

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Marcos Jorge*

Tiago Santos Telles**

Recebido: 14 set. 2011 Aprovado: 18 nov. 2011

*Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Campus de Bauru. Bauru, SP, Brasil. E-mail: mjeduc@gmail.com

**Economista pela Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil. E-mail: tiagotelles@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo do estudo foi identificar a percepção de professores, recém-formados em Pedagogia, sobre conceitos e práticas da gestão escolar atual. Trata-se de uma pesquisa exploratória com aplicação de questionários, com perguntas fechadas, construídas com base na Escala de Likert. Os resultados indicam ênfase na concepção oficial da gestão escolar e no compartilhamento das responsabilidades como bases democráticas. Conclui-se que os participantes da pesquisa possuem percepções básicas, pouco críticas, sobre a gestão escolar, reproduzindo, muitas vezes, um discurso midiático e governamental sobre o tema.

Palavras-chave: Gestão escolar. Pedagogia. Escala de Likert. Política educacional.

TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT SCHOOL ADMINISTRATION

Abstract: This study examined the newly graduated in pedagogy teachers' perceptions of current school administration concepts and practices. It is an exploratory research study with questionnaire using Likert scale closed-ended questions. The results indicate an emphasis on the official view of the school administration and the sharing of responsibilities as a democratic basis. It is concluded that the respondents have basic perceptions, little criticism on the school administration, reproducing, often a government and media discourse on the subject.

Key words: School administration. Pedagogy. Likert scale. Educational policy.

INTRODUÇÃO

A gestão educacional, operada atualmente nos diversos sistemas de ensino municipais e estaduais, é tributária, primeiramente, da reestruturação capitalista, e um dos seus efeitos diretos: mudanças do mundo do trabalho a partir de meados da década de 70 e, segundo, da ação política dos governos latino-americanos dos anos 90 que, seguindo o ideário neoliberal preconizado pelo Banco Mundial, desmontaram uma incipiente estrutura de bem-estar social, ainda incompleta, e implementaram o chamado Estado Mínimo na região (FONSECA, 1997; ANTUNES; ALVES, 2004).

Assim, para a análise do fenômeno educacional e de sua gestão no contexto colocado, é importante observar que:

- a) do primeiro processo (reestruturação da produção capitalista), um dos elementos que se destaca é a incorporação (pelos discursos e práticas educacionais) das teses que buscavam aplicar novas formas de gerir o capital no interior das fábricas, visando à maximização da produtividade a partir da maquinaria informatizada;
- b) da gestão dos recursos humanos agora, em grande parte, “liberada” da antiga especialização fordista-taylorista do trabalho manual e mecânico, inserida numa nova divisão social do trabalho, onde se persegue, como paradigmas de formação de “recursos humanos”, não o aprimoramento das destrezas físicas a partir do treinamento e da repetição de gestos, mas sim as “habilidades individuais”, as “capacidades cognitivas” e os “comportamentos colaborativos” dos trabalhadores para um novo modelo de empresa ou corporação, que opera a partir de “grupos”, “círculos” “equipes”, “times” etc.

Dessa maneira, o ponto a salientar é que o toyotismo, como novo paradigma de gerenciamento fabril, propagou, incansavelmente ao longo dos anos 90, a “ideia de que a reintegração de atividades e o emprego de uma mão de obra mais qualificada eram necessários ao desenvolvimento de um trabalho mais rico e variado” (SHIROMA, 1997, p. 13-14).

Estabelecia-se, então, que a qualificação do trabalhador, via Educação Básica pública, supostamente de qualidade inequívoca, era a solução para que o tímido capitalismo brasileiro, com seus baixos níveis de produtividade, remate de inúmeras décadas de descaso do Estado com a educação, finalmente se colocaria em condições de inserir-se no descortinado e competitivo mercado global.

Tal discurso tão característico dos falsos “diagnósticos”, que pulularam no decorrer da década, sobre o alcance da modernização interna e da inserção globalizada

do capitalismo brasileiro, instigaram “iniciativas de promoção de programas de educação para a competitividade, uma vez que a educação adquiria uma centralidade [naqueles] novos “modelos” de produção” (SHIROMA, 1997, p. 14).

