



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GESTÃO ESCOLAR: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

JÉSSICA GALDINO DE MENDONÇA DOS SANTOS

RIO DE JANEIRO

2020



GESTÃO ESCOLAR: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.

JÉSSICA GALDINO DE MENDONÇA DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia

ORIENTADORA: JUSSARA BUENO DE QUEIROZ PASCHOALINO

RIO DE JANEIRO

2020

Anexo 3: Ata de defesa de monografia.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 16 dias do mês de setembro de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **Gestão escolar: relação entre teoria e prática**, de autoria do(a) graduando(a) Jéssica Galdino de Mendonça dos Santos, DRE- 114.082.332, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelos professores: Armando de Castro Cerqueira Arosa, Priscila Andrade Magalhães Rodrigues e Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, este(a) na condição de orientador(a) e presidente da sessão. Às 19h 30, a sessão foi aberta, convidando-se ao/à candidato(a) a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidato(a) dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia Aprovada com a nota 8,5. O/A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 21h. E, para constar, eu, (nome completo), lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e o/a candidato(a).

(nome completo – orientador(a)) Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

(nome completo – professor(a)) Armando de Castro Cerqueira Arosa

(nome completo – professor(a)) Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

(nome completo – candidato(a)) Jéssica Galdino de Mendonça dos Santos

Nome completo do orientador(a) Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Presidente da banca

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho acadêmico a todos que de alguma forma contribuíram para sua construção, principalmente a professora Jussara que não desistiu de mim. A minha querida Tininha, explicadora, amiga, que sempre me socorreu nos trabalhos da escola. Este trabalho é para vocês, obrigada.

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha família pelo apoio, sou muito grata por ter sido a primeira da minha família a me graduar na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Acredito que continua sendo um sonho para muitos conseguir concluir até mesmo ingressar na UFRJ. Dediquei este trabalho à minha querida professora e amiga Jussara e não poderia deixar de expressar a minha gratidão por você. E não posso deixar de agradecer a Ana Paula, Evelin, Karoline, Michelle e Rachel, irmãs que a UFRJ me deu.

EPÍGRAFE

“ Mesmo quando tudo parece desabar cabe a mim decidir entre rir e chorar, ir ou ficar a desistir ou lutar. Porque percebi, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir. ”

(Cora Coralina)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa analisou a formação do pedagogo a partir da concepção da gestão escolar, na perspectiva de relacionar a teoria trabalhada em sala de aula, com a prática no campo de estágio. Nesse sentido, as reflexões realizadas foram tecidas a partir da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, em que se abrangeu dois períodos letivos da disciplina em questão numa universidade pública carioca. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de abordagem de pesquisa-ação e os instrumentos de pesquisa foram os questionários disponibilizados na plataforma Google Questionário Online, como também o diário de bordo que foi construído, a partir dos apontamentos coletados diante das falas dos licenciandos, durante a disciplina pesquisada, em que a autora na condição de monitora teve a oportunidade de acompanhar. Diante dos resultados dos questionários devolvidos e da análise preliminar realizada considerou haver a necessidade da utilização de mais um instrumento de pesquisa. Neste sentido, as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas com o intuito de trazer para a reflexão as subjetividades dos licenciandos frente ao período do estágio. O estudo se subsidiou do referencial teórico dos autores Nóvoa (1995- 2019); Paschoalino (2017); Pimenta e Lima (2004) e Freire (1987). A consulta e análise dos dados disponíveis no *site* do QEdu, sobre os gestores escolares, em relação às suas respostas, na ocasião do preenchimento do questionário, durante a Prova Brasil em 2017 permitiram compreender os aspectos do cotidiano destes profissionais. A intensidade do trabalho gestor e suas múltiplas atuações ficaram evidenciadas nestas reflexões. As categorias de análises deste estudo foram as dimensões da teoria e da prática, na disciplina de estágio obrigatório e sua perspectiva da complementaridade. Dois aspectos ficaram elucidados na pesquisa sobre as dificuldades no campo do estágio e foram devidamente argumentadas como elementos de aprendizagem. No primeiro, da ausência da participação direta do acompanhamento do estagiário pelo gestor escolar, devido às suas múltiplas atuações e sobrecarga de trabalho. Neste sentido, foi reiterado que numa perspectiva democrática cada professor é um gestor de sua atuação e assim o estagiário, mesmo sem a presença física do gestor teve alguém que o acompanhou no período do estágio. Outro ponto de reflexão foi sobre não ficar o tempo todo na sala do gestor escolar. Nessa lógica, o trabalho do gestor não se traduz como um trabalho de gabinete, toda as relações entabuladas na escola deixavam as marcas da gestão exercida. O estudo realizado possibilitou compreender que nos discursos prontos, que por vezes são proferidos, não

existia uma reflexão que antecedia e que sustentavam as afirmações de que o período do estágio não contribuiu para a aprendizagem do licenciando. Em contrapartida, a pesquisa realizada permitiu concluir que a ação de questionar os estudantes sobre o estágio, após o término da disciplina foi propício, aos estudantes para possibilitarem as suas reflexões sobre o período vivido, e dessa forma, permitiu suscitar vários aspectos da aprendizagem que foram salientados, principalmente pela mudança de olhar.

PALAVRAS CHAVES: Estágio - Disciplina - Gestão – Teoria e prática.

LISTA DE GRÁFICOS

3.1- FORMAÇÃO INICIAL.	14
Gráfico I - Qual nível da sua escolaridade.	15
Gráfico II – Anos de escolaridade (até a graduação).	16
Gráfico IV – Diploma de ensino superior	18
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA.	19
Gráfico VI – Desenvolvimento profissional.	20
Gráfico VII – Participação em mais atividades de desenvolvimento profissional.	21
Gráfico VIII – O desenvolvimento profissional era caro/ eu não podia pagar.	21
Gráfico IX – Houve conflito com horário de trabalho.	22
Gráfico X– Não tinha disponibilidade de tempo	23
Gráfico XI – Não houve oferta na minha área de interesse.	24
Gráfico XII – Atualização, treinamento, capacitação etc.	24
Gráfico XIII – Participação de docente de formação continuada	25
3.3 - DIRETORES E ATRIBUIÇÕES.	26
Gráfico XIV – Carga horária de trabalho.	26
Gráfico XV – Mais alta titulação.	27
Gráfico XVI – Agressão verbal.	28
6 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	38
Gráfico XVI - O estágio que melhor contribuiu para minha formação.	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
METODOLOGIA	12
3- DIRETORES DO MUNICÍPIO.	14
3.1- FORMAÇÃO INICIAL.	14
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA.	19
3.3 - DIRETORES E ATRIBUIÇÕES.	26
4 - PRÁTICA DO ESTÁGIO	29
4.1 - DISCIPLINA DO ESTÁGIO	30
4.2 – MONITORIA	34
5- RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	35
6 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	38
7 - PARTICIPAÇÃO DO ESTÁGIO, VIVÊNCIA DE APRENDIZADO E SUAS REPERCUSSÕES.	42
8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.	47
REFERÊNCIA	49

INTRODUÇÃO

O meu problema de pesquisa surgiu no meu período da realização do estágio da disciplina de Prática em Políticas e Administração Educacional. Eu tive a oportunidade de inserir num campo de estágio que foi acolhedor e muito proveitoso, onde toda a comunidade escolar me recebeu muito bem, explicando e orientando sobre seu funcionamento. Dessa forma, eu pude ser atendida em todos os meus questionamentos e tive uma participação em todo o âmbito da gestão escolar, o que contribuiu para o meu processo de aprendizagem.

Vale salientar que, o estágio da disciplina de Prática em Políticas e Administração Educacional tem a ótica da direção/gestão escolar, e tem a finalidade de relacionar a teoria dos textos trabalhados em sala de aula, com o olhar no campo de estágio. Nesse sentido, a disciplina, possibilita compreender a complexidade do trabalho do diretor e quais são as atribuições que permeiam o cotidiano da escola. Destaca-se que uma das principais ações do diretor/gestor se expressa pelo seu papel de liderança.

Assim, a escolha desse tema foi baseada nos debates realizados na oportunidade em que eu cursei a disciplina: Prática em Política e Administração Educacional, em que as aulas e o campo de estágio estavam em sintonia e a interlocução. Eu tive a experiência de vivenciar com muita intensidade e proveito a disciplina, pois consegui relacionar a teoria com a prática do campo de estágio. Vale destacar que, a referida disciplina compreende uma carga horária de 160 horas, sendo que 60 horas destinadas à disciplina e 100 horas referentes à vivência do estágio supervisionado obrigatório, com a especificidade do foco na gestão escolar. Neste contexto, no decorrer das aulas em sala de aula, eu fiquei questionando as falas de meus colegas sobre a oportunidade de vivenciar o estágio de forma plena, e de compreender a gestão escolar em toda a sua complexidade.

O trabalho pedagógico proposto pela professora da disciplina possibilitou o processo educativo dialógico, em que as diferentes realidades das escolas estagiadas eram trazidas à tona. Assim, no desenvolvimento das aulas, os discursos de alguns colegas se tornaram provocativos para mim, diante do fato de que eles se manifestaram dizendo que, por vezes de que o estágio muitas vezes, ficava limitado ao exercício de tarefas burocráticas relativas à secretaria escolar, sem possibilitar a compreensão do trabalho do gestor escolar.

Em situação oposta, eu tive a oportunidade de vivenciar o estágio da disciplina de Prática em Políticas e Administração Educacional no período de 2016.2 de forma intensa e proveitosa. Outras dimensões de análises foram as minhas participações na condição de monitora, em que pude acompanhar alunos dos semestres de 2019.1 e de 2019.2 e assim, refletir sobre como os estudantes conseguiam relacionar com a vivência nos períodos dos estágios.

Nesse sentido, o meu objetivo foi de buscar compreender como os estudantes dos últimos períodos, ou seja 2019.1 e 2019.2 vivenciaram o período do estágio e como conceberam a sua formação no âmbito da gestão escolar. A escolha de pesquisar os alunos no ano de 2019 foi devido a minha condição de monitora, que utilizei como instrumento de pesquisa as anotações realizadas no diário de bordo construído nesse período da monitoria. A relevância para o meio acadêmico dessa pesquisa se inseriu em trazer à tona uma reflexão por parte dos estudantes de pedagogia sobre o campo de estágio, com a articulação dos referenciais teóricos trabalhados em sala de aula e com a possibilidade compreender a complexidade relacionada à gestão escolar, a partir do estágio obrigatório.

