por mudanças.

Segundo Mariotti (2007), é importante atentar para o que seja o pensamento complexo: um pensamento que aceita e procura entender as mudanças constantes do mundo real e não tem pretensão de negar ou ocultar a contradição, a diversidade e a incerteza, mas procura compreendê-las e aprender a conviver com elas. Zarifian (2003) complementa: a incerteza é, da forma mais profunda, a expressão de uma transformação. Mas em que bases se dá essa transformação?

Silva (2009) observa que compreender a atividade gerencial à luz do pensamento complexo pode contribuir para o desenvolvimento e a difusão de uma abordagem multidimensional. Importa notar que a mudança, seja evolucionária (QUIN, 1978) ou revolucionária (MILLER; FRIESEN, 1982), acontece com base em esforços de planejamento e aprendizagem.

No caso da gestão escolar, o planejamento está fortemente vinculado ao acompanhamento crítico dos indicadores de aprendizagem. Essa exigência está explícita no PDE (MEC, 2007) que lançou o IDEB na condição de indicador máster nacional. Atualmente, cada escola passa por avaliações nacionais que alimentam o IDEB. Cabe ao diretor e à sua equipe realizarem leitura apurada dessa medida que combina fluxo escolar e desempenho de alunos, posto que a mesma tem força e visibilidade para articular o planejamento e a consequente promoção de mudanças.

A competência 4 correlacionou dois atributos: “acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem” e “promover a inovação e a mudança na gestão escolar”.

4.2.2 Análise Fatorial da dimensão social

A análise fatorial da dimensão social obedeceu à mesma sequência operacional da dimensão técnica. Inicialmente foi realizado o teste KMO que chamou a atenção para o resultado 0,555. Apesar desse valor estar situado próximo do limite inferior estabelecido, 0,5, optou-se pelo prosseguimento da análise fatorial, vez que os demais parâmetros observados equilibraram favoravelmente o cenário estatístico. Ademais, diferentemente do número de atributos técnicos e comportamentais, as variáveis categorizadas no segmento social foram apenas 4, o que implicou um universo bastante restrito para operacionalização da análise fatorial. Mesmo assim, esse método de sumarização de dados mostrou-se significativo proporcionando a construção de rótulos que incorporaram, com bastante propriedade, dois dos mais significativos desafios da gestão escolar contemporânea: a articulação de parcerias e a integração família-escola.

Na Tabela 8 é possível observar os detalhes do trecho analítico relativo ao cálculo das comunalidades.

Tabela 8 – Cálculo das comunalidades dos atributos da dimensão social

ATRIBUTOS	Variância Inicial	Variância Final
1. Promover a integração família-escola	1,000	0,820
2. Resolver questões políticas	1,000	0,704
3. Buscar alianças e parcerias com instituições públicas ou privadas	1,000	0,527
4. Valorizar a escola pública	1,000	0,417

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.
Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

O menor percentual de explicação ficou com o atributo “valorizar a escola pública” (41,70%), enquanto o atributo “promover a integração família-escola” apresentou o maior percentual (82,0%).

Na etapa seguinte foram determinados os fatores com base na análise da variância total explicada dos 4 atributos mapeados. A Tabela 9 mostra os dados obtidos no processo.

Tabela 9 – Variância total explicada dos fatores extraídos da dimensão social

FATOR	INITIAL EINGENVALUE			EXTRACTION SUMS OF SQUARED LOADINGS			ROTATION SUMS OF SQUARED LOADINGS		
	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)
1	1,481	37,032	37,032	1,481	37,032	37,032	1,396	34,897	34,897
2	1,031	25,781	62,813	1,031	25,781	62,813	1,117	27,917	62,813
3	0,828	20,695	83,509						
4	0,660	16,491	100,00						

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Observa-se que o fator 1, inicialmente com autovalor na ordem de 37,03%, manteve o alto percentual de explicação após a rotação Varimax quando passou a 34,89%. O fator 2 também apresentou resultado significativo, ampliando de 25,78 para 27,91 o percentual final. Observa-se que a rotação Varimax proporcionou uma ligeira compensação da variância entre os fatores. A exemplo da sistematização proposta na dimensão técnica, os fatores da dimensão social foram denominados “competências sociais”.

A Tabela 10 possibilita a visualização das competências extraídas e, em cada caso, o conjunto específico de atributos associados depois de aplicada a rotação Varimax.

Tabela 10 – Matriz de correlação das competências associadas à dimensão social e seus atributos

FATOR	Atributos	Carga Fatorial	Variância Explicada (%)
COMPETÊNCIA 1	Buscar alianças e parcerias com instituições públicas ou privadas	0,719	34,89
	Resolver questões políticas	0,818	
COMPETÊNCIA 2	Promover a integração família-escola	0,904	27,91
	Valorizar a escola pública	0,458	

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Método de Rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

A Tabela 10 indica que as competências 1 e 2 são compostas por 2 atributos, cada uma. Juntas essas competências explicam 62,81% da variância total.

Considerando-se o agrupamento efetuado pela análise fatorial e de acordo com a fundamentação teórica do trabalho, pode-se indicar a existência de duas competências sociais dos gestores escolares, conceituadas a seguir:

Competência 1 – Articular parcerias

A tarefa educativa extrapola os limites de qualquer segmento que tente realiza-la isoladamente. A Constituição Federal evidencia essa realidade no art. 205 quando determina que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)”.

Nesse sentido, o Ministério da Educação lançou em maio de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE) que tem como fundamentos os direitos humanos, a cidadania, a ética, a solidariedade, a inclusão e a tolerância. Tais fundamentos integram a perspectiva da educação enquanto direito e dever das famílias.

A competência “articular parcerias” tem amplitude de caráter nacional. Essa via atinge o diretor escolar que se vê impelido a promover o diálogo com outros atores sobre a importância da educação e a dinamizar articulações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação. Compete ao diretor, como gerente, buscar parcerias que incidam diretamente na escola e resgatem a participação da sociedade. O papel de líder apontado na categorização de Mintzberg (1990) reflete esse aspecto da competência gerencial segundo a qual cabe ao diretor dar o exemplo, motivar e mobilizar as pessoas na organização escolar.

Não raro, questões políticas, inclusive partidárias, frequentam o ambiente da escola pública, impondo ao diretor a necessidade de discuti-las e encaminhá-las. Nessa perspectiva, é preciso valorizar a própria escola, uma instituição que tem o dever prioritário de cumprir a missão educativa antes de examinar qualquer outra demanda.

Em termos da análise fatorial, foram associados à competência 1 os atributos “buscar alianças e parcerias com instituições públicas ou privadas” e “resolver questões políticas”.

Competência 2 – Promover a integração família- escola

Como visto no comentário da competência anterior, fazer educação diante de tantas e tão diferentes exigências, impõe a busca por mecanismos de colaboração como alternativa que afirma a insuficiência do trabalho isolado de qualquer ator da comunidade escolar. Nessa busca por parcerias, considera-se que a família tem lugar de destaque e ocupa o primeiro plano.

Hobsbawm (1995) ao tratar do “breve século XX” abordou um conjunto de grandes transformações por que passa o mundo, incluindo entre elas questões relativas à família, igreja e escola. Essas instituições tiveram seus perfis alterados em meados do sec XX. Se antes a família socializava, a igreja moralizava e a escola culturalizava as crianças, agora a construção de novas mentalidades passa pelo enfrentamento da desestruturação da família nuclear, pelo esvaziamento das igrejas tradicionais, pelo elastecimento da juventude, pela abrangência da comunicação de massa, pela ascensão do desejo individual.

Efeitos desse arranjo social recaem sobre a escola, depósito involuntário de competências familiares, tendo o diretor que reorganizar suas próprias competências para ajudar a família a recompor seu papel educador. Ou seja, do ponto de vista das competências sociais do diretor existe a necessidade fundamental de que se estabeleçam articulações com a família para que esta tome parte, efetivamente, na educação formal de seus filhos.

Os atributos agregados à competência 2 foram: “promover a integração família- escola” e “valorizar a escola pública”.

4.2.3 Análise Fatorial da dimensão comportamental

O processo inicial de análise da dimensão comportamental compreendeu, a exemplo das etapas anteriores, a realização do teste KMO obtendo-se o resultado 0,632. Em seguida, foram examinadas as comunalidades buscando-se identificar o comportamento das variâncias em termos de máximos e mínimos do poder explicativo. O cálculo geral pode ser visualizado na Tabela 11.

Tabela 11 – Cálculo das comunalidades dos atributos da dimensão comportamental

ATRIBUTOS	Variância Inicial	Variância Final
1. Saber relacionar-se	1,000	0,777
2. Assumir riscos em situações difíceis	1,000	0,748
3. Trabalhar em cooperação com professores	1,000	0,737
4. Resolver conflitos	1,000	0,735
5. Respeitar as pessoas	1,000	0,664
6. Utilizar bem o tempo	1,000	0,655
7. Disciplinar a equipe de professores, funcionários e alunos	1,000	0,588
8. Liderar professores	1,000	0,576
9. Assumir compromisso	1,000	0,553

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Em termos do percentual de explicação, o atributo “assumir compromisso” ficou com o menor resultado (55,3%), enquanto os maiores valores foram registrados com as variáveis “saber relacionar-se” (77,7%), “assumir riscos em situações difíceis” (74,8%) e “trabalhar em cooperação com professores” (73,7%). Observa-se ainda que, no cômputo geral, todos os atributos mantiveram-se com índices superiores a 55,0% respeitando o limite de significância estabelecido.

A etapa de extração dos fatores foi realizada levando-se em conta os 9 atributos mapeados. A Tabela 12 mostra os resultados obtidos no processo de análise inicial dos autovalores e a posterior aplicação do método de rotação.