Carreada pelo empresariado nacional e internacional, governos de todas as esferas e mídias, a sociedade civil (em organização pós-ditadura) assistia e participava, em menor grau, de um incerto movimento *todos pela educação*, palavra de ordem sempre lembrada e bradada nos discursos conservadores e progressistas do país em seus momentos de “tensão” ou “explosão” de contradições, tão característicos daqueles movimentos de “transição” ou de redistribuição do poder político entre as elites nativas na esteira do ajustamento da nação a uma “nova ordem” que se impunha soberana, mundo afora.

Novamente um velho problema estrutural se apresentava e à escola era debitada a responsabilidade de superação.

Cabia agora aos governantes assumirem suas responsabilidades diante dos desafios da globalização e “induzir eficiência” aos seus sistemas educacionais e, à escola pública ser a formadora dos cidadãos trabalhadores e consumidores desse novo tempo.

No decorrer daquele processo, conceitos do campo disciplinar e ideológico do mundo empresarial, como competências, empregabilidade e capital humano adentraram ao debate educacional atropelando, convenientemente, uma discussão qualitativamente superior, resultante do movimento da Constituição de 88 que, construída no interior dos movimentos sociais pela educação, amadurecia e propunha uma política educacional, de Estado e não de governos, tendo por base os fundamentos republicanos de universalidade, laicidade, gratuidade e qualidade.

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi identificar a percepção de professores recém-formados em Pedagogia, sobre conceitos e práticas da gestão escolar atual.

A GESTÃO ESCOLAR NO NOVO ARRANJO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90

As políticas educacionais, a partir dos anos 90, impuseram um modelo de gerenciamento dos sistemas educacionais onde se destacam duas grandes tendências:

A primeira impõe a avaliação externa do sistema, formulada, implementada e executada por organismos internacionais, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos, instituição vinculada à *Organisation for Economic Co-operation and Development* – (OCDE) ou Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, ou pelos governos federal, por intermédio do Ministério da Educação; e/ou estaduais e municipais, pelas suas Secretarias de Educação.

Esses mecanismos internacionalizados e centralizados de avaliação buscam medir em grande escala o “domínio de habilidades vinculadas à preparação para o trabalho e as necessidades do mercado globalizado”, reflexo dos princípios que regem as atuais políticas educacionais, centradas na universalização da Educação Básica, entendida como patamar mínimo e único de direito social dos cidadãos (SILVA, 2010, p. 51).

A segunda tendência é a extinção do conceito de sistema educacional, introduzindo segmentação e diferenciação das escolas, que passariam a ser qualificadas a partir do gerenciamento do seu corpo dirigente, do trabalho de seus professores e da inserção e participação da comunidade; tais elementos seriam os formadores da identidade da unidade escolar, os marcadores que serviriam para defini-la e destacá-la em relação às demais, o corolário dessa aliança, transformada num “capital social”, com interferência mínima do Estado e resultaria, então, nos índices positivos de avaliação que, por sua vez, refletiriam a “eficiência” da gestão, a “excelência” da formação e a “produtividade” de seus professores.

Esse ideário imposto à escola responsabiliza-a pelo seu desempenho, medido por avaliações que escapam ao seu controle; busca introduzir, ou talvez reintroduzir, a exemplo da década de 70, a teoria do capital humano, na esteira do projeto modernizador do regime militar, que monopolizou o debate e alastrou-se pelas políticas públicas, tornando-se hegemônica no campo educacional. Assim, retorna ao debate

educacional a ideologia liberal, de corte conservador, agora relida sob a ótica da competitividade global, que se coloca como mecanismo único e infalível de prover nossas escolas da tão almejada qualidade e necessária eficiência que o Estado, por décadas a fio, falhou fragorosamente em realizar.

Na esteira da implementação dessa política educacional pragmática e utilitarista, porque concebe a Educação Básica como “mínimo social”, a escola, como mera agência de preparo incipiente para o trabalho e o mercado, como parâmetro de sua concepção e organização, coloca-se uma contradição que, segundo Oliveira (2004, p. 1128), expressa-se na “difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar”.