A vivência do estudante no período do estágio constitui a oportunidade de inserção no campo de trabalho e conseqüentemente, de entender como se estabelece as relações no âmbito da instituição estagiada. Dessa maneira, várias perspectivas podem ser refletidas a partir das experiências em um estágio, entretanto, nem sempre a vivência desse período pode ser compreendida pelos estudantes, pois: Pimenta diz:

O estágio muitas vezes se configura como um espaço conturbado, em que os saberes são confrontados: “Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’ (PIMENTA, 2004, p 33).

Essa afirmação da autora salienta o que é dito pela grande maioria dos alunos e também por alguns profissionais do campo educacional, que relatam a falta da relação entre a teoria e a prática. Nessa lógica, “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.37).

A dicotomia entre a teoria e a prática, muitas vezes elucidada, pode ser vista como uma falácia, quando se compreende que a teoria e prática são os saberes complementares, e

que a aproximação entre esses dois saberes possibilitará uma formação efetiva. Assim, o entendimento de que “[...] sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, sua atuação torna-se cega” (MÜHL, 2011, p. 12-13).

Nessa perspectiva, é na conjunção constante entre a teoria e prática, na sua complementaridade que se permite fazer a análise crítica do trabalho e que se abre possibilidades de inovação. Portanto, para compreender essa complexidade da disciplina e o campo de estágio foi necessário traçar o caminho a ser percorrido, com a finalidade de compreender os indícios da existência de uma relação entre a teoria e prática com o foco na gestão escolar.

Para a análise do estudo realizado optamos por apresentar essa pesquisa em cinco partes. Na primeira foi elucidada a metodologia escolhida e percurso realizado. Na segunda parte foram realizadas as análises dos dados disponíveis no *site* do QEdU, em relação às respostas dos gestores escolares, na ocasião do preenchimento do questionário, durante a Prova Brasil em 2017. Na terceira parte foram tecidas as reflexões sobre a prática do estágio. Na quarta parte, os dados da pesquisa foram analisados, a partir dos questionários e das entrevistas realizadas com os licenciandos de 2019 e a última parte foram apresentadas as considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de abordagem de pesquisa-ação, e os instrumentos de pesquisa foram os questionários disponibilizados na plataforma Google Questionário Online, e também o diário de bordo construído como monitora dos licenciandos no período de 2019.1 e 2019.2.

A escolha da metodologia de abordagem qualitativa, se efetivou pela oportunidade ouvir os alunos que participaram dos estágios. Dessa maneira, a metodologia possibilitou elaborar as construções a partir das falas dos estudantes de graduação em pedagogia, que realizaram o estágio em Prática em Política e Administração Educacional. Ao dar vozes a esses estudantes possibilitou trazer às suas subjetividades, com a finalidade de compreender como eles conseguiram no período do estágio ou não relacionar a teoria e a prática. As características da metodologia qualitativa, são os levantamentos de dados, a

análise dos dados coletados, tendo como uma característica principal, a flexibilidade referente às técnicas de coleta de dados. (TEIXEIRA, 2003).

A pesquisa parte da hipótese, de todo campo de atuação se constitui um campo de saber e de conhecimentos interligados. Assim, diante desse entendimento, o estágio se constitui um espaço de aprendizagem importante para a formação do pedagogo ao possibilitar a interlocução entre a teoria e a prática.

No livro denominado *Branços e negros em São Paulo - Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*, de Florestan Fernandes e Roger Bastide (1959), os autores relataram cuidadosamente o plano de pesquisa utilizado, no qual se registra uma farta quantidade de métodos e técnicas utilizadas pelos autores, que foram: a observação direta, observação participante, entrevistas, biografias, documentação de arquivo, dentre outros. (FERNANDES, BASTIDE, 1959). Essa leitura direcionou o meu trabalho, para compreender que a diversidade de instrumentos favorece compreender a perspectiva do estudo. Assim o múltiplo olhar sobre determinado objeto de estudo favorece a compreensão do mesmo.

Com essa compreensão, a formação do professor não pode ser analisada apenas por um prisma, pois a “[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo ... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”. (GAUTHIER, 1999, p. 24).

Assim amplitude do olhar possibilitada pela complexidade da formação de professores não pode ser analisada apenas por um aspecto. Porquanto, essa concepção de formação, evidência que a formação do professor pode se modificar diante de novos conhecimentos, e assim, tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta como servir de discurso determinado. (FREIRE, 1987).

Destarte, para desenvolver esse estudo foram utilizados três instrumentos de pesquisa. A saber, o diário de bordo produzido a partir da observação participante na sala de aula, na condição de monitora da disciplina, um questionário disponibilizado na plataforma Google Questionário Online e, para melhor direcionamento da pesquisa, inserimos também as entrevistas semiestruturadas.

Os cruzamentos dos dados coletados permitiram as análises e a compreensão de como os estudantes perceberam e compreenderam o estágio de gestão. Além desses aspectos, para obter mais informações sobre a temática em questão foi realizada uma pesquisa bibliográfica ao site da SciElo, para buscar nos últimos três anos produções de artigos, que analisaram a dimensão do estágio obrigatório, que tinham o direcionamento para a gestão escolar. Com o objetivo de compreender a dinâmica da gestão escolar, na qual os licenciandos vivenciaram também foi realizada pesquisa de cunho bibliográfica, para subsidiar as análises deste estudo.

Outro movimento da pesquisa foi a consulta e análise do *site* da QEdu que permitiu compreender dados recentes dos gestores da cidade do Rio de Janeiro.

3- DIRETORES DO MUNICÍPIO

Este capítulo destina-se a compreender os profissionais gestores/diretores, sendo este o maior responsável pelas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição de ensino. O seu trabalho demanda várias atuações, sobretudo, na organização da instituição escolar, que ocorre por meio de seu planejamento, da coordenação pedagógica, do corpo docente e todos da equipe escolar. Vale salientar que a própria legislação apregoa o papel de liderança da gestão escolar, que deve ser pautada nas relações democráticas, condição essa necessária para se produzir uma educação de qualidade (RUSSO, 2004).

Esse profissional dirigente da escola ocupa no seu âmbito a responsabilidade máxima, mesmo com a concepção democrática. Um primeiro movimento foi procurar entender quem era esse gestor no período da pesquisa. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa no *site* do QEdu, que apresenta os dados sobre os gestores escolares, a partir do questionário realizado na ocasião da Prova Brasil em 2017. Deste acervo de dados foram selecionadas 17 questões que permitiu compreender melhor esse profissional da gestão em âmbitos da formação inicial, a formação continuada e dimensões do trabalho do diretor.

3.1- FORMAÇÃO INICIAL

A respeito da formação de professores, entende-se que é um campo complexo perpassado por vários saberes. Nesta concepção, a formação do professor se realiza numa dinâmica que se constrói constantemente a vida pessoal está intrinsecamente relacionada à vida profissional. (NÓVOA,1995).

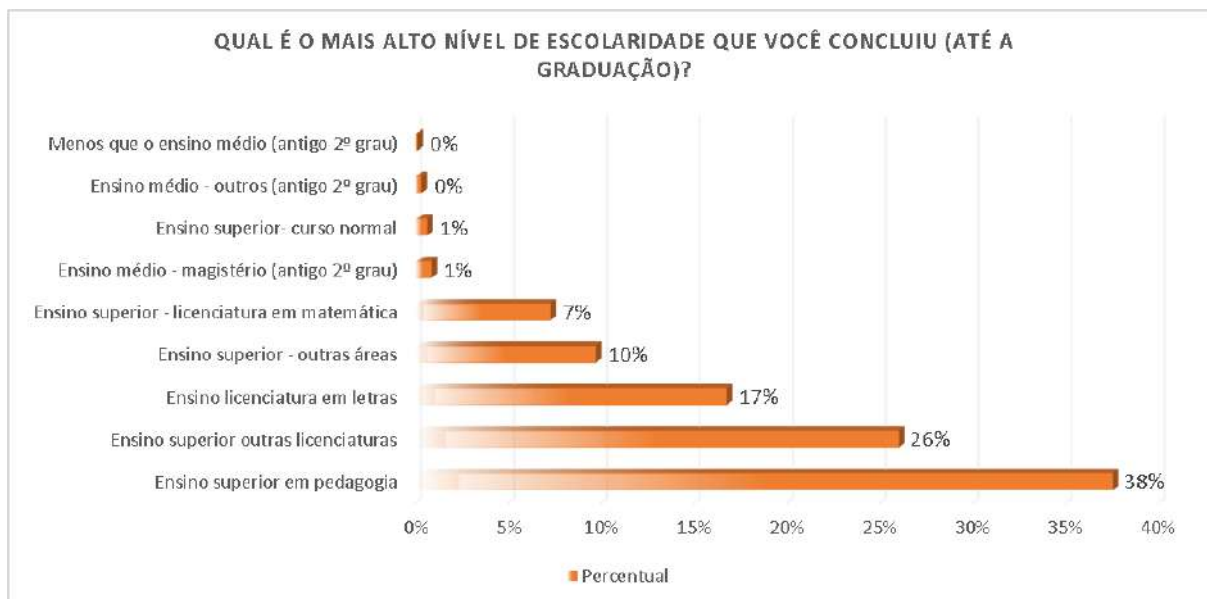
A formação do professor, nessa perspectiva, se apresenta abrangente e em constante modificações. Contudo, para este estudo optou se por buscar no *site* do QEDU, as respostas para compreender a formação dos próprios gestores escolares. As respostas foram dadas a partir de um questionário preenchido pelo diretor da escola por ocasião da prova Brasil em 2017.

Na aba sobre formação inicial foram selecionadas **4 questões** em relação à esfera municipal, tendo a primeira questão um total de questionário aplicados 940, respondidos 938 e respostas válidas para esta questão 920. (QEDU, 2017, s/p). Vale salientar que os resultados analisados foram coletados exatamente na forma em que aparecem no site do QEDU (2017).

Primeira questão: Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)? (QEDU, 2017, s/p).

38% (352) dos diretores tiveram sua formação inicial em ensino superior em pedagogia, 26% (234) ensino superior - outras licenciaturas, e 17% (157) ensino licenciatura em letras. 10% (91) ensino superior - outras áreas, 7% (68) ensino superior - licenciatura em matemática, 1% (8) ensino médio - magistério (antigo 2º grau), 1% (6) ensino superior-curso normal, 0% (3) ensino médio - outros (antigo 2º grau) e 0% (1) menos que o ensino médio (antigo 2º grau) (QEDU, 2017, s/p).

Gráfico I - Qual nível da sua escolaridade.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEdU, 2017).