Tabela 12 – Variância total explicada dos fatores extraídos da dimensão técnica

FATOR	INITIAL EINGENVALUE			EXTRACTION SUMS OF SQUARED LOADINGS			ROTATION SUMS OF SQUARED LOADINGS		
	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)
1	2,482	27,572	27,572	2,482	27,572	27,572	1,752	19,461	19,461
2	1,296	14,406	41,987	1,296	14,406	41,987	1,512	16,803	36,264
3	1,191	13,236	55,214	1,191	13,236	55,214	1,510	16,776	53,040
4	1,065	11,828	67,042	1,065	11,828	67,042	1,260	14,002	67,042
5	0,788	8,751	75,793						
6	0,711	7,895	83,689						
7	0,592	6,574	90,263						
8	0,475	5,278	95,541						
9	0,401	4,459	100,00						

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2009.

A matriz de correlação foi determinada com base na associação de cada competência aos atributos. Na Tabela 13 é possível visualizar as quatro competências comportamentais extraídas e, em cada caso, o conjunto específico de atributos relacionados. A rotação Varimax foi o método escolhido com o intuito de melhorar a distribuição das variâncias.

Tabela 13 – Matriz de correlação das competências associadas à dimensão comportamental e seus atributos

FATOR	Atributos	Carga Fatorial	Variância Explicada (%)
COMPETÊNCIA 1	Assumir riscos em situações difíceis	0,808	27,57
	Utilizar bem o tempo	0,774	
	Assumir compromisso	0,602	
COMPETÊNCIA 2	Resolver conflitos	0,798	14,41
	Saber relacionar-se	0,842	
COMPETÊNCIA 3	Trabalhar em cooperação com professores	0,841	13,24
	Liderar professores	0,717	
COMPETÊNCIA 4	Disciplinar a equipe de professores, funcionários e alunos	0,595	11,83
	Respeitar as pessoas	0,805	

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Método de Rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

A Tabela 13 indica que as competências 1, 2, 3 e 4 são compostas por 3, 2, 2, e 2 atributos, respectivamente. Juntas essas competências explicam 67,04% da variância total. Registra-se ainda que após a rotação Varimax, houve uma significativa redistribuição da variância entre os fatores.

Considerando-se o agrupamento efetuado pela análise fatorial e de acordo com a fundamentação teórica do trabalho, pode-se indicar a existência de quatro competências comportamentais dos gestores escolares, definidas a seguir:

Competência 1 – Assumir riscos

Segundo Braverman (1981, p.68) “o capitalista empenha-se, através da gerência (*management*), em controlar”. Mas a ideia de gerência enquanto domínio e controle de grande parte dos fatores que envolvem as atividades humanas fica fragilizada se consideradas as mudanças presentes nos arranjos econômicos, gerenciais, financeiros. Uma quantidade significativa de “incertezas” passa a frequentar a cena organizacional.

Zarifian (2001) relaciona a incerteza ao que denomina evento, e pode atingir o controle e a lógica do processo produtivo. Seus efeitos, muitas vezes, provocam o profissional a extrapolar os limites das tarefas prescritas, demandando iniciativa, automobiliação, reconhecimento da necessidade de aprender, aprendizagem efetiva e avaliação experiências.

O ânimo expresso pela competência 1 converge na direção de Zarifian (2001) e faz referência à competência que deve deter o diretor para agir diante dos eventos que surgem na escola. É preciso realizar a tomada de iniciativa e assumir os riscos decorrentes das decisões. Ou seja, o diretor transita num campo de responsabilidades no qual manifesta sua preocupação com os outros, mais precisamente com toda a comunidade escolar.

Os atributos associados à competência 1 reforçam sua importância: “assumir compromisso”, “utilizar bem o tempo” e “assumir riscos em situações difíceis”.

Competência 2 – Gerenciar relações conflituosas

Como destaca Freire (1996) ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Por meio do diálogo é possível reestruturar práticas cotidianas da escola, sobretudo num ambiente de descentralização de processos decisórios, redução da burocracia e ampliação da autonomia dos colaboradores.

O mesmo Freire (1996, p.138) ressalta que o exercício do diálogo é fator decisivo no processo de transformação da escola em instância de pertencimento e identidade. Não se pode pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros; a prática do diálogo tem constituído um importante fator de superação de problemas internos à escola.

Como gestores de relações humanas os diretores enfrentam, todos os dias, as zonas de tensão e conflitos. A alternativa ao diálogo requer equilíbrio, clareza e liderança. Para Davel e Melo (2005, p.37) o gerente é mediador na medida em que facilita a construção de um ideário simbólico capaz de lidar com as contradições inerentes ao modo de produção, aglutinando esforços dos diversos atores sociais em torno dos objetivos da organização.

Tudo isso está sinalizado nos atributos que estruturam a competência 2: “saber relacionar-se” e “resolver conflitos”.

Competência 3 – Promover a colaboração

A importância da gestão participativa vai ficando cada vez mais visível (WITTMANN; GRACINDO, 2001; LÜCK, 2006; PARO, 2006), especialmente pela compreensão de que ações episódicas e responsabilidades isoladas não conseguem atingir os problemas que impactam a questão da qualidade da educação. A LDB, Lei 9.394/96 também assume essa perspectiva:

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

III. **participação dos profissionais da educação** na elaboração do projeto pedagógico da escola;

IV. **participação das comunidades escolar e local** em conselhos escolares ou equivalentes.

Ter a capacidade de mobilizar pessoas e compartilhar desafios é uma competência essencial ao gestor, posto que qualquer situação um pouco mais complexa excede as competências de um só indivíduo (ZARIFIAN, 2001). Cabe ao diretor escolar criar o ambiente favorável à constituição de áreas de corresponsabilidade.

Foram dois os atributos relacionados à competência 3: “liderar professores” e “trabalhar em cooperação com professores”.

Competência 4 – Disciplinar a equipe

Yukl (1998) distingue dois grupos de comportamentos gerenciais: Um cuja ação é voltada para o *gerenciamento do trabalho* e outro que se concentra no *gerenciamento das relações*. Braverman (1981) também aborda essa distinção e destaca a influência do pensamento de Taylor sobre o comportamento dos gerentes, principalmente no que diz respeito aos fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele. Na visão de Raufflet (2005), desde o início do século XX, vários especialistas em psicologia social elaboram ferramentas de ação e de controle destinadas aos gerentes.

O disciplinamento da equipe de trabalho é um ponto crucial na gestão da escola. São muitos os relatos³¹ que fazem alusão à falta de limites presentes em diversos segmentos da escola. Professores que não “dão conta” dos alunos, famílias que “não sabem” o que fazer com os filhos, técnicos e auxiliares, quando não os próprios professores, que são vítimas da violência gerada por esse descontrole.

Essa face caótica do ambiente escolar faz parte da dura realidade dos diretores. Os atributos da competência 4, “respeitar as pessoas”, “disciplinar a equipe de professores, funcionários e alunos”, remetem às orientações da LDB que retomam o conceito de participação em face das idéias de autonomia e responsabilidade. O marco legal realça a importância de que se construa o projeto escolar às custas do aprimoramento de relações capazes de alavancar valores e firmar compromissos. Nessa ótica, a ação disciplinar ajuda o reposicionamento dos colaboradores, a fim de que possam potencializar sua participação direta, assumindo responsabilidades que gerem alternativas comuns.

Como resultado geral da sumarização de dados, tem-se que os 25 atributos iniciais foram agrupados em torno de 10 competências gerenciais. Interessa ressaltar que os arranjos dimensionais proporcionados pela análise fatorial e pela categorização de Galvão e Cavalcanti (2009), a despeito da facilidade que trazem para o processo de investigação, não implicam em qualquer isolamento das competências. Na realidade, apesar de agrupadas em dimensões diferentes, as competências convergem para um mesmo sujeito e desse modo estão em constante relação. Portanto, há de se considerar que a distinção estabelecida entre as três dimensões não se presta a ocultação de sua complementaridade.

Por outro lado, percebe-se que o conceito de competência ainda não foi completamente apropriado pela cultura de gestão escolar. Todavia, registram-se passos, como os esforços institucionais do MEC ao pautar Estados e Municípios perante uma agenda que é eminentemente sistêmica e organizada com base na lógica da competência.

Merece destaque a questão da aprendizagem. Apesar de aparecer nominalmente da dimensão técnica, essa competência gerencial parece atravessar todo o conjunto identificado. A aprendizagem, especialmente a que acontece no contexto da ação, apresenta um potencial diferenciado para o desenvolvimento de

³¹ Especialmente veiculados por meio da Rede Nacional de Gestão Escolar – Renageste, e do Observatório da Educação (<http://www.observatoriodaeducacao.org.br>).

competências gerenciais, sobretudo porque a ação permite a interação do indivíduo com o ambiente sócio cultural em que vive, sendo, ao mesmo tempo, elemento de reconstrução da realidade e do conhecimento (HIROTA; LANTELME, 2005).

Do ponto de vista pragmático, os diretores escolares estão posicionados entre o domínio conceitual da competência e as condições pela qual essa lógica se estabelece e exige o desenvolvimento continuado.

Na próxima seção será examinado o grau de importância atribuído pelos diretores às competências gerenciais.

4.3 Exame do grau de importância atribuído às competências gerenciais

Como conduta exploratória, adotou-se o exame do grau de importância por dimensão, por competência e por atributo para verificar o nível de contribuição em cada escala, considerando-se a possível distinção de intensidade dentro dos respectivos agrupamentos. Para tanto, observaram-se as distribuições de freqüências, sendo comparadas as médias e desvios-padrão. A Tabela 14 mostra os resultados relativos às dimensões e competências obtidos após a aplicação do SPSS, versão 12.0.