Nesse sentido, as conjunturas em que se desenrolam as disputas em torno de uma escola minimamente democrática e de qualidade, pautam-se pela primazia de uma concepção de gestão escolar que impõe a “desprofissionalização do professor e a proletarização do magistério”, processos urdidos, sistematizados e iniciados na década de 80, reelaborados e continuados nos anos 90 e ainda almejados, buscados e em curso ao longo desse século XXI (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Operando dentro dos limites dessa política educacional de viés neoliberal, onde prevalece a ação política de um Estado mínimo que legisla e incumbe-se apenas do binômio avaliação/controle, desobriga-se do financiamento e da manutenção material do sistema em que a gestão escolar, agora “flexibilizada”, deve abrir-se para a “participação” da sociedade e da comunidade local como parceiros desse novo tempo da nossa Educação Básica. Está assim delineada a direção futura da nossa política educacional; a massificação dessa escola mínima é uma realidade, no entanto, a tão almejada qualidade é uma dimensão a ser procurada pelos “atores sociais” diretamente nas escolas e não no Estado.

Nesse novo arranjo de gestão da escola, prevalece aquilo que Shiroma e Evangelista (2011, p.7) chamam de gerencialismo, termo que está “intimamente associado ao novo conceito de profissionalismo [escolar] no que tange às noções de eficiência, habilidade e competência”, dimensões essas a serem arduamente buscadas pelos profissionais da educação e exigidas pela sociedade.

Assim, desvia-se do Estado a função com manutenção e qualidade do sistema educacional, enquanto estrutura, que é transmigra para a gestão escolar, constituída a partir de uma divisão social do trabalho que, nesse processo de engenharia social:

Converte-se em gerencialismo, estratégia pela qual os líderes escolares mantêm a burocracia da organização para assegurar seu poder e controle sobre a escola mais do que para ajudar seus membros a realizar seus propósitos. O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel no redesenho do setor público possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade cotidiana por sua implementação seja deslocada para a periferia. Este movimento extrai a essência da liderança local e a reduz a uma função meramente técnico-racional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 8).

A partir desse panorama traçado, aborda-se, no próximo item, a trajetória empreendida neste trabalho.

CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo se caracteriza como pesquisa exploratória onde foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e respostas dispostas em escalas e de múltipla escolha. Todas as questões envolviam situações referentes ao cotidiano da escola, e o questionário foi aplicado ao grupo no início do ano letivo do curso de complementação em Gestão Escolar.

A pesquisa envolveu 25 pedagogos (as), formados(as) entre os anos de 2006 e 2009, no curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru.

A formação desse grupo está ligada a um curso de complementação em Gestão Escolar que se realiza ao longo de 2010 (primeira turma) e 2011; o universo deste estudo faz parte dessa segunda turma do ano de 2011.

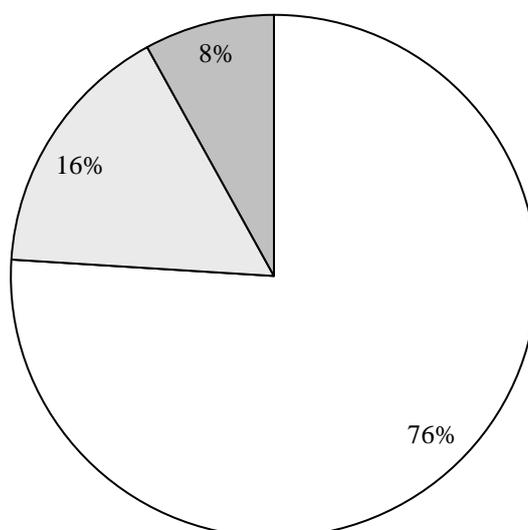
Todos foram religados à instituição e matricularam-se no curso. Para a disciplina Gestão Escolar, foi solicitado o preenchimento de um questionário que versava sobre temas que integravam o plano da disciplina e que seriam problematizados com bibliografia específica e debatidos ao longo do curso.