Os dados pesquisados delinearam um cenário em que as formações iniciais eram diversas. Sobre este aspecto, “[...] em geral a formação básica do dirigente escolar não se assenta sobre essa área específica de atuação, e que mesmo, quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que é, em geral característica de cursos superiores na área social” (LÜCK, 2000, p. 29).

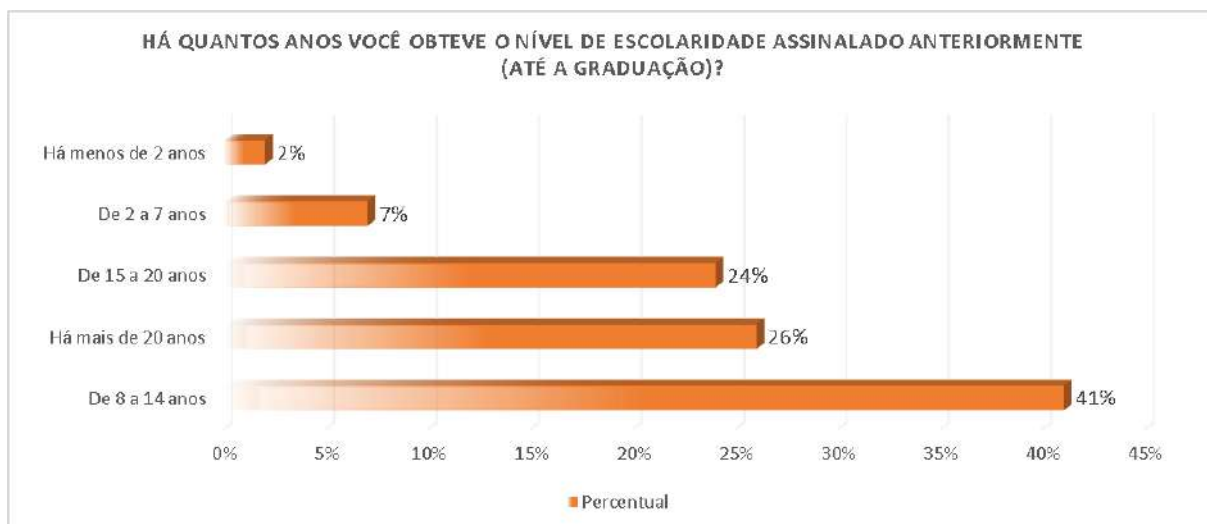
A multiplicidade de formações iniciais em áreas distintas possibilitou a compreender que não existe um único entendimento sobre a exigência de uma formação inicial específica, para a atuação do gestor escolar. Este aspecto foi salientado por Paschoalino (2017) ao constatar que, diante da formação inicial diferenciada sobressai a importância de se procurar formação continuada constantemente.

Neste sentido, outra questão possibilitou entender a formação dos gestores pelo tempo em que foi realizada.

Segunda questão: Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)? Resultados obtidos e validados nesta questão: 933, aplicados: 940, respondidos: 938. (QEDU, 2017, s/p).

41% (385 diretores) há mais de 20 anos, 26% (240 diretores) de 8 a 14 anos, 24% (224 diretores) de 15 a 20 anos, 7% (66 diretores) de 2 a 7 anos, 2% (18 diretores) há menos de 2 anos. (QEDU, 2017, s/p). (QEDU, 2017, s/p).

Gráfico II – Anos de escolaridade (até a graduação).



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEdU, 2017).

Esta questão deixou explícita a que o tempo de atuação na educação se constitui um aspecto importante para a atuação da gestão escolar. Pela declaração dos gestores escolares 26 % já traziam na sua trajetória de formação mais de vinte anos.

Outra questão trouxe a perspectiva da modalidade de ensino utilizada na formação inicial.

Terceira questão: De que forma você realizou o curso de ensino superior? Total de respostas válidas para esta questão: 937, respondidas 938, aplicadas 940.

92% (866 diretores) presencial, 4% (39 diretores) semipresencial, 3%(23 diretores) a distância e 1% (23 diretores) não concluiu o ensino superior. (QEDU, 2017, s/p).

Gráfico III – De que forma realizou o ensino médio.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEdU, 2017).

A formação presencialmente foi de forma majoritária e condiz e com o tempo em que foi realizada, sendo que a educação semipresencial no Brasil de curso superior teve

crescimento nos últimos anos, conforme dado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre o censo realizado que mostrou “[...] a evolução nas matrículas da educação a distância. Elas aumentaram 96,9% com relação a 2007 e, em 2008, passaram a representar 14,3% do total de estudantes na graduação (BRASIL, s/d, s/p).

Quarta questão: Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior. Obteve respostas válidas para esta questão: 930, respondidas:938, aplicadas: 940.

66% (617 diretores) privada, 19% (174 diretores) pública estadual, 14% (130 diretores) pública federal, 1% (7 diretores) não concluiu o ensino superior e 0% (7 diretores) pública municipal. (QEDU, 2017, s/p).

Gráfico IV – Diploma de ensino superior.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

Esta análise apresenta uma contradição, ao constatar que a maioria dos professores gestores tiveram as suas formações no âmbito de instituições privadas e tiveram que pagar, para se formarem professores e atuar na rede pública de ensino.

Arroyo (2004) defendeu uma humana formação, extrapolando a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. “[...] a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente” (ARROYO, 2004, p. 226). Nesse sentido, corroborando com a dimensão formativa do professor, e não se limita apenas há uma dimensão, mas que se entrelaça e “[...] A formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória

formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p.611-612).

Com esse entendimento, a formação do professor, extravasa o campo acadêmico e se constitui no percurso de sua vida. Todavia, as trajetórias acadêmicas percorridas pelos diretores escolares irão determinar muito da sua atuação profissional. Assim optou se por pesquisar também quais foram as escolhas acadêmicas realizadas por esses diretores, que assim atuavam na cidade do Rio de Janeiro.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A lógica da formação continuada para professores, aqui em especial na função de gestor escolar, é reiterada por vários autores entre eles Gatti (2010) e Paschoalino (2017). Temos a compreensão de que a formação continuada se refere a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores e que são múltiplas. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, “[...] os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação” (CUNHA, 2013, p 4).

Com base no questionário relativo a pessoa do diretor, por ocasião da prova Brasil de 2017 e na aba formação continuada, foram selecionadas **9 questões**, em que se destaca a esfera municipal. A análise dessas informações foi compreender como se estabelecia a formação continuada desses gestores.

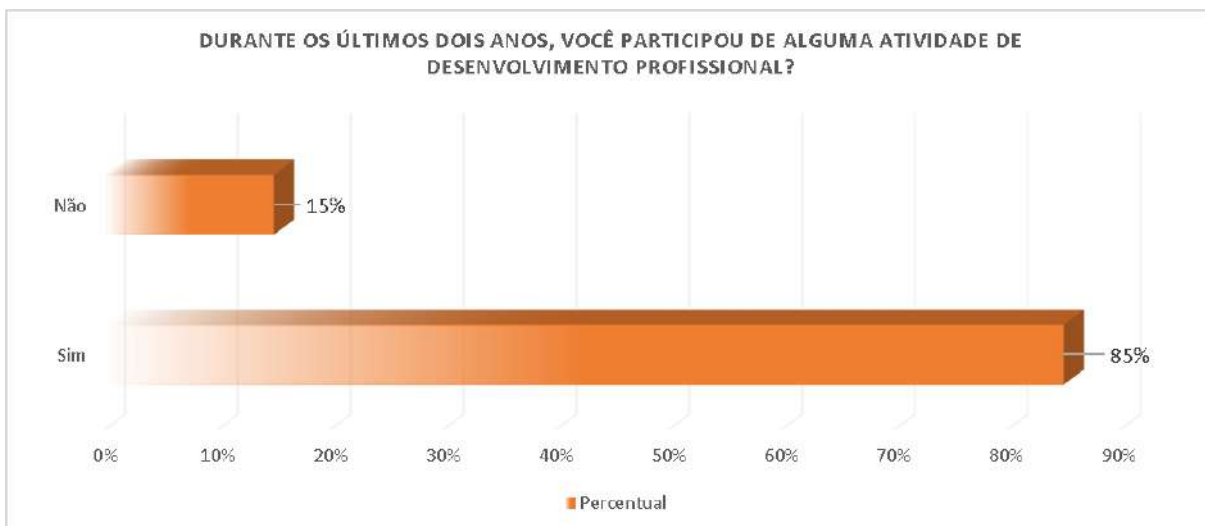
A **primeira questão**: Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional? (QEDU, 2017, s/p).

Para esta questão as respostas válidas foram 935, respondidos, 938, aplicados, 940.

85% (797 diretores) sim, 15% (138 diretores) não.

O percentual majoritário ressalta a importância da formação continua do gestor escolar.

Gráfico V – Atividade de desenvolvimento profissional.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEdU, 2017).

Segunda questão: Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, como você avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor? (QEDU, 2017, s/p).

Para esta questão as respostas válidas foram 933 respondidos, dentre às 933 devolutivas e dos 940 aplicados.

43% (398 diretores) sim, e houve um impacto moderado, 26% (238 diretores) sim, houve um grande impacto, 15% (140 diretores) sim, e houve um pequeno impacto, 12% (116 diretores) não participei, e 4% (41 diretores) sim, e houve não impacto.

Gráfico VI – Desenvolvimento profissional.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEdU, 2017).

Dentre as respostas dadas constatou-se para 84% dos gestores participantes a formação teve impacto na sua atuação profissional.

Terceira questão: Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou? (QEDU, 2017, s/p). Para esta questão as respostas válidas são 935, respondidos 938 e aplicados 940. 87% (810 diretores) sim, 13% (125 diretores) não.

Gráfico VII – Participação em mais atividades de desenvolvimento profissional.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

Os gestores escolares apesar de afirmarem que fizeram formação contínua também afirmaram de forma majoritária, que gostariam de ter participado de formação nos dois últimos anos.

Quarta questão: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação?

O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar. (QEDU, 2017, s/p).

Para esta questão as respostas válidas são 909, respondidos, 938 e aplicados 940.

46% (414 diretores) sim, 47% (429 diretores) não, 7% (66 diretores) não gostaria de ter participado.

Gráfico VIII – O desenvolvimento profissional era caro/ eu não podia pagar.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

Essa questão deixou os respondentes dividido, fator financeiro foi empecilho de participar da formação continuada.