Tabela 14 – Grau de importância por dimensão e por competência

DIMENSÃO	MÉDIA	Dp	COMPETÊNCIAS	MÉDIA	Dp
TÉCNICA	4,58	0,137	1. Coordenar a ação pedagógica	4,56	0,555
			2. Administrar recursos materiais e financeiros	4,44	0,726
			3. Aprender a aprender	4,77	0,430
			4. Planejar e implantar mudanças	4,56	0,531
SOCIAL	4,54	0,509	1. Articular parcerias	4,18	0,779
			2. Promover a integração família-escola	4,90	0,294
COMPORTAMENTAL	4,63	0,160	1. Assumir riscos	4,43	0,621
			2. Gerenciar relações conflituosas	4,66	0,558
			3. Promover a colaboração	4,61	0,601
			4. Disciplinar a equipe	4,82	0,379

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Entre as dimensões, as médias registraram bastante equilíbrio; todas próximas de 4,5, com pequenas oscilações, tendo a dimensão comportamental recebido uma pontuação discretamente mais elevada. Considerando o horizonte de 5 pontos, os diretores sinalizaram um alto grau de adesão às competências mapeadas.

Com efeito, a uniformidade dos resultados obtidos nas dimensões também atingiu as próprias competências posto que as mesmas apresentaram médias bastante elevadas, todas acima de 4,0, com desvios-padrão baixos, o que reforça a percepção da relevância dos atributos no dia a dia dos diretores. Estima-se que tanto as fontes bibliográficas, LDB, leis e decretos estaduais e regimento escolar, quanto as entrevistas realizadas no estudo piloto tenham proporcionado a construção de descritores significativos das competências em ação dos diretores escolares.

Entre as competências em ação que apresentaram médias mais elevadas estão “promover a integração família-escola” (4,90), “disciplinar a equipe” (4,82) e “aprender a aprender” (4,77). Esse triplo score distribuiu-se equitativamente pelas dimensões. Mas apesar do equilíbrio entre os eixos de categorização, pondera-se o fato de que, sendo em número de duas, as competências sociais têm uma representatividade da ordem de 50% no topo da escala de importância. Raciocínio análogo conclui pelo comparecimento de 25% das competências técnicas, ao lado das competências comportamentais com igual percentual.

É possível que o impacto da dimensão social esteja relacionado ao conjunto de políticas públicas de estímulo ao envolvimento dos atores sociais na escola. Nessa linha, é destaque o Programa “Mais Educação”, lançado pelo MEC em 2008, visando à ampliação do tempo e espaço pedagógicos por meio da construção de um currículo que aborda práticas e saberes presentes na diversidade cultural brasileira, bem como a integração de atores da comunidade. A promoção de iniciativas dessa ordem demanda competências gerenciais, como as da dimensão social, que oferecem suporte ao imperativo de abrir a escola à comunidade e consolidar parcerias.

De modo geral, existe em torno da escola a expectativa de que seja uma alavanca de mudança em favor da cidadania plena. “Ninguém educa ninguém”, lembra Freire (2005) numa oportuna página da obra *Pedagogia do oprimido*. Sua reflexão encerrando aí, como observa Chaves (2001), não haveria por que termos

escolas. Porém ele continua: mas “ninguém se educa a si mesmo”. Então, o que faz a escola se ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho? Freire responde com clareza: “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Em outras palavras, a complexidade da educação exige, dentre outros pressupostos, a constituição de parcerias.

A Unesco (2007) aponta uma série de desafios que rondam a educação de qualidade: reduzir desigualdades, combater a discriminação e a exclusão, prevenir a violência e a corrupção, fortalecer os valores democráticos. Constata-se que sem o concurso dos parceiros, e muito especialmente das famílias, não há como fazer avançar a educação.

As três competências consideradas mais importantes pelos diretores alcançam grandes questões da gestão escolar pública, relacionando-se de perto com as observações da Unesco. A demanda por “aprender a aprender”, inserida nesse conjunto de agudezas, parece estrategicamente posicionada. Dar primazia à aprendizagem implica, entre outras questões, a criação de condições em que as pessoas possam aprender em contextos de trabalho, tanto gerando e fazendo o intercâmbio de conhecimentos a partir da própria prática, como processando socialmente o conhecimento proporcionado por outros agentes (ANTONELLO, 2005).

No caso dos diretores escolares, a aprendizagem está inserida no âmbito do projeto político pedagógico e requer disposição permanente para empreender mudanças. Esse instrumento fomenta a participação coletiva, o conhecimento pertinente das demandas, a mobilização de recursos, tornando-se uma forte alavanca da aprendizagem no contexto da ação.

O pódio da importância também destaca a necessidade de “disciplinar a equipe”. Considerando que na escola o grupo de trabalho é majoritariamente composto por professores e técnicos, isto é, adultos, a demanda por discipliná-los é sinal preocupante. Quanto ao disciplinamento de crianças e jovens, essa é uma questão que vem se impondo fortemente. Estima-se que a dificuldade da família em estabelecer limites para seus filhos esteja adquirindo enraizamentos no território escolar. Registros crescentes de *bullying*³², de pedofilia e de outros sintomas de

³² Divulgados e mapeados pelo Ministério Público da Paraíba, Promotoria da Infância e da Juventude da Capital e Observatório da Infância.

violência denunciavam a necessidade urgente de que a escola e seus gestores privilegiem agendas que até bem pouco não tinham tanto destaque.

A competência “promover a integração família-escola” recebeu a máxima atenção dos entrevistados; resultado que atrai a atenção para os limites presentes no cotidiano dos gestores. É cada vez mais necessária a participação direta da família no processo de escolarização dos filhos. Diretores, professores, pais e alunos são realidades imbricadas que dependem de uma articulação que possibilite às escolas e às famílias a realização de um trabalho que garanta a aprendizagem efetiva. A quebra desse elo isola forças e decompõe oportunidades, restringindo a inserção dos jovens no complexo mundo do trabalho e da participação social.

O exame da importância também foi realizado com enfoque nos atributos das competências e pode ser apreciado na Tabela 15.

Tabela 15 – Importância por atributos das competências

DIMENSÃO	COMPETÊNCIA	ATRIBUTO	MÉDIA	Dp
TÉCNICA	Coordenar a ação pedagógica	Coordenar a elaboração do PPP	4,64	0,520
		Buscar e compartilhar informações	4,53	0,537
		Delegar competências e atribuições a seus colaboradores	4,50	0,656
		Dominar aspectos legais	4,48	0,569
		Organizar o funcionamento das atividades na escola	4,69	0,467
	Administrar recursos materiais e financeiros	Administrar recursos materiais e financeiros	4,67	0,632
		Coordenar a ação burocrática	4,22	0,750
	Aprender a aprender	Aprender continuamente	4,90	0,307
		Potencializar os recursos existentes na escola	4,72	0,488
		Construir estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família	4,69	0,467
	Planejar e implantar mudanças	Promover a inovação e a mudança na gestão escolar	4,60	0,528
		Acompanhar criticamente os indicadores de aprendizagem	4,53	0,537
SOCIAL	Articular parcerias	Buscar alianças e parcerias com outras instituições públicas ou privadas	4,43	0,534
		Resolver questões políticas	3,95	0,907
	Promover a integração família-escola	Promover a integração família-escola	4,86	0,348
		Valorizar a escola pública	4,95	0,223
COMPORTAMENTAL	Assumir riscos	Assumir riscos em situações difíceis	4,10	0,667
		Utilizar bem o tempo	4,52	0,538
		Assumir compromisso	4,69	0,503
	Gerenciar relações conflituosas	Resolver conflitos	4,50	0,656
		Saber relacionar-se	4,83	0,381
	Promover a colaboração	Trabalhar em cooperação com professores	4,72	0,451
		Liderar professores	4,50	0,707
	Disciplinar a equipe	Disciplinar a equipe de professores, funcionários e os alunos	4,71	0,459
		Respeitar as pessoas	4,95	0,223

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

O conjunto examinado apresentou médias bastante elevadas com destaque para os atributos “valorizar a escola pública”, “respeitar as pessoas”, “aprender continuamente”, “promover a integração família-escola”, “saber relacionar-se”, “trabalhar em cooperação com professores” e “potencializar os recursos existentes na escola”.

Por outro lado, o atributo “resolver questões políticas” foi o que obteve a menor média dentre todos os investigados. Historicamente, as escolas funcionaram como espaço de atuação de agentes políticos que a utilizavam para empregar apadrinhados (PARO, 2006). Com a democratização do processo de escolha, ou seja, eleições diretas, esse espaço foi reduzido, ao tempo em que cresceu a autonomia administrativa do diretor. “Resolver questões políticas” deslocou-se do terreno da política partidária indo localizar-se nos limites da comunidade escolar na qual o diretor continua “resolvendo” questões, porém essas passam a relacionar-se muito mais com universo político da própria organização.

Com base na observação dos resultados da Tabela 15, foi elaborada Figura 10 que assinala os atributos mais significativos de cada competência.



Figura 10 – Atributos mais significativos de cada competência
Fonte: Elaboração própria (2010)

Na Figura 10 estão posicionados os atributos que, pela avaliação dos diretores, apresentaram médias mais altas, sugerindo uma participação diferenciada na constituição das competências.

A relação competência/atributo aqui estabelecida assume o perfil preconizado por Perrenoud (1999, p.28): “Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras”. Considerou-se, na etapa de inventário das competências, um conjunto estabelecido a partir de pesquisa bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas, como ficou evidente na metodologia. Entretanto, cabe mencionar a importância do ambiente e das circunstâncias no processo de mobilização, como referido por Le Boterf (1994). É possível perceber na competência uma dupla face que pode, de acordo com o momento e com o contexto, fazer com que a mesma se apresente como atributo ou venha a assumir o *status* de competência mais ampla. Exemplo desse fenômeno pôde ser visto com as 25 competências inventariadas, integrantes do questionário aplicado, que posteriormente foram “convertidas” em 10 competências mais amplas por meio da análise fatorial. Neste caso, o que inicialmente era tratado por competência, passou a ser denominado atributo, tornando-se unidade constitutiva de uma competência maior.

A Figura 10 mostra um *instantâneo* captado pela pesquisa. Instantâneo porque é indispensável ter em mente que os fenômenos complexos se manifestam de modo não linear (MARIOTTI, 2007). Isto posto, ganha relevo a ligação entre as urgências e as incertezas que povoam o território do desenvolvimento gerencial. Por esse prisma, pode-se rejeitar a ideia de uma competência universal que dê conta de tudo, passando-se a admitir que competências se constituem à luz das peripécias da vida (PERRENOUD, 1999). Segundo Le Boterf (2003), a competência do profissional está no saber combinatório, ou seja, cada ação competente é produto de uma combinação adequada de recursos.