Num primeiro momento, o objetivo da sondagem é verificar as concepções de professores sobre a gestão escolar nos modelos atuais, utilizar esse material como

indicativo para as dinâmicas de aula e, posteriormente, ao final do curso, aplicar novo questionário com a intenção de verificar as possíveis mudanças de concepções dos professores-alunos.

Neste trabalho são apresentados, portanto, o instrumento e as respostas que captam as primeiras impressões e tendências que esses professores-alunos, relativamente recém-formados e recém-iniciados na carreira do Magistério, concebem a respeito do tema gestão escolar.

Gráfico 1- A constituição da gestão escolar na opinião de pedagogos (as), formados(as) entre os anos de 2006 e 2009, no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru.



- A administração da escola deve ser compartilhada entre os diversos segmentos da escola (diretor, pedagogos, professores, profissionais técnico-administrativos, alunos e comunidade).
- A administração da escola deve ser não exclusivamente, mas principalmente, de coordenação do diretor, junto aos segmentos da escola e comunidade.
- A administração da escola, em todos os seus aspectos, deve ficar a cargo do diretor.

Fonte: autor.

Em relação à questão 1, que abordava a constituição do trabalho da gestão escolar, obteve-se, como grande número de respostas, a opção do compartilhamento de responsabilidades entre os segmentos da escola e a comunidade (19 respondentes ou 76%).

Supõe-se que essa relativa unanimidade seja devida ao grande apelo dos governos, mídias e outros setores sociais, inclusive dos próprios segmentos da escola,

que incorporam os discursos oficiais e midiáticos em favor da aproximação da escola com o seu entorno local, que nele se envolva, e este, por sua vez, passe a assumir a unidade escolar como parte de seu cotidiano e, obviamente, assuma suas responsabilidades em relação a ela.

Acredita-se que a formação e, fator mais determinante, a atuação de grande parte dos indivíduos da amostra, por já se encontrarem trabalhando nas redes públicas, municipal e estadual de educação, tenham contribuído para essa visão mais “oficial” do que seria a gestão escolar atualmente.

As outras opções indicaram a centralidade do papel do diretor (2 respondentes ou 8%), ou que esse sujeito teria proeminência no encaminhamento da gestão (4 respondentes ou 16% da amostragem). Embora minoritárias, essas opções expressam um perfil mais exequível, porque mais próximo da realidade jurídica que ampara os sistemas educacionais.

A despeito do fato de legalmente o Conselho Escolar ser instância decisória, no limite, em razão da lei, esse colegiado é consultivo e não deliberativo. Cabe a última palavra ao diretor, que é, na escola, o funcionário que zela pelas prerrogativas do Estado e não da comunidade, o que resulta numa gritante contradição, entre os objetivos proclamados de uma política educacional, que visa à descentralização radical, e a realidade onde se desenrola essa “diretriz oficial”, pois:

Está ele [o diretor] na condição de quem é capaz de fazer obedecer a vontade do Estado, de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer valer a própria vontade, se esta for contrária à do Estado, mesmo que ela coincida com a vontade do colegiado ou da instituição escolar que dirige. Daí decorre a vulnerabilidade do diretor que, obediente às determinações do Estado, deve assumir a responsabilidade também pelas deliberações do conselho, por que é a ele, diretor, não ao conselho, que o Estado pede contas do funcionamento da escola (PARO, 2011, p. 7).

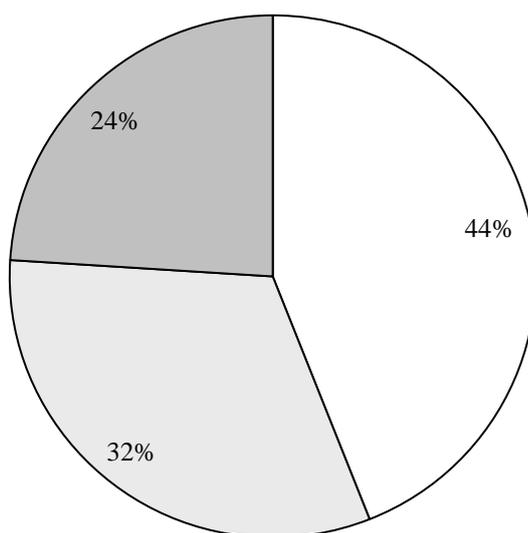
O Gráfico 2 reflete a opinião dos respondentes sobre as responsabilidades últimas da gestão escolar. Buscou-se problematizar o papel do Conselho Escolar como instância deliberativa, a figura jurídica da comunidade, bem como o cenário em que essa comunidade poderia ser chamada para responder por suas deliberações em relação à escola e, finalmente, o papel do diretor.