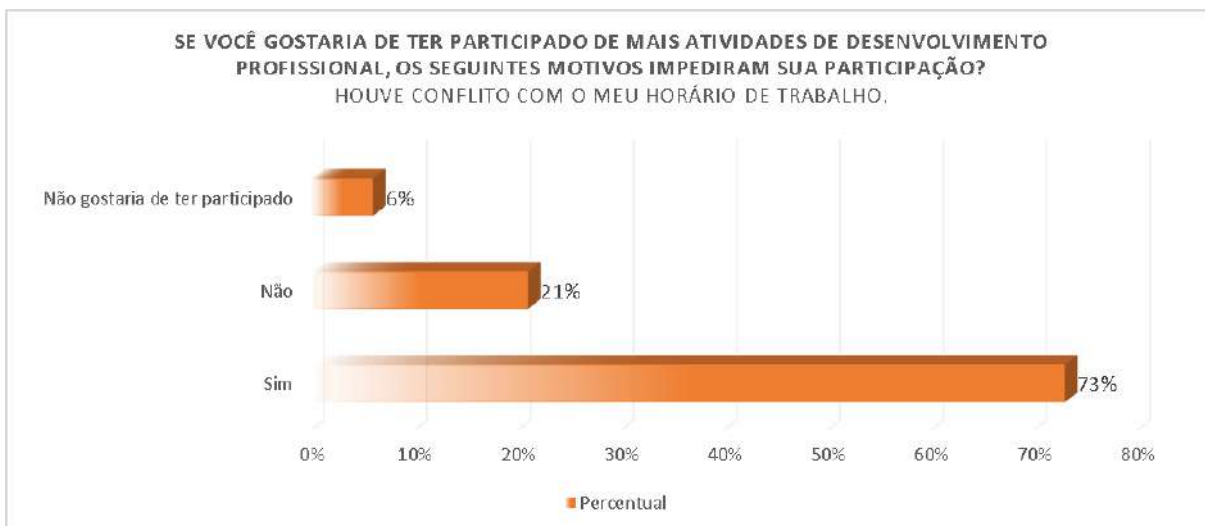
Quinta questão: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação?

Houve conflito com o meu horário de trabalho. (QEDU, 2017, s/p).

Para esta questão as respostas válidas são 912, respondidos, 938, aplicados, 940.

73% (668 diretores) sim, 21% (191 diretores) não, 6% (53 diretores) não gostaria de ter participado.

Gráfico IX – Houve conflito com horário de trabalho.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

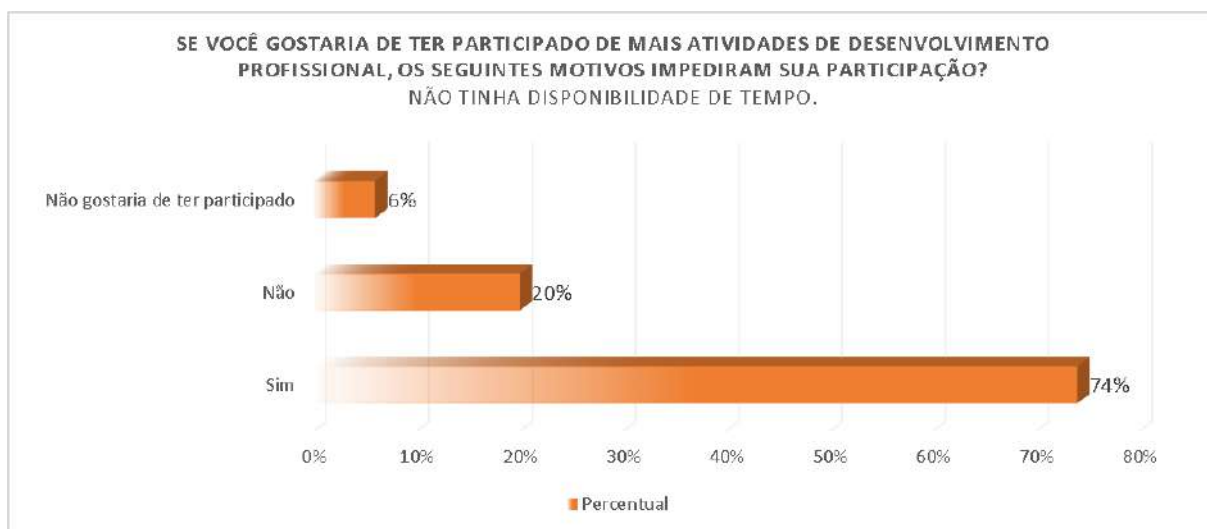
O fator falta de tempo de conciliar trabalho e formação foi constatado nas respostas da maioria dos participantes.

Sexta questão: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? Não tinha disponibilidade de tempo. (QEDU, 2017, s/p).

Para esta questão as respostas válidas são 911, respondidos, 938, aplicados, 940.

74% (669 diretores) sim, 20% (186 diretores) não, 6% (56 diretores) não gostaria de ter participado.

Gráfico X– Não tinha disponibilidade de tempo



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

Para esta questão permite-se analisar que não é apenas o trabalho profissional que impossibilita a continuidade da formação. Vale salientar que as respostas dos gestores escolares permitiram fazer um cruzamento de dados ao destacar que com base no perfil social desses diretores, a maioria é do sexo feminino com 89% (836 diretores) e com 11% (102 diretores) sexo masculino. E em relação a faixa etária, segundo os dados disponibilizados no *site* do QEDU, 32% (269 diretores) estavam na faixa etária de 40 a 49 anos, 27% (251 diretores) de 50 a 54 anos, 27% (251 diretores) 55 anos ou mais, 13% (127 diretores) de 30 a 39 anos, 1% (8 diretores) de 25 a 29 anos e 0% (1 diretor) até 24 anos.

Esses dados permitiram deduzir a existência de uma carga de trabalho doméstico pela associação de forma majoritária presença da feminina na gestão escolar e também da

faixa etária que geralmente nesse tempo exige da mulher o cuidado da família. Portanto, esses aspectos salientam os limites para a falta de tempo, além do âmbito profissional.

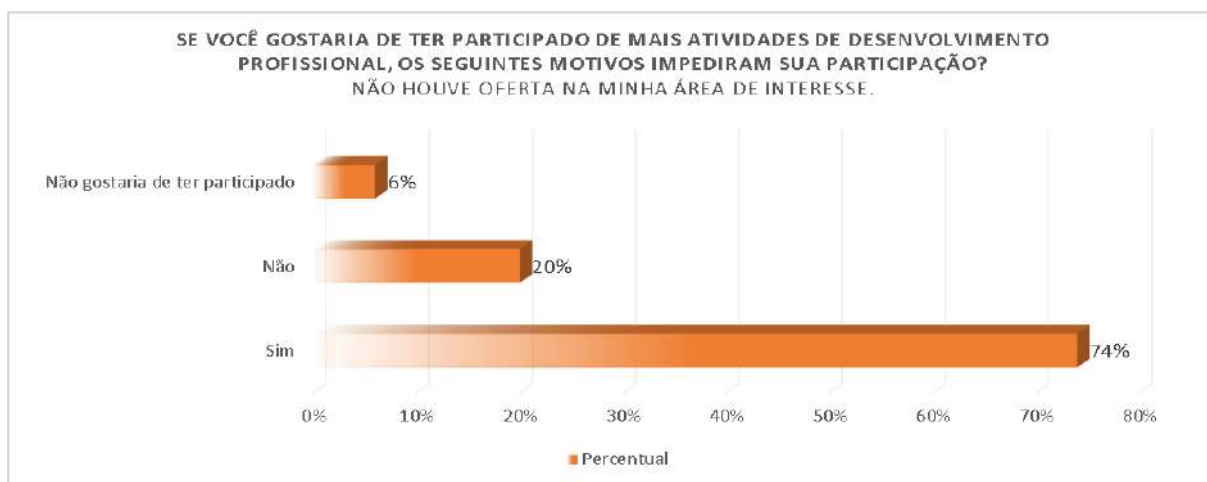
Sétima questão: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação?

Não houve oferta na minha área de interesse. (QEDU, 2017, s/p).

Para esta questão as respostas válidas são 909, respondidos, 938, aplicados 940.

74% (667 diretores) não, 20% (185 diretores) sim, 6% (57 diretores) não gostaria de ter participado.

Gráfico XI – Não houve oferta na minha área de interesse.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

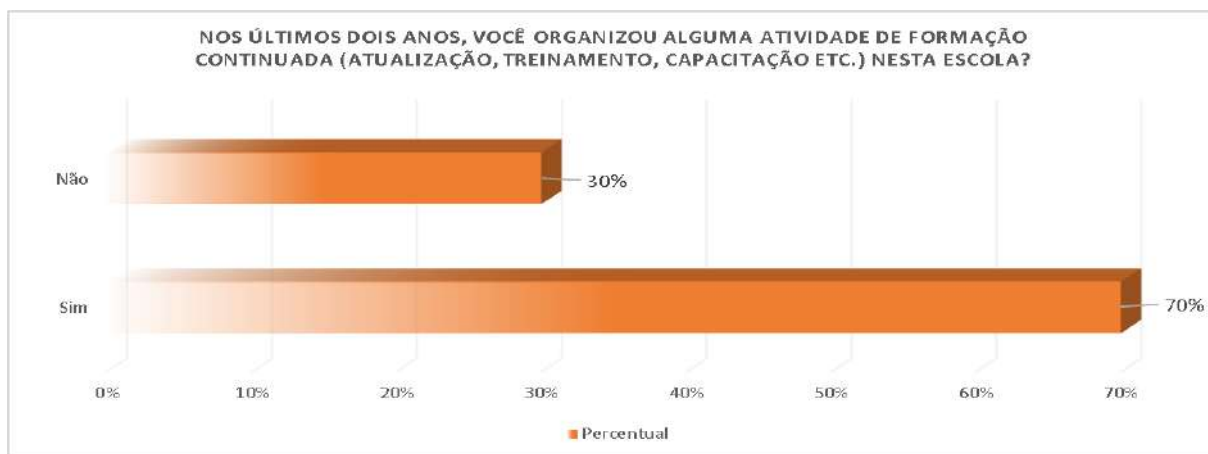
A pouca oferta de cursos na área de atuação ficou explícita nas respostas dos participantes, que se expressaram sobre os seus interesses de uma formação contínua, que atendessem o seu fazer gestor.

Oitava questão: Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola? (QEDU, 2017, s/p).

Para esta questão as respostas válidas são 935 respondidos 938 e aplicados 940.

70% (651 diretores) sim, 30% (284 diretores) não.

Gráfico XII – Atualização, treinamento, capacitação etc.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEdU, 2017).

Esta questão permitiu evidenciar que os gestores escolares também possuíam a possibilidade de oferecer a formação contínua em suas escolas.