Situações urgentes exigem providências rápidas, enquanto existem outras que permitem construções mais lentas. Segundo Perrenoud (1999), no campo profissional, o desenvolvimento de competências se encaixa na categoria de mais velocidade, por conta da dinâmica produtiva. De qualquer modo, lento ou rápido, vale o registro de que o desenvolvimento não altera a natureza da relação competência/atributo que permanece estruturada em esquemas intercambiáveis, flexíveis tornando-se, em muitos casos, uma questão de escala.

Verificada a importância atribuída pelos diretores às competências, passa-se ao exame da influência da Educação Formal (EF), da Experiência Profissional (EP) e da Experiência Social (ES) no desenvolvimento dessas competências.

4.4 Avaliação do nível de influência da educação formal (EF), da experiência profissional (EP) e da experiência social (ES) no desenvolvimento das competências em ação dos diretores escolares

A análise dos dados relativos à avaliação do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências em ação dos diretores escolares foi realizada por meio de estatística descritiva, envolvendo distribuição de frequências, com apuração de médias e desvios-padrão, além da realização de teste de Friedman, com significância 0,05.

Optou-se pelo exame por dimensão, para manter a linha assumida desde o estudo piloto. Ressalta-se que a apuração das médias de cada categoria de influência, EF, EP e ES, levou em conta o número de atributos de cada competência, fazendo com que os valores máximos oscilassem entre 25,0 (competência com 5 atributos x nota máxima 5,0) e 10,0 (competência com 2 atributos x nota máxima 5,0).

4.4.1 Dimensão Técnica

O produto dos cálculos referentes a exploração da dimensão técnica foi sintetizado na Tabela 16, o qual passa-se a comentar.

Tabela 16 – Nível de influência da EF, EP e ES no desenvolvimento das competências da dimensão técnica

COMPETÊNCIAS	CATEGORIA DE INFLUÊNCIA	MÉDIA	DP	FRIEDMAN	
				χ^2	Valor-p
Coordenar a ação pedagógica	EF	17,12	4,98	40,305	0,000
	EP	22,21	1,86		
	ES	20,43	4,12		
Administrar recursos materiais e financeiros	EF	6,07	2,58	39,826	0,000
	EP	8,66	1,10		
	ES	7,98	1,72		
Construir estratégias	EF	10,59	3,28	43,575	0,000
	EP	13,52	1,42		
	ES	12,95	2,04		
Planejar e implantar mudanças	EF	7,14	2,08	27,113	0,000
	EP	8,90	0,97		
	ES	7,97	2,19		

Método de Extração: Estatística descritiva e Teste de Friedman por meio do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Como é possível verificar na Tabela 16, o teste de Friedman, com nível de significância 0,05, sugeriu que, em todas os casos, existe diferença estatisticamente significativa entre os níveis de influência da EF, EP e ES.

As quatro competências da dimensão técnica mostraram-se sugestivamente associadas à experiência profissional, tendo esse eixo sugerido maior poder de influência, seguido pela experiência social e pela educação formal, nessa ordem. De modo geral, os escores atribuídos à experiência profissional registraram médias altas, com desvios-padrão baixos.

Chama a atenção a posição obtida pela educação formal, visto que a análise dos dados pesquisados levanta indícios de que não foi essa a via que mais contribuiu com o processo de formação das competências técnicas dos gestores escolares, mas a experiência adquirida no contexto laboral. Pesquisas como as de Wittmann e Pazeto (2001) apontam o *gap* teórico existente na área de gestão escolar brasileira que dá sentido aos resultados obtidos entre os diretores da rede estadual em João Pessoa.

No campo da formação, considera-se, como Antonello (2005, p.28), que “já não é mais possível entender a aprendizagem somente como uma construção de conhecimento formal. Novos modos de conceber e praticar a formação revelam o potencial formativo das situações de trabalho e da aprendizagem experiencial na ação”. A maioria dos diretores sugere que é a experiência profissional construída no dia a dia a responsável por grande parte da formação de competências técnicas. Nessa perspectiva, a competência “construir estratégias”, com valor da EP 13,52 e desvio-padrão 1,42, obteve a posição de maior destaque. Infere-se que essa competência, por possuir três atributos, remete ao valor 15,0 como extremo superior da média. Portanto, o posicionamento relativo da média 13,52 aponta para um impacto da ordem de 90,1%. Raciocínio análogo leva a observação de que, “planejar e implantar mudanças” ficou no patamar de 89,0%, “coordenar a ação pedagógica” atingiu 88,8% e “administrar recursos materiais e financeiros” chegou a 86,6%.

A influência da experiência social também mostrou-se elevada, com valores próximos daqueles apresentados pela experiência profissional. Segundo Zarifian (2003), o conhecimento social adquire o caráter de particularidade naquilo em que um indivíduo pode dele apropriar-se. Mas essa apropriação longe de ser estática permite questionamentos que vão mobilizando os saberes em competências que, por sua vez, *situam-se além dos conhecimentos* (PERRENOUD, 1999; LE BOTERF,

2003). Uma competência “não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento” (PERRENOUD, 1999, p. 31).

4.4.2 Dimensão Social

O exame do nível de influência da EF, EP e ES no desenvolvimento das competências da dimensão social seguiu a mesma estrutura de observação da dimensão técnica. A Tabela 17 registra os resultados obtidos por meio da aplicação da estatística descritiva e teste de Friedman, com significância de 0,05. Registra-se que o valor máximo das médias teve como parâmetro o valor 10,0, motivado pelo número de atributos, nesse caso, um par para cada competência.

**Tabela 17 – Nível de influência da EF, EP e ES
no desenvolvimento das competências da dimensão social**

COMPETÊNCIAS	CATEGORIA DE INFLUÊNCIA	MÉDIA	DP	FRIEDMAN	
				χ^2	Valor-p
Articular parcerias	EF	5,62	2,52	46,262	0,000
	EP	8,03	1,44		
	ES	8,31	1,48		
Promover a integração entre a família e a escola	EF	7,55	2,20	40,048	0,000
	EP	9,24	0,90		
	ES	9,24	0,92		

Método de Extração: Estatística descritiva e Teste de Friedman a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A partir do teste de Friedman, constata-se que entre os níveis de influência da EF EP e ES existe diferença estatisticamente significativa, com médias que sugerem ter sido maior a influência da experiência social, seguida de perto pela experiência profissional. Outra vez a ES e a EP sinalizam a dianteira, diferindo apenas quanto a ordem que , nesse caso, posiciona a ES discretamente adiante.

Buscam-se raízes da ascendência da experiência social em Zarifian (2003) quando o mesmo trata a questão do sujeito e o papel social. Para ele, a distância subjetiva (entre o trabalhador e as tarefas) criada pelo taylorismo foi eliminada pelo modelo da competência. Esse movimento evidencia os conceitos de autonomia e iniciativa, os quais significam, respectivamente, *resolver por si mesmo* e

engajamento do sujeito não em relação a regras, mas a um horizonte de efeitos. Zarifian (2003, p.87) conclui: “a competência é a iniciativa sob a condição de autonomia; é determinar um começo em uma área de indeterminação”.

As respostas dos diretores mostram que a construção das competências sociais no rumo da autonomia, embora limitada como trata Paro (2006), privilegia conteúdos oriundos da experiência social sob a forma de recursos internos adquiridos, solicitados e desenvolvidos nas situações de trabalho tanto quanto nas vivências pessoais. Nota-se entretanto que as duas competências mapeadas, apesar da relevância, não constam diretamente em programas desenvolvidos pela educação formal.

Destaca-se a *performance* da competência “promover a integração família-escola” que além de ter gerado o mais alto escore de importância atingindo a média de 4,90, foi a que agregou médias mais altas nas três categorias de influência, sobressaindo a ES e a EP; ambas chegando a 9,24 num horizonte máximo de 10,0.

Essa competência estimula o debate sobre os limites da organização escolar, pois convoca a família em seu insubstituível papel educador. Conforme consta na Constituição Federal, art.205, “*a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)*”. Ou seja, do ponto de vista das competências sociais do diretor existe a necessidade fundamental de que se estabeleçam articulações com os atores envolvidos no fazer educativo, sobretudo a família, os professores e a comunidade.

As duas competências da dimensão social tendem então a estarem mais conectadas à medida que o diretor as integra por meio de sua subjetividade. Segundo Willmott (2005), esse trabalho não é um “processo subjetivo” só porque é um jorro de criatividade, mas porque envolve um sentido existencial que tem implicações para a auto-identidade. Pode-se ainda associar ao cenário de construção das competências a questão da experiência abordada por Dubet (1994) considerada como alavanca que organiza um sentido para as práticas sociais. Ou como sugere Wautier (2003), a experiência social do diretor aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva e cognitiva.

4.4.3 Dimensão Comportamental

A análise dos níveis de influência da EF, EP e ES mostrou, por meio do teste de Friedman, com significância de 5%, que existe diferença estatisticamente significativa entre eles. Passou-se então à observação das médias como forma de avaliar se algum segmento demonstraria participação mais intensa que os demais.

**Tabela 18 – Nível de influência da EF, EP e ES
no desenvolvimento das competências da dimensão comportamental**

COMPETÊNCIAS	CATEGORIA DE INFLUÊNCIA	MÉDIA	DP	FRIEDMAN	
				χ^2	Valor-p
Assumir riscos	EF	10,48	3,26	54,281	0,000
	EP	13,41	1,38		
	ES	13,00	1,79		
Resolver conflitos	EF	7,02	2,36	36,713	0,000
	EP	9,00	0,77		
	ES	8,93	0,83		
Promover a colaboração	EF	7,12	2,03	30,806	0,000
	EP	8,74	1,16		
	ES	8,29	1,41		
Disciplinar a equipe	EF	7,69	2,15	30,589	0,000
	EP	9,31	0,92		
	ES	8,93	1,42		

Método de Extração: Estatística descritiva e Teste de Friedman a partir do Software SPSS, versão 12.0.