Os resultados, embora apontassem para uma escala de dez pontos percentuais para cada opção, mantiveram-se estáveis, não ocorrendo, ao contrário da questão 1, uma

preferência majoritária por uma única resposta. Do conjunto da amostragem, 11 respondentes ou 44% entenderam que o compartilhamento das responsabilidades é o encaminhamento mais aceitável e realista em razão das políticas educacionais em voga.

Tornar o Conselho Escolar um colegiado mais atuante e verdadeiramente responsável pela condução da gestão escolar foi a opção de 8 respondentes ou 32% da amostragem, talvez em decorrência das experiências vivenciadas ao longo da década, em parte devido à municipalização, mas também pelas exigências legais. Paulatinamente, parece estar-se firmando a opinião de que o Conselho Escolar deve ser concebido e exercitado como instituição de natureza política e não como mero avalista das deliberações do diretor ou das Secretarias de Educação. Finalmente nessa questão, 6 respondentes ou 24% da amostra concebem a gestão escolar como uma responsabilidade do diretor e assim deve continuar.

Gráfico 2 - A responsabilidade pela gestão escolar na opinião de pedagogos(as), formados(as) entre os anos de 2006 e 2009 no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru.



- Compartilhar a responsabilidade com a comunidade.
- O Conselho Escolar deve ter caráter deliberativo e ser o responsável legal pela gestão.
- Compartilhar a responsabilidade com a comunidade.

Fonte: autor.

O terceiro conjunto de questões (Gráfico 3) explorado junto aos respondentes, dizia respeito ao grau de complexidade de alguns problemas enfrentados pela gestão escolar. Englobaram-se seis grandes situações que se acredita fazerem parte do cotidiano de qualquer escola e mobilizam sobremaneira os segmentos escolares e, em particular, a direção.

Para análise desse tópico, utilizou-se uma escala do tipo Likert; Ferrai e Tarumoto (s/d) observam que esse é um instrumento muito difundido e adequado, que permite a construção de escalas do tipo “aprovo/desaprovo, concordo/discordo, satisfeito/insatisfeito, muito importante/pouco importante” e complementam que:

O tipo de escala de Likert mais usual é a de cinco pontos, como por exemplo, a escala de Likert padrão, desde ‘discordo totalmente’ até o ‘concordo totalmente’ passando pelo ‘discordo’, ‘nem discordo/nem concordo’ e pelo ‘concordo’ [...] as afirmações devem ser classificadas em favoráveis e desfavoráveis e para cada afirmação deverão ser atribuídos graus de favorabilidade e desfavorabilidade (FERRAI; TARUMOTO, 2011, p. 5045).

Assim, construiu-se uma escala que classificava as situações selecionadas em muito simples num extremo e muito complexo na outra ponta, tendo entre elas as opções simples, média complexidade e complexa.

O problema da violência (situação A) não apresentou dispersão entre as opções que a escala permitia e concentrou as respostas entre o muito complexo e complexo, indicando que esse tema, ou melhor, situações de violência são vivenciadas e enfrentadas no dia a dia das escolas e fazem parte do cotidiano de diretores, professores, alunos e funcionários indistintamente.

As relações interpessoais, que abrangeram os conflitos de interesses entre os segmentos da escola (situação B) e as questões relativas ao campo pedagógico (situação C), concentraram as opiniões na opção mediana da escala, apresentando, em ambos os casos, discreta dispersão nas outras possibilidades de escolha.