Nona questão: Qual foi a quantidade de docentes desta escola que participou das atividades de formação continuada que você organizou nos últimos dois anos? (QEDU, 2017, s/p).

Para esta questão as respostas válidas são 935, respondidos 938 e aplicados, 940.

59% (548 diretores) quase todos ou todos os professores, 27% (249 diretores) não foram organizadas atividades de formação continuada, 6% (60 diretores) um pouco mais da metade dos professores. 4% (39 diretores) poucos professores e 4% (39 diretores) um pouco menos da metade dos professores.

Gráfico XIII – Participação de docente de formação continuada.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEdU, 2017).

O convite para a formação em serviço teve a aprovação de mais de 59% pelas respostas dos diretores escolares. Evidenciando o envolvimento dos docentes em participar das atividades que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

3.3 - DIRETORES E ATRIBUIÇÕES

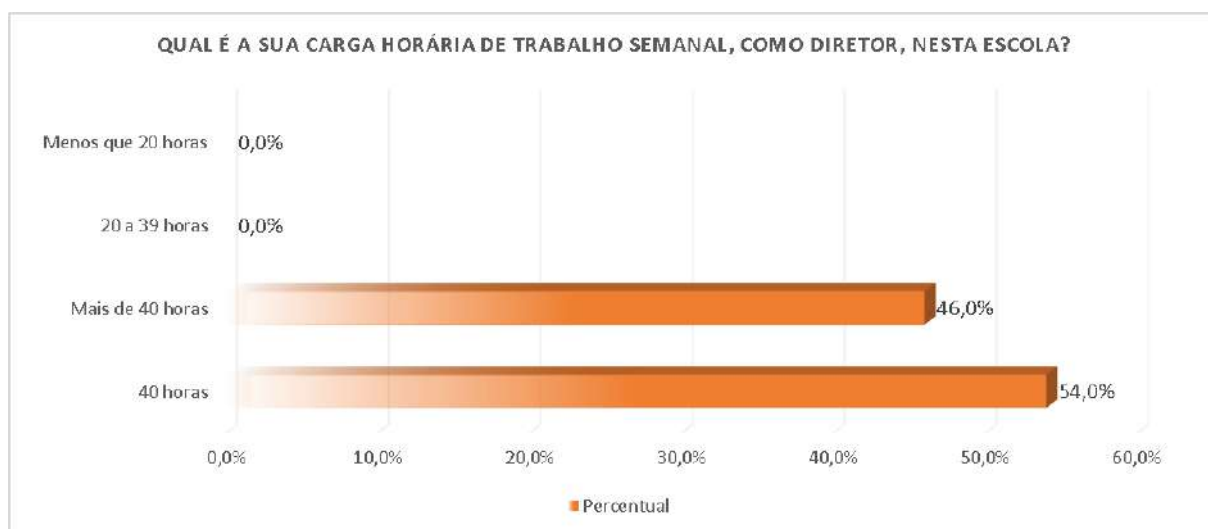
As questões analisadas sobre a formação inicial e a formação continuada possibilitaram entender quem é esse profissional que estava à frente da gestão, também foi de suma importância compreender as dimensões que estes diretores do município do Rio de Janeiro tinham como atribuições. Tendo base os dados do Qedu, no questionário da prova Brasil 2017, na aba perfil/formação e experiência/outros, foi selecionada a seguinte questão:

Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como diretor, nesta escola? (QEDU, 2017, s/p).

Questionários aplicados: 940, questionários respondidos: 938, respostas válidas para esta questão: 937.

54% (501 diretores) mais de 40 horas, 46% (432 diretores) 40 horas, 0% (3 diretores) 20 a 39 horas, 0% (1 diretor) menos que 20 horas.

Gráfico XIV – Carga horária de trabalho.



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

Nota-se que os diretores têm uma carga extensa, tendo um percentual expressivo. Notório que esses diretores têm umas demandas extensas de trabalho, que geram a falta de tempo para um aperfeiçoamento profissional.

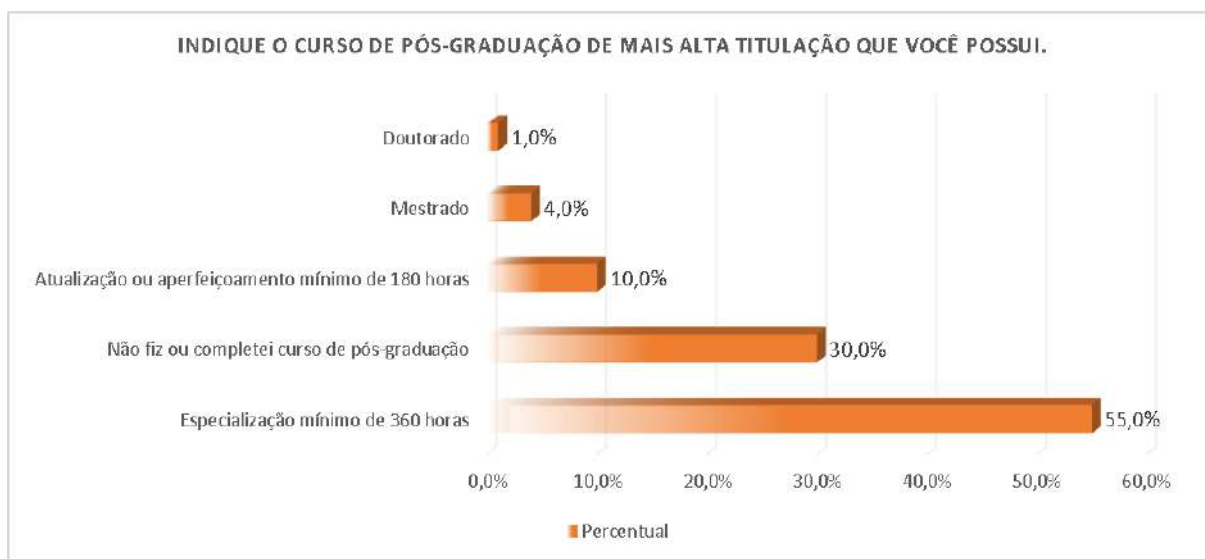
Ao buscar no questionário, a informação sobre formação e experiência/ pós-graduação, e o resultado foi o seguinte:

Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui (QEDU, 2017, s/p).

Questionários aplicados: 940, questionários respondidos: 938, respostas válidas para esta questão: 935

55% (518 diretores) especialização mínimo de 360 horas, 30% (276 diretores) não fiz ou completei curso de pós-graduação, 10% (93 diretores) atualização ou aperfeiçoamento mínimo de 180 horas, 4% (42 diretores) mestrado, 1% (6 diretores) doutorado.

Gráfico XV – Mais alta titulação



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

Os dados mostraram que os diretores possuíam a especialização *lato sensu*. Diante desses dados, um questionamento foi gerado sobre quais os motivos impedem a formação na pós-graduação *strito sensu*.

Compreende-se quanto maior for a titulação adquirida, maior será a contribuição desse profissional, em função de ter um embasamento, para obter uma qualidade em sua

atuação.

Ciente que a rotina dos diretores escolares tem várias demandas e que muitas vezes esse profissional se percebe com uma carga de trabalho intensa, que o exaure e limita em muito a continuidade de sua formação. Estes aspectos influenciam nas decisões dos diretores escolares, de abrir mão de seu processo formativo, em detrimento de atender às solicitações do cargo, inclusive até provocando o seu adoecimento. (PASCHOALINO, 2017).

Com esse entendimento, uma outra dimensão que repercute negativamente no trabalho dos diretores escolares se situa nas relações estabelecidas na escola, na qual ele é o dirigente. Assim, com essa percepção, e com base nos dados apresentados no *site* do Qedu referente ao questionário da Prova Brasil, na aba anormalidades/ violência na escola/ agressão física/verbal, alguns dados foram significativos. A consulta a questão foi a seguinte:

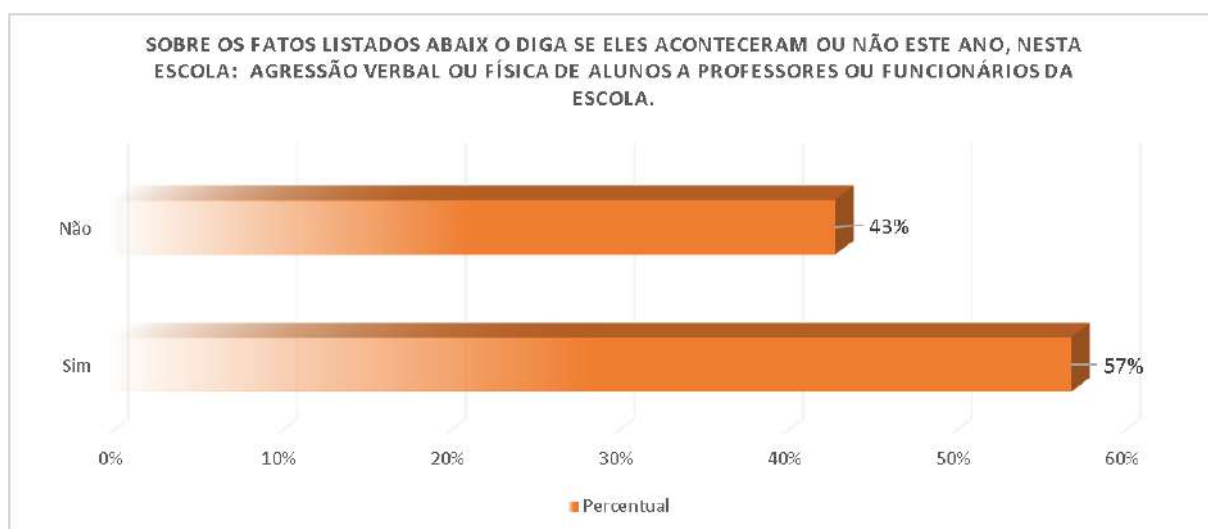
“Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não este ano, nesta escola: Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola” (QEDU, 2017, s/p).

Questionários aplicados: 940 Questionários respondidos: 938 Respostas válidas para esta questão: 935.

57% (532 diretores) sim, 43% (403 diretores) não.

Gráfico XVI – Agressão verbal

Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017)



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados QEDU, 2017).

Observando ambas as questões nota-se que além da sua carga horária extensa, os diretores são os responsáveis pelo comportamento de alunos e dos funcionários e principalmente, atua na resolução destes conflitos. Sendo essa, uma atribuição que demanda tempo, cuidado para saber o motivo da agressão verbal ou física, muitas vezes o diretor é requisitado, para a solução destes problemas e não conseguem dar a atenção devida a outras ações que ocorrem na escola.