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Nas quatro competências da dimensão comportamental a experiência profissional sobressaiu, tendo a experiência social ocupado a posição seguinte, conforme consta na Tabela 18. De modo geral, as médias da EP, ES e EF sugerem impactos da ordem de 89,9%, 87,0% e 72,0%, respectivamente. Tais percentuais foram extraídos da consideração de que o cálculo de cada média alcança o máximo valor, condição de 100%, quando multiplica-se o número de atributos da competência pelo máximo da escala de Likert adotada no questionário, ou seja, 5,0. Calculadas as proporcionalidades, obtiveram-se os percentuais acima descritos.

Os resultados atribuídos à influência da educação formal no processo de construção das competências da dimensão comportamental sugeriram um impacto menor que as demais; repetindo, como evidenciado nas explorações anteriores, médias mais baixas com desvios-padrão relativamente altos.

A exemplo do que constatou-se com as competências sociais, a experiência, sobretudo quando agrega conteúdo profissional, parece alavancar resultados que se projetam acima dos demais. Considerando os dados obtidos na investigação, infere-se que a aprendizagem dos diretores pode ser entendida, na perspectiva de Salinas

(2005), como um processo de construção e desenvolvimento de competências, baseado na geração de conhecimentos que possibilitem às pessoas uma melhor compreensão de si mesmas, da organização e do ambiente que as cerca.

Sob o crivo da aprendizagem, o mesmo Salinas (2005) afirma que é possível impulsionar o compartilhamento de modelos mentais³³. Essa visão coloca em destaque o trabalho em equipe, como na competência “promover a colaboração”.

Estudo realizado por Yukl (1998) identificou três tipos de comportamento dos líderes: orientado para as relações, para as tarefas e para a mudança. Nesse trecho da investigação em que se observam as competências comportamentais, o diretor foca a “melhoria das relações e da ajuda entre as pessoas, incrementando a cooperação e o trabalho em equipe” (SILVA, 2009, p.33).

A postura do diretor também corrobora as observações de Mintzberg (1990) que observa os gerentes por meio das tarefas que realizam, descrevendo-as em termos de papéis. Por essa categorização, o diretor se encaixa no papel interpessoal, sendo figura principal, líder da equipe e elemento de ligação dentro e fora da escola.

³³ Modelos mentais são pressupostos profundamente enraizados, generalizações ou imagens que influenciam o modo de os indivíduos perceberem e agirem (SALINAS, 2005, p.256).

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar o processo de desenvolvimento das competências gerenciais postas em ação pelos diretores de escolas públicas da rede estadual no município de João Pessoa, sob a ótica da influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social

O primeiro objetivo específico previa a definição de escalas para avaliação da relevância e do nível de desenvolvimento das competências dos gestores escolares. Para esse fim, foram criadas quatro escalas intervalares de Likert. Uma referente a importância da competência, com cinco pontos, indo de “sem importância” até “muito importante” e três referentes ao nível de influência da EF, da EP e da ES no desenvolvimento das competências. Essas últimas compreenderam escalas intervalares de Likert de cinco pontos cujos extremos foram “nenhuma influência” e “influência muito forte”. O primeiro objetivo foi contemplado.

Na sequência, efetuou-se uma revisão das competências apontadas por Galvão e Cavalcanti (2009), resultando 12 competências técnicas, 04 competências sociais e 09 competências comportamentais.

O próximo passo consistiu na realização de pesquisa descritiva, na rede estadual, em 58 escolas públicas localizadas no município de João Pessoa, Paraíba. A coleta de dados se deu por meio da utilização de questionário levantando-se a percepção dos diretores escolares relativamente à importância das competências gerenciais e ao nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento dessas competências.

O segundo objetivo específico envolveu a análise do perfil sócio-demográfico constatando-se, dentre outros aspectos, que 100% dos diretores estão na faixa acima de 36 anos, 69% são mulheres, 63,8% cursaram a educação básica na escola pública, 79,3% participaram de curso em gestão escolar, 31% têm mais de 16 anos de experiência no cargo de diretor. A utilização de gráficos auxiliou a observação de dados cruzados, a exemplo da análise da formação profissional relativamente ao tempo de serviço do respondente. Neste caso específico, entre os diretores que possuem graduação (44,82%) a maior concentração apareceu na faixa dos que cumprem 1º mandato (38,46%); com os especialistas (55,18%) a concentração apareceu na faixa dos que têm de 5 a 8 anos no cargo (40,62%), ou seja, 2º mandato.

O terceiro objetivo específico foi alcançado com a realização de análise fatorial das competências mapeadas, técnica estatística que desenvolve combinações lineares de variáveis que sintetizam os atributos originais com base em padrões subjacentes (relações latentes) (HAIR *et al*, 2005b). Após a aplicação do método, os fatores resultantes da análise levaram ao estabelecimento de 10 competências, sendo 04 pertencentes à dimensão técnica, 02 à social e as 04 restantes associadas à dimensão comportamental.

O quarto objetivo específico envolveu o exame da importância atribuída pelos respondentes das 58 escolas às competências mapeadas. De modo geral, os diretores acreditam que o conjunto das competências está situado no perfil de importante a muito importante, fato constatado pelo elevado nível das médias. As competências sociais ganharam destaque, sugerindo forte demanda para que a escola integre os diversos atores, especialmente, a família pela responsabilidade que tem no processo de formação dos filhos. Na dimensão técnica, a atenção dispensada à aprendizagem reforça as orientações e princípios discutidos nos fóruns internacionais, inclusive com o apoio da Unesco, que preconizam a aprendizagem para todos e pela vida inteira. Entre as competências comportamentais, sobressaiu a necessidade de disciplinar a equipe, um tema que vem sacudindo a escola tanto na perspectiva dos alunos quanto dos demais atores.

Considerando o elevado prestígio concedido a todas as competências e sabendo-se do *gap* de qualidade instalado nas escolas públicas, presume-se a necessidade de identificar com que grau de efetividade essas competências estão sendo postas em ação, bem como sua repercussão no desempenho dos alunos.

O quinto objetivo específico, também atendido, constou da investigação do nível de influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento das competências gerenciais postas em ação pelos diretores escolares. A análise descritiva foi realizada por dimensão, tendo o resultado sugerido que a influência é exercida, com gradação entre forte e muito forte, tanto pela EF, quanto pelas EP e ES. Registra-se porém que em todos os casos a educação formal apresentou nível de influência menor em relação aos níveis de influência da experiência profissional e da experiência social. Estima-se que tal resultado possa estar associado aos descritores das competências, visto que os mesmos estão intensamente vinculados à ação. Por outro lado, sabe-se que a qualificação profissional dos gerentes é uma importante via para a mobilização das

competências em ação. Portanto, carece avaliar de modo mais apurado a repercussão que a educação formal vem apresentando nesse processo e de que modo esse perfil pode ser transformado. Surge um espaço para a discussão do escopo curricular delineado pelas agências formadoras.

Ainda que se considerem múltiplas formas de aprendizagem, é relevante analisar a repercussão da educação formal na formação dos gestores, porquanto existe uma responsabilidade atribuída às agências formadoras, notadamente às universidades públicas, que têm o dever de elaborar currículos mais significativos no que tange às competências dos gestores escolares .

Por outro lado, o débito da educação formal parece compensado pela contribuição da experiência na formação das competências gerenciais dos diretores. Vinculada ao contexto profissional ou social, a experiência se mostrou capaz de dinamizar “conteúdos” ligados à gestão da incerteza, provocando, como sugere Zarifian (2003), efeitos que têm menos a ver com o tempo de serviço e mais a ver com o repertório de situações com as quais o profissional se depara.

O estudo também colheu que, na percepção dos diretores, o termo competência apresentou um enlace muito forte com as idéias de saber fazer, de dar cumprimento integral às tarefas, de posicionar o trabalhador frente ao cargo. Ao que parece, o imaginário dos diretores ainda não foi ‘invadido’ pela riqueza explorada na literatura. Para vencer esse obstáculo, procurou-se clareza na formulação das sentenças do instrumento de pesquisa. Optou-se pela inclusão de um pequeno glossário com o intuito de auxiliar a compreensão de termos específicos. De modo geral, a linguagem empregada foi selecionada com o intuito de denotar ação, movimento, atuação, mobilização.

A propósito da dificuldade na exploração conceitual, entre os achados de campo registrou-se a presença de obras, como a de Philippe Perrenoud, “*Construir as competências desde a escola*”, na biblioteca de algumas escolas. Contudo, aparentemente, os livros pareceram intactos; em ‘estado de prateleira’³⁴.

Na fase de delimitação da base teórica, procurou-se associar epistemologia e engajamento prático. Essa escolha se fortaleceu com a observação das escolas à curta distância. Nelas foi possível perceber indícios da acelerada mutação por que passa o mundo do trabalho, tornando-se mais complexo, gerando novas e urgentes

³⁴ Parafraseando o poeta Drummond que em “*Procura da poesia*” fez referência aos ‘poemas em estado de dicionário’. (ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967)

demandas para as organizações e por conseguinte para os diretores. Efeitos desse movimento elevaram o valor atribuído à função gerencial nas organizações. Veio à tona a importância de se repensar o sentido do trabalho no rumo das competências. Sob o signo da incerteza, as concepções de posto, tarefa, qualificação ou cargo já não parecem suficientes (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003).

A nova lógica do trabalho passou a exigir dos diretores uma disposição permanente para seu próprio aprendizado. Desse modo, agir também **envolve** dedicar uma parcela de tempo ao desafio de “aprender enquanto age”, ou seja, à “vivência” da aprendizagem, com seus pares. Essa importância foi corroborada pela média 4,90 (num máximo de 5,0) estabelecida ao atributo “aprender continuamente” que integra a competência da dimensão técnica “aprender a aprender”.