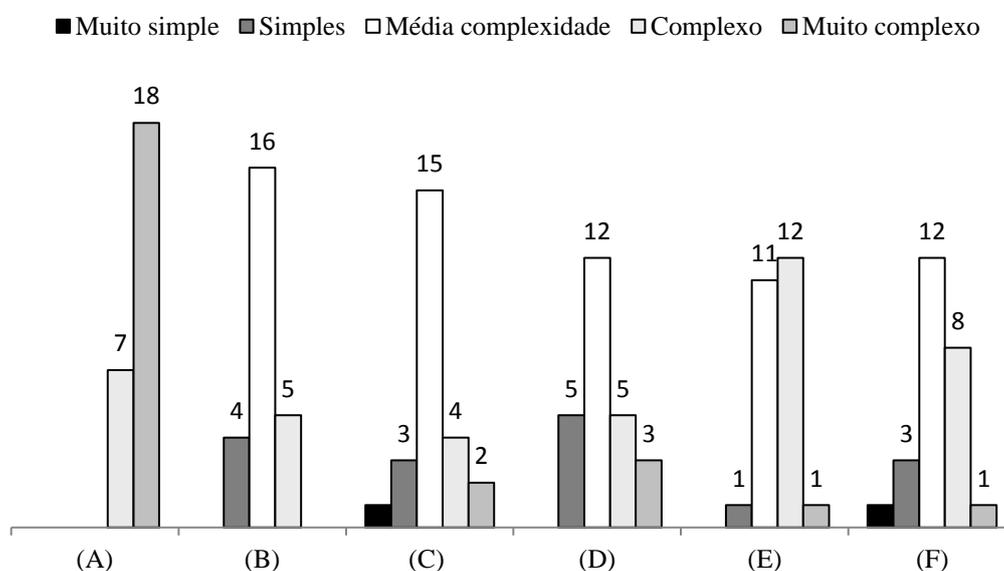
O relacionamento da escola com o Estado, via Secretaria ou Diretoria de Ensino (situação D), registrou dispersão significativa que partiu da opção simples até a opção muito complexa, com forte concentração dos respondentes na mediana da escala. Vale ressaltar que os números distribuem-se de forma homogênea, indicando, aparentemente, ser esta situação uma área delicada na gestão escolar.

O relacionamento da escola com os pais de alunos em particular e com a comunidade em geral (situação E) destacou, ao que parece, o quanto é preciso ainda avançar na relação entre a escola e seu entorno local. Nesta questão, houve forte concentração da opinião dos respondentes na zona complexa e de média complexidade em relação a essa situação.

A literatura educacional registra a complexa e contraditória relação entre escola e comunidade, bem como o instável movimento de inserção e participação dos pais ou responsáveis em participar ativamente da gestão escolar. Está bem documentado que, a despeito de um estranhamento dos primeiros em relação ao mundo burocrático e hierarquizado da escola, esses (pais e responsáveis), quando direcionados e incentivados pela direção da escola, mobilizam-se em seu favor, o que resulta no melhor desempenho da aprendizagem dos filhos (MENDONÇA, 2001; SILVA, 2010).

Quanto ao relacionamento da escola com seu corpo discente (situação F), novamente observou-se tendência a conceber essa relação, que é a essência da existência da escola, como complexa e medianamente complexa. Vale ressaltar que a questão registrou distribuição de opiniões sobre todas as opções que a escala permitia, sugerindo que o relacionamento entre alunos e gestão escolar é uma situação que mobiliza muito os professores.

Gráfico 3 - Situações da gestão escolar e sua complexidade na opinião de pedagogos(as), formados(as) entre os anos de 2006 e 2009 no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru.