Essa análise possibilita inferir, que muitas vezes, devido à carga horária intensa, por vezes desgastantes, enfrentada diuturnamente pelos diretores escolares, a chegada de um estagiário pode gerar um conflito ou mesmo um distanciamento por parte da direção, que deveria acompanhá-lo em suas ações de gestão.

4 - PRÁTICA DO ESTÁGIO

O Estágio de gestão é de observação e coparticipação, tendo seu início quando o aluno escolhe em qual tipo de instituições, seja ela Rede Municipal realizando a entrega de toda documentação na Coordenadoria Regional de Educação – CRE, que conjuntamente com o estagiário estabeleceram o período estágio. Ou na também Rede Estadual, onde deverá entregar a documentação na Metropolitana correspondente a localidade da escola a ser estagiada. E por último, na Rede Federal de ensino, em que a própria instituição irá receber a documentação.

Após isso, é quando realmente o estágio começa e concomitantemente à teoria em sala. Naquele momento, da sua chegada ao campo de estágio, o licenciando relata que os profissionais da educação, sejam eles diretores, gestores, coordenadores ficavam em alguns casos sem saber como se realizava essa prática de ensino. Pois, algumas escolas recebiam pela primeira vez esse estudante para a prática de gestão. A compreensão da escola, que recebe o estagiário geralmente é para outras práticas. No qual essas práticas, o estágio se realiza no acompanhando de um determinado professor em sala de aula. Já no estágio de gestão sua realização se efetiva no observar e coparticipar com os diretores e coordenadores toda a dinâmica da escola.

A partir do entendimento de que, a prática de gestão se difere das demais, pois não se efetiva somente na observação da prática de apenas do professor, que

possibilitaria adquirir habilidades e domínio de certa metodologia. Com essa perspectiva, o estágio de gestão se apresenta com outras nuances, pois o estagiário tem que se relacionar com toda a escola e se inserir como um interlocutor atento e não simplesmente como um expectador.

Nesse sentido, cada estagiário, em sua unidade escolar vivencia uma experiência de se colocar num papel de antropólogo, pois apesar da escola ser um ambiente previamente conhecido, a desnaturalização do olhar será necessária, para enxergar as especificidades e singularidades de cada instituição.

Desse modo, o estágio de gestão apesar de ser realizado num campo conhecido da escola, torna-se é um local completamente diferente do que se costuma a vivenciar, e mesmo buscando em suas experiências enquanto aluno. Os locais destinados à secretária ou sala da direção era espaços, em que os estudantes procuravam para realizarem as suas matrículas, conseguir um atendimento específico sobre comportamento do mesmo. Assim esses espaços estavam direcionados muitas vezes para as advertências, sobre o desempenho na aprendizagem e comportamento dos alunos. Outro aspecto, para adentrar esse espaço seria o perfil do ajudante da professora, com livros ou qualquer tipo de material, que era solicitado a levar. Portanto, os estagiários devem aguçar seus olhares para desnaturalizar-los frente a uma situação escolar, por vezes familiar, pois muitas vezes se apresentam viciados pela mídia, que traça um paradigma de culpabilidade da escola e de seus profissionais da educação.

Essa culpabilização, muitas vezes têm como referência somente os resultados educacionais, sem levar em consideração as especificidades de cada escola (PASCHOALINO, 2017). Em contrapartida, o estágio de gestão possibilita ao adentrar à escola compreender a singularidade de cada instituição, as relações existentes e os esforços empreendidos para garantir a qualidade da educação ministrada.

Cientes de que a prática e a teoria se entrelaçam num conhecimento constante da realidade. E assim, o foco na disciplina também foi importante.

4.1 - DISCIPLINA DO ESTÁGIO

O estágio supervisionado é um aspecto legal importante na formação de professores da educação básica em nível superior (BRASIL, 2002). Na Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, foi referendada a importância do estágio ao instituir “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. (BRASIL, 2006). E, neste contexto, que se ancora a disciplina de Prática em Política e Administração Educacional.

Novamente, a Resolução CNE/CP de 2, de 1º de julho de 2015 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada ratificou a necessidade de horas dedicadas ao estágio.

A disciplina de Prática de Política e Administração Educacional se insere no arcabouço de formação do pedagogo e se insere na prerrogativa legal da Resolução de 2015 das licenciaturas, cujo é a Resolução nº 2, de julho de 2015, capítulo V.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, s/p.).

O documento legal evidenciou a indissociável articulação entre a docência e a gestão. Com esse entendimento, a disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, ou simplesmente prática de gestão, e que tem o objetivo de ressaltar a concepção do professor gestor e as diversas relações entabuladas no exercício da profissão.

Nesta perspectiva, a historicidade do campo educacional, pela presença dos dirigentes escolares, é analisada pelas dimensões e concepções que foram adquirindo ao longo do tempo.

A construção de uma teoria da administração escolar, que tenha como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola, significa produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, voltado a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação, isto é que seja um conhecimento iluminador da prática e indicador dos caminhos que a transformam em verdadeira práxis criadora e reflexiva, que venha oferecer contribuições para o aumento da produtividade

da aprendizagem dos alunos e produza efeitos contrários aos da burocracia que, enquanto forma de estruturação das organizações, é uma maneira específica de exercício do poder que favorece o autoritarismo e dificulta a participação e a democracia das organizações. (RUSSO, 2004, p.29)

De acordo com o Russo, quando temos uma gestão que não permite o diálogo, se impondo de maneira autoritária, dificulta um planejamento ou organização em que toda a comunidade escolar. Mediante a isto, o trabalho pedagógico que valorize o conhecimento tanto qualitativo e quantitativo se configura em torno do que chamamos de uma gestão democrática, que visa atender a todos os segmentos da escola, garantindo que todos tenham o direito de expressar suas ideias. A partir deste entendimento das teorias estudadas em sala de aula, as observações que se pode observar e vivenciar no campo de estágio possuem a importância do diálogo entre os profissionais. As reflexões que se estabelecem nas interações entre a teoria e da prática possibilitaram que observássemos como ocorre a gestão e compreender que a escuta é um dos pilares fundamentais, para que toda a comunidade escolar, seja coerente e coesa.

No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas. O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso (PIMENTA, 2004, p.55.).

Corroborando com o pensamento da autora supracitada, a disciplina, que subsidiou a pesquisa tem como propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola, além dos aspectos socioculturais do educando, o currículo da formação do gestor em educação, trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas de gestão: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho dos gestores. Relação da escola com o sistema e a comunidade (PIMENTA, 2019, p. 1).

Para o desenvolvimento da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional foram traçados os objetivos:

- Propiciar o envolvimento com as problemáticas e questões relacionadas às políticas públicas em educação, considerando as tendências administrativas e de gestão, assim como os diferentes sentidos e significados na história do seu desenvolvimento;

- As instituições educacionais, escolares e não-escolares, e suas relações sócio históricas locais e globais.
- Organizar, através da necessária fundamentação teórica, a compreensão do PPP como possibilidade de interação na comunidade escolar e intervenção na instituição de ensino.
- Desenvolver a capacidade crítica e propositiva, através da necessária fundamentação e compreensão teórica, em função da seleção, elaboração e organização de ações relacionadas ao governo institucional, visando à concretização da gestão democrática da educação pública (PLANO DE CURSO, 2019, p.1).

Nesta lógica, a proposta da disciplina a partir dos objetivos citados insere na articulação da teoria e da prática na formação do professor gestor. Realizar a “[...] práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação” (FREIRE, 1987, p. 125).

Em contrapartida, alguns licenciandos nos momentos da aula e de atividades, como durante a roda de conversa deixavam transparecer, que não tinham conhecimento da dinâmica da gestão escolar, mesmo realizando o estágio obrigatório.

O momento do estágio pode ser compreendido de várias maneiras, Pimenta; Lima (2004) salientou que em relação às disciplinas consideradas de prática:

[...] dos cursos de formação nas universidades em geral, a didática instrumental aí empregada gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas”. Essa crítica à didática instrumental gerou, num primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica às escolas em geral, uma vez que se consideravam estas como aparelhos reprodutores das ideologias dominantes na sociedade”.

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’ entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários (PIMENTA; LIMA, 2004, p 39).

Devido a este conflito e contradição no campo de estágio, foi notório que no decorrer da disciplina, questionarmos sobre o papel do estagiário, sobre as funções que ele deveria ter. E com essa compreensão entender o motivo de sua inserção na escola para vivencia do estágio. O intuito da problematização se direcionava com

a finalidade de melhorar a relação com os membros da comunidade escolar onde ocorria o estágio.

4.2 – MONITORIA

Estes aspectos sobre a teoria e a prática na atuação da gestão escolar, vivenciados na minha prática de estudante, já tinham suscitado em mim vários questionamentos, que entravam em conflito pela minha experiência vivida e que os meus colegas relataram. Outra perspectiva, ainda me instigou ainda mais, pois eu tive a oportunidade de me inscrever na monitoria dessa disciplina, para acompanhar com um outro olhar a concepção de como esses alunos se sentiam em relação a teoria e a prática e se discurso mudaria.

Com esse entendimento, eu fiquei durante o ano de 2019 como monitora da disciplina, no qual me oportunizou realizar a coleta dados, para esta monografia. Dessa maneira, pude realizar a observação e coparticipação com a professora da disciplina, que também era minha orientadora. Durante esse percurso, eu pude constatar que meu olhar, enquanto estudante foi modificado e comecei a observar a partir ponto de vista de uma aluna de graduação, em conclusão do curso. Destarte, outra perspectiva também se abriu, diante da minha experiência anterior de estágio me percebi mediando situações como uma pedagoga, para os alunos que relataram os entraves, logo no início da disciplina.

Vale ressaltar que essa disciplina de estágio possui um diferencial das outras, pois o aluno ele pode escolher qualquer escola do estado do Rio de Janeiro. Este é um aspecto diferente dos outros estágios, em que os professores já direcionam o estudante não deixando outras opções a não ser a escolha de escolas de preferência desses professores. Devido às parcerias estabelecidas entre o professor do estágio com as escolas da educação básica.