A aprendizagem com enfoque no desenvolvimento de competências traz um aspecto diferencial: rompe com a lógica corrente que faz a aquisição de conhecimentos preceder a experiência do trabalho. Isto posto, considera-se outro detalhe da experiência dos diretores escolares. Calcados nas reflexões de Mintzberg (1990) e nos resultados de Galvão e Cavalcanti (2009), observa-se que ação do diretor inclui uma distância entre o que realmente faz e o que está formalmente prescrito e imaginado. Além disso, a formação acadêmica não mantém uma conexão direta com a realidade cotidiana dos gestores. Gera-se um desconforto que lança os diretores em indagações e exclamações do tipo: O que *realmente* fiz hoje? Por que a maior parte do que trato não parece *produção de escola*? Quando será possível focar a ação pedagógica? Tanto esforço e parece que nada foi feito!³⁵

O dia a dia dos diretores parece abocanhar o tempo em função de demandas fragmentadas, concentradamente na atividade de controle das pessoas, sob a pressão da Secretaria da Educação, dos colaboradores, das políticas educacionais, de recursos limitados, de incertezas etc. Nesse contexto, quando as competências que envolvem o planejamento e a construção de estratégias, consideradas de máxima importância, chegam à cena principal se deparam com dificuldades na gestão de informações. Para contrapor-se, o diretor é premido a converter seu trabalho em uma experiência reconfigurada pelas competências pessoais, por vezes diferentes daquelas preconizadas pela academia, por decretos ou leis, mas que dão conta do dia a dia. Porém, o esforço individual tem limites que emprestam sentido à

³⁵ Depoimentos coletados e registrados na avaliação do SEF 2007 (Subsecretaria Executiva da Educação /PB).

competência “alavancar o esforço de colaboradores”. Nessas condições, outras competências da dimensão comportamental ganham destaque: “assumir riscos”, “gerenciar relações conflituosas” e “manter um clima de respeito entre as pessoas”.

Dentre os efeitos proporcionados pelo presente estudo, destaca-se a aproximação, em uma mesma moldura, das agências formadoras, dos poderes públicos e das experiências sociais ou profissionais. A síntese dessa relação remete ao circuito de desenvolvimento de competências gerenciais dos diretores escolares conforme pode ser observado na Figura 11.

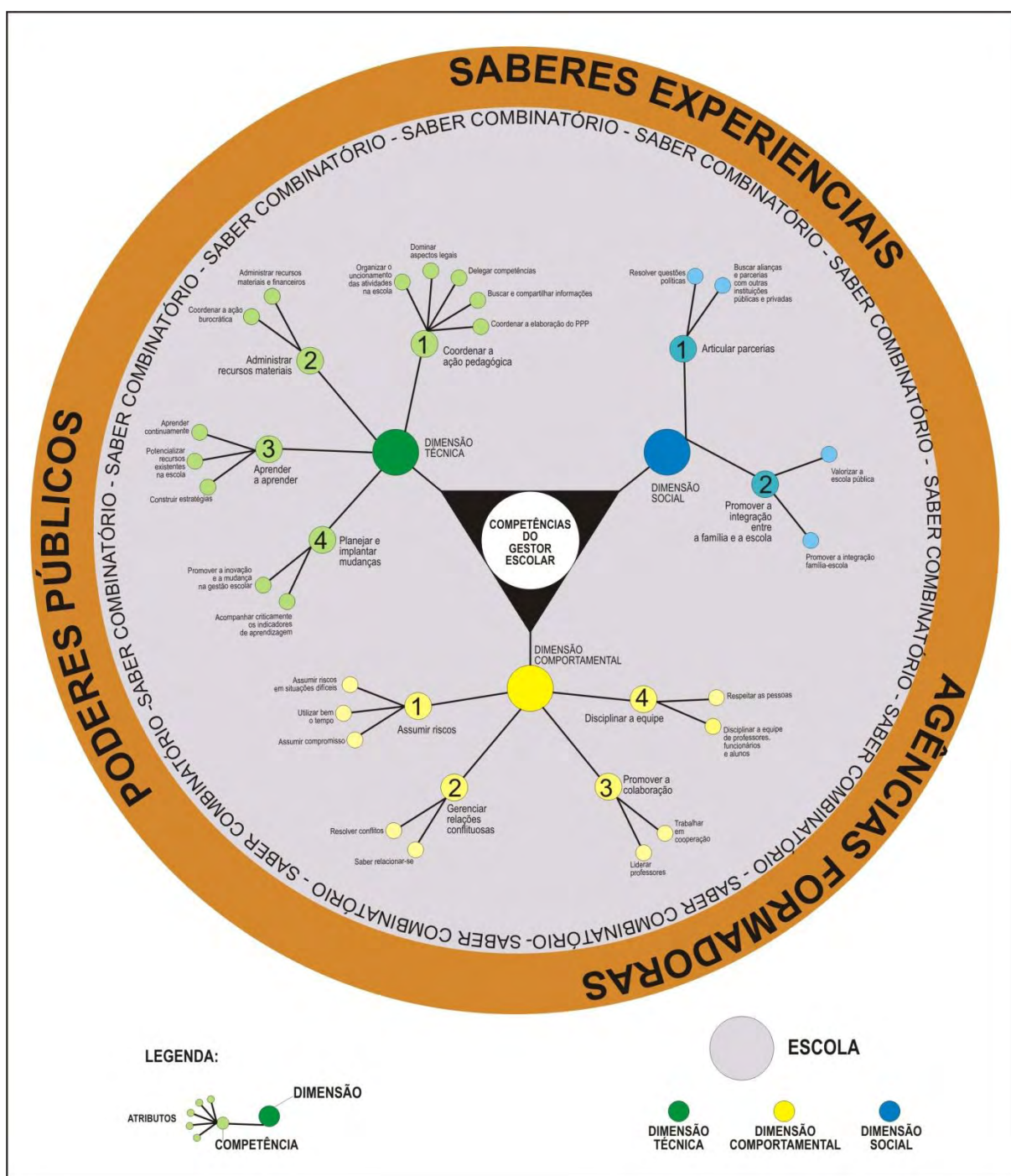


Figura 11 – Circuito de desenvolvimento de competências do gestor escolar
Fonte: Elaboração própria (2010)

No limite exterior da Figura 11, um anel integra poderes públicos, agências formadoras e saberes experienciais. Esses segmentos subsidiam o desenvolvimento das competências gerenciais que estão situadas no epicentro da composição.

O poder público tem papel determinante no fornecimento de orientações legais, no estabelecimento de metas, na oferta das condições materiais e no

acompanhamento e controle da execução das ações vinculadas ao desenvolvimento da educação pública, aí inseridas as questões específicas da gestão escolar.

As agências formadoras constroem currículos e detêm a responsabilidade da certificação. Ainda que a formação de competências envolva outras formas de aprendizagem, a participação da academia é fundamental e poderá ser rediscutida a partir de reflexões que avaliem a relação entre o escopo curricular e o escopo laboral.

Como constatado, os saberes experienciais também integram o circuito de desenvolvimento de competências e representam uma importante fonte da capacidade humana que se desdobra num tipo de saber que sabe produzir estimativas diante de situações repentinas, que sabe decidir por atalhos, que sabe interpretar a informação útil, que sabe estabelecer uma economia cognitiva diante de fatos repertoriados (LE BOTERF, 2003).

As escolas são peças essenciais na articulação. Para elas convergem efeitos provocados pelos poderes públicos, pelas agências formadoras e pela experiência. É justamente em seu território que as políticas e os temas acadêmicos são experienciados firmando a exigência de uma ação gerencial competente.

A Figura 11 mostra uma rede com muitas conexões acontecendo na escola. Notam-se estruturas radiculares ligando atributos e competências que por sua vez formam as dimensões técnica, social e comportamental.

Há um saber combinatório regendo as competências. Pode-se então inferir que a “montagem” da competência é em parte regulada por uma lógica que extrapola o limite dos *scripts*. Ou seja, por trás da competência está um sujeito que arquiteta mobilizações. Quanto mais ele souber e puder combinar, maior será sua competência. Por isso entre o anel externo e o círculo que simboliza a escola nota-se na Figura 11 uma linha de saberes combinatórios que operam a referida arquitetura.

A figura impressa ‘*imobiliza*’ os atributos considerados pela pesquisa. Esse aparente paradoxo é enfrentado com base na ideia de geometria holográfica da competência. Essa observação foi levantada por Le Boterf (2003) ao comparar a competência aos fractais do matemático Benoit Mandelbrot. Pela lógica dos fractais, fica preservada a essência conceitual, de modo que a condição de atributo ou de competência seja apenas uma questão de escala. Ou seja as competências reais

dos profissionais não podem ser objeto senão de antecipações probabilísticas (LE BOTERF, 2003, p.12).

A partir das reflexões abordadas e visando à ampliação de estudos sobre competências gerenciais de diretores, sobretudo àquelas relacionadas às escolas públicas brasileiras, sugere-se:

- Ampliação da amostra da pesquisa para toda a rede estadual, nos 223 municípios, a fim de intensificar o processo de validação das escalas construídas;
- Estímulo ao desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares, com abertura de linha dedicada à formação de competências gerenciais;
- Elaboração de currículo mais significativo para a formação inicial de gestores escolares, com base em competências gerenciais que considerem a influência da experiência e do contexto escolar nas práticas de gestão, por parte das agências formadoras, sobretudo as universidades públicas;
- Reestudo e oferta de programa de formação continuada de gestores escolares, considerando da lógica das competências gerenciais;
- Estudo sobre o impacto das competências gerenciais no desempenho dos alunos;
- Estudo visando à construção de indicadores de desempenho e de impacto da gestão escolar, que vinculem os programas integrantes do PAR às competências dos gestores escolares;
- Constituição de programa nacional de avaliação da gestão escolar, com base nas competências gerenciais, na linha do que ocorre com a Prova Brasil, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e mais recentemente o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (Portaria Normativa nº14, de 21 de maio de 2010).