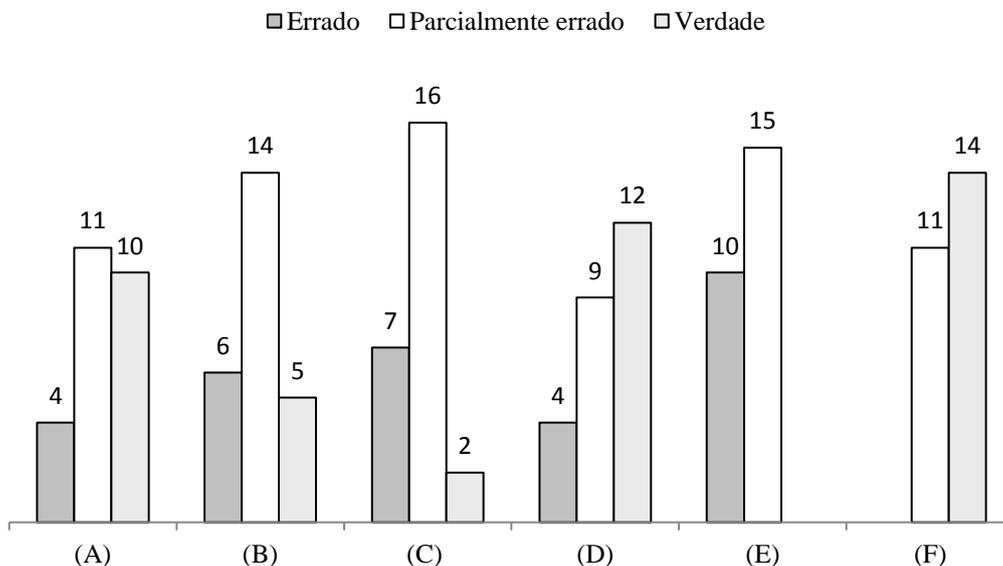
- (A) Violência dentro da escola e no seu entorno.
- (B) Relações interpessoais: abrangem os conflitos entre os segmentos da escola.
- (C) Questões ligadas ao campo pedagógico.
- (D) Relacionamento da escola com o Estado via Secretaria e Diretoria.
- (E) Relacionamento com os pais de alunos e a comunidade local.
- (F) Relacionamento com o corpo de alunos em suas diversas demandas.

Fonte: autor.

O Gráfico 4 diz respeito às concepções dos professores-alunos sobre a relação entre comunidade e gestão escolar; o questionário englobou seis afirmações que procuravam sintetizar algumas ideias mais comuns sobre a participação da comunidade no cotidiano e na gestão da escola. A escala de resposta aos itens foi estruturada com três alternativas (verdadeiro, parcialmente verdadeiro e errado) sem as variâncias de extremos (muito verdadeiro e muito errado), mas eliminando também a lei do terceiro excluído.

Optou-se por essa estrutura, pois a intenção era medir não as possíveis certezas absolutas que os respondentes pudessem vir a manifestar, mas sim que tais concepções ou ideias fossem medidas em termos mais realistas, uma vez que todos atuam nas redes públicas de ensino.

Gráfico 4 - Concepções sobre a relação comunidade versus escola na opinião de pedagogos(as), formados(as) entre os anos de 2006 e 2009 no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru.



- (A) A comunidade entende a importância da escola mas não participa de sua gestão.
- (B) A comunidade entende que a função da escola é apenas transmitir conhecimentos.
- (C) A comunidade ignora a escola como parte de seu cotidiano e entorno social.
- (D) A comunidade participa de forma instável tendendo a abandoná-la ao longo do ano.
- (E) A comunidade participa da escola de forma regular e compreende sua importância.
- (F) A comunidade não estabelece relação entre participar da gestão e o desempenho de seus filhos.

Fonte: autor.

A escala assim proposta permitiu um mínimo de ambiguidade (parcialmente verdadeiro) e a opção da polarização entre o certo e o errado; assim, entendeu-se que as respostas refletiram essa dimensão da dúvida, da contestação e talvez do contraditório, quando da análise sobre as possíveis motivações que levam, ou não levam, a comunidade a participar da gestão da escola.

A primeira questão dizia respeito à possibilidade de a comunidade ser capaz de estabelecer vinculação entre sua participação na gestão escolar e a importância atribuída a essa mesma escola (questão A). Esta dimensão está vinculada à percepção de que, supostamente, a comunidade concebe em relação às funções, ou função precípua da escola, que se resumiria, na visão de mundo dessa comunidade, à mera transmissão do conhecimento (questão B).