Perante essa situação, alguns alunos sentem essa falta da opção e se perdem um pouco na hora de escolher a escola na qual irá realizar o estágio. Nesse sentindo o início das aulas em sala de aula concomitante com o estágio, se estendia por duas semanas até o aluno se organizar, com a escolha da escola e em seguida com a documentação devida. O rigor da documentação, e as múltiplas orientações que se apresentam em cada Coordenadoria Regional de Educação – CRE, a cada

semestre e vem gerando mudanças nos termos relativos ao estágio. Todo esse movimento e adequações leva um tempo, para que os alunos consigam realizar os agendamentos necessários e a entrega de toda a documentação. Ao entrar nesses espaços como estagiário, se percebe o outro lado da escola, onde as relações são tecidas, e por ter aproximação com a conclusão do curso, um sentimento de empoderamento costuma fazer parte desse cenário, no sentido do estudante, compreender seu papel no local do estágio, de ocupar cada espaço, de se fazer presente, questionar, desconstruir e investigar. Porém essa compreensão nem sempre aconteceu para todos os estagiários que ficam na expectativa de uma simples observação e análise do campo de estágio.

5- RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O objetivo deste estudo compreender como os estudantes dos últimos períodos, ou seja 2019.1 e 2019.2 vivenciaram o período do estágio e como conceberam a sua formação no âmbito da gestão escolar, principalmente, na relação da teoria e da prática. Essa perspectiva é muito problematizada pelos estudantes, que sempre associam a disciplina ou à prática ou à teoria, e, assim as concebem como duas coisas.

Abordagem sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando se, por meio de sua relação, práxis autênticas, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade (VOLNEI, 2015, p 65).

Essa interlocução e indissociabilidade entre a teoria e a prática foi salientada em toda a teoria de Freire (1987), que argumentava sobre a dinâmica da teoria e da prática se estabelecer numa dialética capaz de construir a práxis. Para o autor a práxis é definida pela “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Neste mesmo sentido, a ação reflexiva precisa ser efetivada nas dimensões individuais e coletivas. Para pensar na educação, vale salientar que:

Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. No entanto, este não é um limite da consciência, este é um passo inicial que fomenta a formação de sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, tornando-se inseparáveis na formação histórica dos sujeitos. (VOLNEI, 2015, p 66).

Corroborando com o autor, a teoria e prática deve acontecer de maneira plena e significativa, com a finalidade agregar à sua formação. Entender que ambas são indispensáveis para a o ensino - aprendizagem. Nessa perspectiva, prática e teoria se entrecruzam na formação do professor.

O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24).

De acordo com Pimenta e Lima (2004), a metodologia precisa modificar se com o tempo, pois o alunado também muda suas concepções e ações, de acordo com o contexto histórico, em que ele vive. Referente a esses entendimentos, a formação do professor se evidencia de extrema relevância, e que vem sendo sempre transformada a cada nova realidade vivenciada, sempre buscando métodos, atualizando em sua área, para garantir que o aluno tenha uma aprendizagem significativa. Então estabelecer uma compreensão sobre a teoria e prática está ligada percepção do que se aprendeu com o fazer sobre o que aprendeu.

Nessa mesma lógica, segundo Carr (1996) afirmou a existência da coesão entre a teoria e prática se estabelece numa forma intrínseca, em que uma altera a realização da outra.

Assim, a relação entre teoria da educação e a prática possuem a possibilidade, de fazer com que a emancipação do professor se efetive. Dessa forma, o professor que consegue fazer a associação entre a teoria e a prática tem melhores condições de buscar melhores conteúdos, de estabelecer análises, relações, críticas e principalmente, a compreensão no intuito de interferir positivamente na qualidade de ensino.

A relação de reciprocidade entre a teoria da educação e a prática educativa deve ser vista com seriedade, para que aquela, ao transformar-se, faça a transformação desta. Portanto, a característica básica da teoria da educação deve ser a emancipação dos professores de sua dependência das práticas, desenvolvendo formas de análise e de investigação para expor e examinar as crenças e os valores básicos no marco teórico (LIMA, 2006, p. 49).

Nesta mesma perspectiva, o autor salienta a importância de rever e refletir sobre a prática efetivada, para que ação exercida seja pontos de investigação. Nesta mesma lógica. Nóvoa (1995), salienta que a desassociação entre a teoria e a prática em que muitas vezes estão presentes nos dizeres dos professores, e assim transparecendo a existência de que há:

[...] uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, *verdadeiramente*, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (NÓVOA, 2019, p.7)

De acordo com o autor supracitado, esta citação explícita a falácia da compreensão equivocada que se entende a teoria, que vem das universidades e que da prática é realizada nas escolas. Entretanto, essa concepção se encontra reverberada nos discursos dos professores e se faz presente no cotidiano das escolas. Nesse sentido, torna-se comum as expressões pronunciadas por professores, na ocasião dos estágios dos estudantes do curso de pedagogia, que relatam ouvirem dos professores a seguinte frase, quando vão para campo de estágio. “Chegaram os estagiários cheio de teoria, mas na prática é tudo diferente.” (Professor, 2019). Esse trecho foi retirado do meu diário de bordo na condição de monitora. E retratou a fala de um estagiário sobre a sua percepção na escola, por parte da coordenadora pedagógica. Essa abordagem de que na prática é

diferente, e o tom de como essas palavras são proferidas, para o estudante que está chegando ao campo, seja pela primeira vez ou que está próximo de concluir essa graduação torna-se frequente. Vale salientar que, essa recepção com esta concepção, muitas vezes constitui uma dificuldade ou até mesmo um bloqueio para realizar a troca de experiência e de colocar em prática a sua aprendizagem.

Nota-se que este é o momento do estágio que faz com que o estudante tenha neste local, a sua primeira vivência concreta com a sua profissão, fazendo com que os profissionais que estão neste contexto escolar, também se tornem responsáveis pela aprendizagem do aluno naquele período. Dessa maneira, na escola de estágio e nas relações entabuladas nesse período do estágio serão a oportunidade de vivenciar as experiências iniciais da profissão, como também do cumprimento da avaliação da disciplina que será necessária cursar, para obter a conclusão da graduação em pedagogia.

Para a formação do professor gestor o estágio tem uma vivência imprescindível para compreender a educação na conjuntura de uma escola.

6 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para o instrumento do questionário foi realizado um movimento da construção das questões, que foi disponibilizado na plataforma do Google Questionário Online e teve como propósito de entender com os estudantes, que já passaram pela disciplina em estudo compreendia a relação da teoria e a prática:

Assim, foram construídas três perguntas para os estudantes que foram:

- 1- Dentro dos cinco estágios obrigatórios tais como: Prática de Ensino Jovens e Adultos, Prática de Ensino em Edu. Infantil, Prática em Políticas e Administração Educacional (Gestão), Prática de Magistério, Prática de Ensino Fundamental, oferecidos no curso de Pedagogia. Qual que você considera que melhor contribuiu para a sua formação?
- 2- Enumere três contribuições para sua formação de pedagogo (a), a partir da prática de gestão.
- 3- Justifique a sua resposta do item 2.

Este questionário obteve 20 respostas, nas quais para a 1ª pergunta os alunos selecionaram a disciplina que mais contribuiu a sua formação foi a Prática de Educação de Jovens e Adultos, tendo 8 alunos selecionando esta alternativa, as demais ficaram assim: Gestão 4 alunos, Educação Infantil 3 alunos, Educação Fundamental 3 alunos e Magistério 2 alunos.

Ao notar que a disciplina da Prática de Educação Jovens e Adultos (EJA) foi a que os estudantes alegaram que mais contribuiu, para a sua formação possibilitou realizar uma reflexão, e salientar dois aspectos. Na primeira, o aspecto relacionado a construção do Plano de Curso, em que essa disciplina é oferecida no nono período. Assim, no final do curso o estudante já vivenciou e foi aprovado em muitas outras disciplinas, o que favoreceu sua mudança de olhar e de agir no âmbito do estágio. Outro aspecto, se relaciona ao atuar no campo profissional, pois, no final do curso, vários estudantes já se inseriram em estágios remunerados e dessa forma, se encontram inseridos na educação básica.

No final do curso de Pedagogia e após ter realizado outros estágios, tanto no âmbito obrigatório, quanto o remunerado os licenciandos e já passaram por outras práticas adquirindo no decorrer outras vivências nos demais estágio.

Neste contexto, se as vivências oportunizadas favorecem o amadurecimento do licenciando frente ao curso e possibilita gerar então a satisfação de que houve uma contribuição maior devido seu aproveitamento. No entanto, esse estudante de Pedagogia, muitas vezes não correlaciona suas aprendizagens ao entrelaçamento de toda as outras disciplinas e também dos outros estágios, de uma certa forma também contribuíram para a formação do novo profissional da educação. Essa afirmação tem uma conotação forte, que se traduz num consenso nas falas estabelecidas entre alguns estudantes

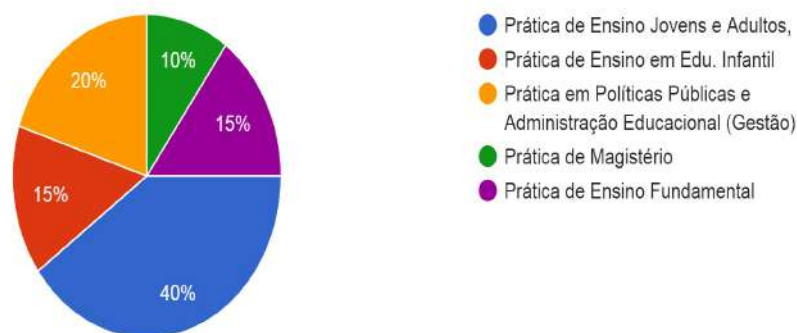
Já o estágio de Gestão apareceu em segunda opção, entretanto, tem uma simetria próxima aos outros estágios.

Vale salientar que, a especificidade do estágio de gestão escolar, muitas vezes traz uma dificuldade, para compreender a necessidade da autonomia e da criticidade do estudante, que ao realizar o estágio deve se colocar na postura de aprendiz e não de um simples observador.

O Gráfico XVI a seguir possibilita entender as respostas dadas.

Gráfico XVI - O estágio que melhor contribuiu para minha formação.

20 respostas



Fonte: Elaboração da Autora, 2020. (Dados Questionários, 2019).

Neste sentido, a visualização do gráfico permitiu deduzir as repercussões dos períodos de estágios na formação dos licenciandos do Curso de Pedagogia. Diferentemente, de analisá-lo na perspectiva comparativa entre os diferentes estágios, este gráfico nos possibilitou inferir que nos momentos de estágio tiveram aprendizagens significativas na formação do pedagogo.

Em relação às outras duas perguntas de caráter discursivos do questionário os participantes responderam que não tiveram aproveitamento do seu estágio, mas que com a teoria possibilitou a compreender quais as habilidades que deveriam ser adquiridas em campo de estágio.

Vale salientar que, esse questionário ficou disponível num período de 8 de maio de 2019 a 22 de outubro de 2019 e que durante esse período também foi realizado um movimento de pedir aos estudantes para que acessassem ao mesmo e dessem suas as participações.