A valorização e o aprimoramento do trabalho dos diretores escolares deve ser um objetivo permanente dos planos de educação. Como ficou evidente ao longo

desta pesquisa, a complexidade que cerca a função gerencial requer a construção de políticas públicas que ofereçam condições para o fortalecimento da formação inicial e continuada, bem como de articulações que atinjam as escolas subsidiando-as por meio de tecnologias, recursos humanos e da ampliação do financiamento.

Acredita-se ter oferecido contribuições que estimulem a continuidade de estudos e debates acadêmicos, ao tempo em que auxiliem o trabalho de reflexão crítica nas escolas para que estas possam alcançar patamares de qualidade, amparadas nas competências de seus gestores e de todos os colaboradores que fazem da escola uma instância de cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.L. ; ANTONELLO, C.S. ; BOFF, L. H. (Organizadores) **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação Gerencial: pós-graduação *Lato Sensu* e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-58, abr./jun. 2005.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BACHELARD, G. **L'air et les songes**. Paris: Corti, 1943.

BARNEY, J. **Strategic management: from informed conversation to academic discipline**. Academy of Management Executive, v. 16, n. 2, p. 53-57, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEZERRA, F. A. Análise Fatorial. In: CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. (Coord.). **Análise Multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. São Paulo: Atlas, 2007.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão do pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAVES, E.O.C. **A pedagogia de projetos de aprendizagem**. Texto redigido em abril de 2001. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/chaves-projetos>. Acesso em 14.junho.2010.

CONSED – **Conselho Nacional dos Secretários da Educação**. São Paulo: 1997.

CORTELA, M. S. **Qual é a tua obra?:** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAVEL, E.; MELO, M.C.O.L. Singularidades e transformações no trabalho dos gerentes. In: DAVEL, E.; MELO, M.C.O.L. (Orgs). **Gerência em ação:** singularidades e transformações do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

DEMO, P. **A nova LDB:** ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa.** Campinas: Papirus, 2001.

DEWEY, J. **Democracy and education.** New York: Macmillan, 1969.

DINIZ, A. V. S. **Entre educación, formación y trabajo:** modos biográficos de transiciones formativo-profesionales de sujetos adultos en España y en Brasil. Valencia, Universidade de Valencia: Tese de Doutorado, 2010.

DRUCKER, P. F. **A administração na próxima sociedade.** São Paulo: Nobel, 2002.

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience.** Paris: Seuil, 1994.

DURKHEIM, E. **L'évolution pédagogique en France.** Paris: PUF, 1890.

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

FÁVERO, O. **Cultura popular, educação popular.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar:** um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1984.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea.** São Paulo, v. 5, p. 183-196, dez. 2001a. Edição especial.

_____. **Estratégias empresarias e formação de competências.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001b.

_____. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v.44, n.1, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMAN, T. **O mundo é plano:** uma breve história do século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n.2, June, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29. setembro. 2009.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.81, maio, 1992.

GALVÃO, V. B. A.; CAVALCANTI, E. A. A. Competências em Ação de Gestores Escolares: um Estudo na SEEC da Paraíba. In: **EnANPAD 2009**, São Paulo. XXXIV EnANPAD, 2009.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. da; (organizadores). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, C. A. **Dos valores proclamados aos valores vividos**. Brasília: UNESCO, 2001.

GOMES, C. E. et al. Competências Organizacionais e Individuais: o que são e como se desenvolvem. In: HANASHIRO, D. M. M.; TEIXEIRA, M. L. M.; ZACCARELLI, L. M.. (Org.). **Gestão do fator humano**: uma visão baseada em stakeholders. São Paulo: Saraiva, 2008.

GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M.; HOENISCH, J. C. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2004.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB, 2003.

HAIR Jr., J. F.; ANDERSON, R.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005a.

HAIR Jr., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005b.

HASSARD, J.; TONELLI, M.J.; ALCADIPANI, R. Gerentes e organizações na pós-modernidade. In: DAVEL, E.; MELO, M.C.O.L. (Orgs). **Gerência em ação**: singularidades e transformações do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

HILL, S.E.K. Team Leadership. In: NORTHEHOUSE, P.G. **Leadership**: Theory and Practice. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004, cap. 10, p. 203-234.

HIROTA, E.H.; LANTELME, E.M.V. Desenvolvimento de competências com aprendizagem na ação: introdução de ações gerenciais na construção civil. In:

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

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. Exame Nacional Do Ensino Médio – **ENEM: documento básico 1999**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 1999.

INEP. **A qualidade da educação: conceitos e definições** /Luiz Fernando Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. – Brasília: INEP, 2007.

INEP. **Resultados Nacionais – Pisa 2006**: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: INEP, 2008.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 20, n. 67, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mai. 2009.

LAKAN, J. **Le stade du miroir**. In: *Écrits 1*. Paris: Seuil, 1996.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'organisation, 1994.

_____. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, J.B.D.; PORSSE, M.C.S. Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. In: RUAS, R.L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L. H. (Organizadores) **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan/abr 2005.

LÉVY, P. L'hypertexte comme technologie intellectuelle et métaphore. In: _____. *Informatique et differences individuelles*. Lyon: Presse Universitaire de Lyon, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 1, n. 1, 1981.

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

LYOTARD, J. -F. **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATSUURA, K. **A UNESCO e os desafios do novo século**. Brasília: UNESCO, 2002.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MEC. **PDE: O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Formação pela escola**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-formacao-pela-escola>>. Acesso em 02 de maio de 2010.

MILLER, D.; FRIESEN, P. H. **Structural Change and Performance: Quantum Versus Piecemeal – Incremental Approaches**. Academy of Management Journal, v. 25, n. 4, p. 867-892, Dec. 1982.

MINTZBERG, H. A criação artesanal da estratégia. In: MONTGOMERY, C.; PORTER, M. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. The manager's job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, v.68, n. 2, mar-abr, 1990. Disponível em: <<http://rafael.glendale.edu/ppal/Busad%20101/mintzbergmar1990.pdf>>. Acesso em 20. maio. 2009.

MITCHELL, J. C. A questão da quantificação na antropologia social. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.

MITCHELL, L. H. R. G. **Gestão de pessoas por competências no ambiente AulaNet**. 2004. Dissertação (Mestrado em Informática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

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

MONLEVADE, J. **Educação escolar: colaboração e cooperação nas políticas públicas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conferencia/documentos/texto_monlevade.pdf>. Acesso em 06 maio. 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina – 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Jornadas temáticas (1998: Paris, França: 1998). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI** / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. – 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTTA, P.R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R.L. ; ANTONELLO, C.S. ; BOFF, L. H. (Organizadores) **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In SILVA, L. H.; org. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PASSET, R. Economia: da unidimensionalidade à transdisciplinaridade. In: **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Org Edgar Morin. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIRES, A. L. de O. **Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências**. Disponível em: <http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F446570191/Aprendizagem_de_adultos.pdf>. Acesso em 28 agosto. 2009.

PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, **Relatório do desenvolvimento Humano 2005**. Lisboa: Ana Paula Faria Editora, 2005.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Rio de Janeiro, Editora Campus Ltda, 1980.

PREEDY, M.; GLATTER, R.; LEVAČIĆ, R. Gestão em **Educação: estratégias, qualidade e recursos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUINN, J. B. **Strategic Change: logical incrementalism**. Sloan Management Review, v. 20, issue 1, p. 7-21, Fall, 1978.

RAUFFLET, E. O gerente e suas atividades cotidianas. In: DAVEL, E. P. B.; MELO, M.C.O.L. (Org). **Gerência em ação**: singularidades e dilemmas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

REA, L.M; PARKER, R.A. **Metodologia de Pesquisa**: do planejamento à execução. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

RETOUR, D. Le DRH de demain face au dossier compétences. **Revue management et avenir**. Paris, n. 4, p. 187-200, 2005.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, R. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.L. ; ANTONELLO, C.S. ; BOFF, L. H. (Organizadores) **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância. In: **Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, n.2, p.174-199, 2005.

SARTRE, J. P. **L'imaginaire**. Paris: PUF, Galimardi, 1940

SALINAS, J.L. Gerentes, competências e aprendizagem nas organizações. In: DAVEL, E.; MELO, M.C.O.L. (Organizadores). **Gerência em ação**: singularidades e transformações do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SAVIANI, D. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SCHEERENS, J. **A Mensuração da Liderança Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, R. **O artífice**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, A. B.; ALBERTON, A.; VERDINELLI, M.A. As competências profissionais do administrador e suas implicações na formação acadêmica. In: **I Encontro de Pesquisa em Administração e Contabilidade**, 2007, Recife. EnEPQ 2007-Anpad. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.v.1.

SILVA, A. B.; ROMAN NETO, J. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELO, R. (organizadores). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, A. B.; GODOI, C. K.. O processo de aprendizagem organizacional como balizador para o processo de aprendizagem organizacional como balizador para o desenvolvimento de um modelo de competências para uma empresa do setor elétrico. In: **Rev. Cent. Ciênc. Admin.** Fortaleza, vol. 12, n. 1, p. 62-75, ago. 2006.

SILVA, R. O conceito de experiência social em François Dubet: possibilidades analíticas. **Mediações: Revista de Ciências Sociais** [online], Londrina, v.14, n.1, p.275-290. Jan/jun. 2009.

Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3368>, acesso em 18. jan. 2010.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, 1999. (Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n. 50, 1953).

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educación e Sociedad**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-890, 2005.

TOLFO, S. R. A Liderança: da teoria dos traços ao coach. In: BITTENCOURT, C. (Org.) **Gestão Contemporânea de Pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2004, cap. 13, p. 271-307.

TOULMIN, S. **Cosmopolis: the hidden agenda of modernity**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

_____. **Return to Reason**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, vol.16, n.61, pp. 561-581. Rio de Janeiro: Cesgranrio, 2008.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2007.

VAN DE VEN, A.; ANGLE, H.; POOLE, M. **Research on the management of innovation: the Minnesota studies**. New York: Ballinger/Harper and Row, 1989.