Os resultados mostram um número muito próximo de respostas para ambas as questões, que oscila entre a opção verdadeiro e parcialmente verdadeiro (21 para A e 19 para B). Dessa forma, estas respostas traduziriam uma concepção de que o entorno local compreende a importância da escola (transmitir conhecimentos), mas não participa de sua gestão, já que nada teria a contribuir, pois carece, exatamente, daquilo que a escola é detentora, ou seja, do monopólio do conhecimento.

As questões C e D procuravam medir as concepções sobre o quanto a escola é percebida como uma instituição que integra a comunidade e não apenas mais um prédio do governo no bairro. O nível de consciência sobre essa dimensão do “assumir” a escola enquanto “sua”, poderia refletir-se na constância ou no hábito incorporado de participação dessa comunidade na gestão da “sua” unidade escolar.

As respostas indicaram (para a questão C) forte concentração na “opção da dúvida” (parcialmente verdadeiro), e os professores tenderam a rechaçar as ideias da completa alienação (verdadeiro) ou da consciência plena (errado).

Quanto à percepção sobre a frequência da participação (questão D), foi a única que apresentou homogeneização nas respostas com distribuição relativamente proporcional entre o número de respondentes e as possibilidades da escala multi-itens: 21 respondentes nas opções verdadeiro e parcialmente verdadeiro, refletindo talvez um padrão que marca a dimensão da participação em relação ao tema e à realidade da gestão escolar no Brasil contemporâneo.

As duas últimas ideias (questões D e E) concentraram as preferências dos respondentes em apenas duas opções das três apresentadas: a primeira referia-se à noção de uma participação ideal da comunidade junto à escola; a realidade parece demonstrar (nenhuma resposta na opção verdadeiro) o quanto se está longe desse “momento perfeito” onde escola e entorno local trabalham numa sinergia ou simbiose institucional em prol dos interesses de todos.

A última ideia (questão E) procurou explorar, por meio de uma negativa, se a comunidade estabelecia relação entre o desempenho escolar do filho (ou seu sucesso escolar) com a participação dos pais ou responsáveis na gestão escolar. Diante dos resultados (25 respostas distribuídas entre verdadeiro e parcialmente verdadeiro), é possível inferir que a experiência desses professores é forte indicativo na percepção e análise daquilo que é a realidade do nosso sistema de ensino, seja municipal, seja estadual, em relação ao valor social atribuído à escola pelas classes populares.

CONCLUSÕES

Este estudo de caráter exploratório e parte inicial de uma pesquisa mais ampla sugere que as concepções dos professores sobre gestão escolar são fortemente influenciadas pelas experiências do mundo do trabalho.

Embora todos os respondentes sejam formados em Pedagogia numa universidade estadual pública paulista e, portanto, possuem, em princípio, formação sólida e atualizada em relação ao campo educacional, algumas de suas respostas distanciam-se do corpo teórico-metodológico, ao menos proclamado, dos programas das disciplinas da instituição de formação. Parece prevalecer o reforço a alguns conceitos já cristalizados e preconcebidos, com destaque para a relação entre comunidade ou entorno local e sua relação com a escola.

Na outra ponta, aparecem, com relativo destaque, respostas que reafirmam as políticas oficiais, principalmente, nas questões que definem conceitualmente e em termos de divisão social do trabalho, a dinâmica da gestão escolar.

Há indicações de que as preferências recaem com ênfase nos conceitos, por exemplo, do compartilhamento das responsabilidades em oposição às instituições já previstas, legalizadas e instituídas para a realização concreta da tarefa coletiva como o Conselho Escolar.

Finalmente, este trabalho registra as lacunas e dificuldades de coincidir os objetivos propostos pelas políticas educacionais, mediante a miríade de leis que desaba sobre as escolas, com a difícil realidade vivida em nossos sistemas educacionais, muitos premidos entre contingências e conveniências políticas ou pelo indefectível estado de carência material que grassa país afora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

FERRAI, Natali; TARUMOTO, Mário Hissamitsu. **Aplicação de técnicas de análise estatística quantitativa e qualitativa a dados de pesquisa de mercados**. Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_35290681876.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780Int.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores**. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1paraevora.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 61, p. 13–35, dez. 1997.

SILVA, Itamar Mendes. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar.

Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, 2010.