WAUTIER, A. M. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 9, Jan. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 02. Jan. 2010.

WHITTINGTON, R. Estratégia após o modernismo: recuperando a prática. **RAE**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, v. 44, n.4, p. 44-53, 2004.

WILLMOTT, H. Gerentes, controle e subjetividade. In: DAVEL, E.; MELO, M.C.O.L. (Orgs). **Gerência em ação**: singularidades e transformações do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WITTMANN, L. C.; PAZETO, A. E. Gestão da escola. In: **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Lauro Carlos Wittmann e Regina Vinhaes Gracindo (organizadores). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

XAVIER, A. C. R. **A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educacionais: Custos e Benefícios de sua Implantação**. Texto para discussão nº 408. Brasília: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1996.

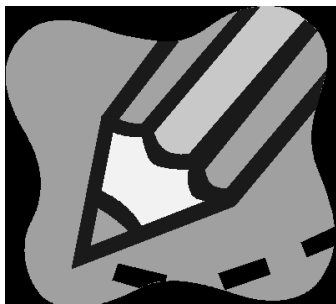
YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. London: Sage Publications Inc., 1989.

YUKL, G. **Leadership in Organizations**. New Jersey (USA): Prentice Hall, 1998.

ZALEZNICK, A. Managers and leaders: are they different? **Harvard Business Review**, may./jun.1977, p. 67-78.

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

_____. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas; tradução Eric Roland René Heneault. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA

PESQUISA ACADÊMICA

ESCOLA:

RESPONDENTE: () Diretor () Vice-Diretor

ENTREVISTADOR:

DATA: ____ / ____ /2009

OBSERVAÇÕES:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA

Prezado(a) Diretor(a),

O presente questionário é parte integrante de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo analisar o desenvolvimento de competências profissionais junto aos diretores de escolas da rede estadual situadas no município de João Pessoa.

Esse estudo está apoiado na importância da gestão escolar como alavanca para a conquista da educação de qualidade para todos. Queremos ouvi-lo(a) para que seu sentimento alimente a investigação científica e, juntos, façamos a ligação entre a universidade e o mundo da escola pública.

É muito importante que expresse livremente a sua percepção acerca dos componentes de seu trabalho, porque a análise aqui pretendida se fundamenta em sua opinião. Salientamos que os dados coletados destinam-se, exclusivamente, à pesquisa, sendo preservada a identidade do respondente.

Agradecemos antecipadamente pela valiosa contribuição.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Verônica B.A. Galvão

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Federal da Paraíba
veronicaeducacao@gmail.com*



AJUDANDO A COMPREENDER A PESQUISA

Conceitos importantes:

COMPETÊNCIA PROFISSIONAL – conjunto de capacidades da pessoa, sejam conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, postos em ação para que se tome iniciativa e se assuma responsabilidade sobre problemas e eventos.

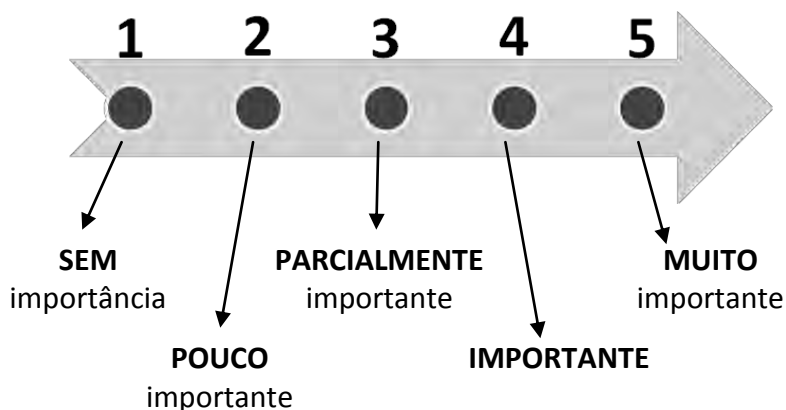
EDUCAÇÃO FORMAL – formação do indivíduo através de processo de escolarização. Educação básica, educação profissional, ensino superior, pós-graduação, outros cursos.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL – experiência acumulada pelo indivíduo no exercício da atividade profissional.

EXPERIÊNCIA SOCIAL – experiência adquirida por meio da participação do indivíduo em diversos grupos sociais, tais como: família, amigos, associações esportivas, grupos religiosos, grupos políticos etc.

I – Avaliação do GRAU DE IMPORTÂNCIA da competência.

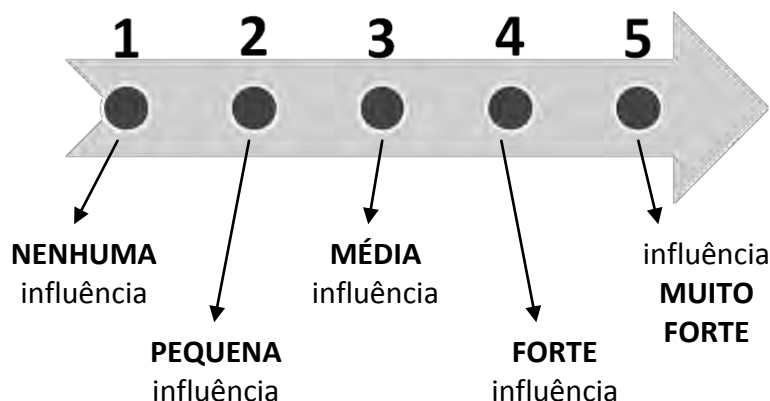
Utilize a escala ao lado para preencher a coluna referente ao **GRAU DE IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA NA SUA ATUAÇÃO DE DIRETOR:**



COMPETÊNCIAS	GRAU DE IMPORTÂNCIA da competência na atuação do diretor escolar				
	1	2	3	4	5
COORDENAR a elaboração do Projeto Político Pedagógico.	1	2	3	4	5
PROMOVER a inovação e a mudança na gestão escolar.	1	2	3	4	5
TRABALHAR em COOPERAÇÃO com professores.	1	2	3	4	5
BUSCAR e COMPARTILHAR informações com os colaboradores e com as famílias.	1	2	3	4	5
ACOMPANHAR criticamente os indicadores de aprendizagem.	1	2	3	4	5
ADMINISTRAR os recursos materiais e financeiros da escola.	1	2	3	4	5
COORDENAR a ação burocrática dos colaboradores.	1	2	3	4	5
DELEGAR competências e atribuições a seus colaboradores.	1	2	3	4	5
PROMOVER a integração família-escola.	1	2	3	4	5
BUSCAR alianças e parcerias com outras instituições públicas ou privadas.	1	2	3	4	5
ASSUMIR riscos em situações difíceis	1	2	3	4	5
LIDERAR professores.	1	2	3	4	5
DOMINAR aspectos legais.	1	2	3	4	5
RESOLVER conflitos.	1	2	3	4	5
APRENDER continuamente.	1	2	3	4	5
ORGANIZAR o funcionamento das atividades da escola.	1	2	3	4	5
POTENCIALIZAR os recursos humanos, financeiros e equipamentos da escola.	1	2	3	4	5
VALORIZAR a escola pública.	1	2	3	4	5
CONSTRUIR estratégias para resolver problemas graves que envolvam colaboradores, alunos, família.	1	2	3	4	5
UTILIZAR bem o tempo.	1	2	3	4	5
ASSUMIR compromisso.	1	2	3	4	5
RESOLVER questões políticas.	1	2	3	4	5
SABER relacionar-se.	1	2	3	4	5
DISCIPLINAR a equipe de professores, funcionários e os alunos.	1	2	3	4	5
RESPEITAR as pessoas.	1	2	3	4	5

II – Avaliação do NÍVEL DE INFLUÊNCIA dos fatores no desenvolvimento da competência.

Utilize a escala abaixo para preencher a segunda coluna referente ao **NÍVEL DE INFLUÊNCIA DOS FATORES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA**:



COMPETÊNCIAS	NÍVEL DE INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA														
	FATORES														
	EDUCAÇÃO FORMAL					EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL					EXPERIÊNCIA SOCIAL				
COORDENAR a elaboração do Projeto Político Pedagógico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
PROMOVER a inovação e a mudança na gestão escolar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
TRABALHAR em COOPERAÇÃO com professores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
BUSCAR e COMPARTILHAR informações com os colaboradores e com as famílias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ACOMPANHAR criticamente os indicadores de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ADMINISTRAR os recursos materiais e financeiros da escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
COORDENAR a ação burocrática dos colaboradores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
DELEGAR competências e atribuições a seus colaboradores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
PROMOVER a integração família-escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
BUSCAR alianças e parcerias com outras instituições públicas ou privadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ASSUMIR riscos em situações difíceis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
LIDERAR professores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
DOMINAR aspectos legais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

IV– Perfil sócio-demográfico**1. Sexo:**

- a) () Masculino
- b) () Feminino

2. Faixa Etária:

- a) () 25 a 30 anos
- b) () 31 a 35 anos
- c) () 36 a 40 anos
- d) () 41 a 45 anos
- e) () acima de 45 anos

3. Realizou (za) trabalho voluntário:

- a) () Sim
- b) () Não

4. Coursou a educação básica em:

- a) () Escola pública , exclusivamente
- b) () Escola privada, exclusivamente
- c) () Escola pública e privada

5. Formação Profissional:

- a) () Ensino Profissionalizante
- b) () Ensino Superior
- c) () Especialização
- d) () Mestrado
- e) () Doutorado

6. Recebeu formação específica em gestão escolar:

- a) () Sim
- b) () Não

7. Tempo de atuação no cargo de diretor de escola

- a) () 0 a 4 anos
- b) () 5 a 8 anos
- c) () 9 a 12 anos
- d) () 13 a 16 anos
- e) () mais de 16 anos

8. Tempo de atuação no serviço público

- a) () 0 a 4 anos
- b) () 5 a 8 anos
- c) () 9 a 12 anos
- d) () 13 a 16 anos
- e) () mais de 16 anos