Partir do entendimento de que o percurso metodológico com a utilização de questionários, nem sempre se consegue uma devolutiva significativa e tendo obtido um número pouco significativo das 20 respostas, se optou por realizar outro instrumento de pesquisa.

Nesse sentido, a opção foi por escolher mais um instrumento de pesquisa, a entrevista, que foi utilizada para possibilitar a análise dos dados. As entrevistas foram realizadas com os alunos utilizando de perguntas semiestruturadas.

Isto proporciona abertura para que o entrevistado possa discorrer, nos limites de interesse da pesquisa, do modo como lhe parecer melhor. Muitas vezes o pesquisador se engana ao prever, no roteiro, "boas" estratégias de abordagem e emergência dos conteúdos. Este é o motivo de conceder ao entrevistado redirecionar a conversa (ZANELLI, 2002, p 84).

A partir da inserção das entrevistas semiestruturadas, como instrumentos de pesquisa, os passos metodológicos dados foram de a pesquisadora entrar em contato com os licenciandos participantes do questionário realizando inicialmente o agradecimento pela sua disponibilidade na participação de responder o questionário e convidá-los para entrevistas.

As entrevistas tiveram uma pergunta central, que foi adequada ao momento e ao participante, de acordo com a perspectiva das perguntas semiestruturadas. Assim, foi perguntando aos participantes como foi vivenciar o estágio, e que ele poderia acrescentar às perguntas inseridas no questionário.

Dessa maneira, possibilitou a livre participação do entrevistado sem um direcionamento capaz da pesquisadora não queria interferir/ influenciar em suas respostas.

E assim, foram ouvidos os 9 participantes das entrevistas, que se manifestaram de maneira livre sobre as questões, que abordaram as dificuldades no campo, tais como: atuar junto ao diretor/gestor acompanhando nas atividades administrativas, questões orçamentárias, conselho de classe, entre outras atividades que os alunos pudessem participar. Os entrevistados receberam apenas a numeração de 1 a 9 para a sua identificação e garantir o seu anonimato.

Durante as entrevistas também foram realizados questionamentos sobre as possíveis barreiras que limitavam a vivência efetiva durante o estágio obrigatório, e que impossibilitaram conhecer a realidade da escola, especialmente, nas orientações dadas.

As respostas a esses questionamentos foram diversas, porém o aspecto da ausência da participação direta com os diretores escolares ficou muito expressiva.

Uma das respostas foi: “[...] o diretor nunca estava na escola, quando estava não me atendia” (ESTAGIÁRIA 1, 2019). Compreende-se que as várias atribuições do diretor de escola podiam muitas vezes limitar a sua ação formativa conjuntamente com os estagiários. No entanto, não se pode passar um semestre sem que esta situação seja trazida para o debate na sala de aula. Perante a essas afirmações, o

direcionamento dos olhares desses licenciandos para o campo de estágio se fazia necessário, muitas vezes, inclusive com a interferência da professora da disciplina em interlocução com o campo de estágio.

Nesse sentido, por diversas vezes a professora da disciplina de prática realizava visitas técnicas às escolas, que recebiam os estagiários, com o objetivo de conhecer as realidades locais e, sobretudo, para pedir a participação dos profissionais da equipe diretiva, no processo de conformadores dos futuros gestores. Durante o estágio o estudante pode adquirir conhecimentos que irá colocar em prática, no momento da sua atuação profissional.

Outra resposta, frente às dificuldades encontradas no estágio foi que: “[...] apenas fiquei na secretária e só fazia a matrícula ou entregava declaração”. Toda vez que perguntava sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) estava em construção, e não me mostravam a construção” (ESTAGIÁRIA 2, 2019).

Essa colocação da estudante vai totalmente em desacordo com o objetivo de como se constrói e reconstrói um PPP, que deve ser pautado

[...] em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p.38).

As devolutivas das reflexões estabelecidas na sala de aula da disciplina alertavam que as dificuldades de a escola mostrar esse projeto político pedagógico, por estar em construção, não impedia ao estagiário que estivesse atento à rotina escolar. Com essa perspectiva, o estagiário ia aos poucos compreendendo que mesmo que o PPP não estiver escrito, existia uma lógica que perpassa na escola. Assim, o PPP vivo e ainda não expresso em letras já perpassa a lógica da rotina escolar.

O Projeto Político Pedagógico colocado como exigência legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB 9394 (BRASIL, 1996), ainda constitui um desafio para muitas escolas que não conseguem fazer sua construção e reconstrução.

7 - PARTICIPAÇÃO DO ESTÁGIO, VIVÊNCIA DE APRENDIZADO E SUAS REPERCUSSÕES.

As análises dos dados coletados e também das informações contidas no diário de bordo, da pesquisadora, enquanto monitora, permitiram elucidar as participações e aprendizados construídos na percepção dos alunos em campo de estágio. Neste cenário, os estudantes relataram que as dificuldades se iniciava na sua recepção no campo de estágio e perdurava nos embates que enfrentavam para conseguirem participar das rotinas administrativas e pedagógicas na escola.

Com esse entendimento, os relatos traziam as dificuldades de inserção nas escolas. Assim, na fala de uma aluna esse aspecto foi significativo sobre a perspectiva de conseguir o estágio “[..] tive que ir em diversos horários, para conseguir observar o trabalho do diretor e mesmo assim, fiquei apenas na secretaria” (ESTAGIÁRIA 3, 2019).

Esse desapontamento frente à realidade do estágio, impactava diretamente a formação dessa prática. Diante das argumentações dos estudantes sobre os limites de acompanhar efetivamente o trabalho da equipe diretiva da escola, a devolutiva em sala de aula era de aproveitar o ambiente administrativo da escola e observar o que acontecia, para buscar se envolver nas rotinas e conversar com o diretor ou outros funcionários para compreender aquele espaço. Dito isto, a mudança de olhar exigido da prática em questão, requer do licenciando estagiário mudanças de postura e se colocar como um futuro gestor/diretor. Nesta lógica, era preciso sair do papel de apenas observador e se tornar um questionador e coparticipante das atividades, pois ele se encontrava em campo, para realizar a prática e necessitava dessa aprendizagem.

Vale salientar que, o aluno estagiário apropria-se da teoria em sala de aula, e quando vai a campo será necessário compreender como que ocorria essa relação, nessa lógica uma afirmação forte foi coletada de uma estagiária, ao afirmar que sua relação diante do período de estágio: “[...] para mim não houve contribuição. (ESTAGIÁRIA 4, 2019).

A contribuição para a formação do professor se efetiva pela sua inserção no campo de estágio, que é a escola, e com esse entendimento: “[...] a formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. ” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.8).

A expressão dita pela estagiária ao colocar sua posição frente a período vivido, e de que não houve contribuição pode ser analisada pela perspectiva da argumentação de Pimenta e Lima (2004), que diz que por meio da observação é se constituiu uma tentativa de fazer com que o aprendiz acumule o saber.

A princípio, a resposta da estagiária se expressou de forma veemente, de que não teve contribuições no período do estágio, contudo com a continuidade das perguntas outro cenário foi sendo projetado.

Assim, nas questões que sucederam a sua afirmativa foi perguntado qual foi o motivo que considerou ao quando afirmou que não houve contribuição? O primeiro aspecto colocado pela estagiária foi que a mesma informou que não recebia atenção do diretor.

Diante da complexidade do trabalho do gestor, e inclusive de suas diversas demandas, até mesmo fora da escola, novamente foi questionado a estagiária se ela recebeu acompanhamento por parte de algum professor que estava coordenação, na secretaria, ou seja, de outros profissionais da escola, que compusessem a gestão? Como também se algum desses profissionais também não lhe atendiam quando a mesma solicitava.

Nesse momento, a sua resposta modificou, dizendo que tinha contato com a coordenadora. Então partindo dessa resposta, novamente a estagiária foi questionada se essa coordenadora atendeu a todas as suas solicitações, e a resposta foi sim.

Neste percurso reflexivo, novamente foi questionado a estagiária o que ela mais solicitava de orientação do estágio, e a mesma disse que perguntava sobre o roteiro, que deveria ser entregue ao final da disciplina. Vale salientar que, os roteiros indicados pela estudante traziam questões que abrangiam toda a esfera da escola. Assim, após as reflexões que foram suscitadas pelas perguntas a estagiária foi compreendendo que mesmo sem um contato constante com a gestor da escola, a equipe diretiva da escola possibilitou para ela toda a sustentação para a realização do estágio. Nesse aspecto, um outro ponto positivo foi de valorização da equipe, que atuava em sintonia com a direção, inclusive com a perspectiva de elucidar que as lideranças intermediárias também constituem a gestão da escola.

Outra lógica de olhar também foi colocada por outra estagiária ao falar que: “[...] apesar da gestão ser aberta para diálogo, só conseguimos conversar na entrevista que tínhamos que fazer para coletar algumas informações. Fora isso, eu acabei ficando de fora da direção por ser um lugar bem pequeno” (ESTAGIÁRIA 5, 2019).

A fala dessa estagiária foi na contramão de todos os textos e debates realizados na sala de aula da disciplina, que trabalhou com a lógica de que o papel do gestor não se limita a uma sala. A gestão ocorre em todo local da escola, ela não fica limitada apenas na

direção, ou secretária, ela ocorre na escola inteira, nas relações estabelecidas pelos diversos segmentos existentes. Mesmo que, em cada espaço da escola possa existir um responsável pelo setor, o gestor deverá estar continuamente informado do que se passa na escola.

Assim, as maneiras equivocadas de compreender a gestão escolar pelos estudantes estagiários se situavam em ficarem presos, dentro da direção achando que só aquele local era onde acontecem as questões administrativas. Para trabalhar essa lógica, várias atividades foram propostas para conseguir articular os conhecimentos trabalhados nas aulas, nas rodas de conversas, em que se reiterava o aprendizado de que a gestão estava em todos os cantos da escola.

As demandas de gestor são múltiplas e quando se chega a campo de trabalho, ele nem sempre está em sua sala, geralmente se encontra andando pela escola, para atender e solucionar as questões que interpelam o cotidiano das escolas. Vale destacar que, as solicitações podem ser variadas e permeiam o seu dia a dia e abrange desde o relato sobre um problema que teve na sala 2, como também o banheiro do primeiro andar estava entupido, e até mesmo como resolver o problema da falta de alimentos. A simplicidade da resposta da estagiária sobre a negativa frente às aprendizagens ocorridas do durante o período do estágio possibilitou compreender que, para ela a gestão se limitava ao espaço da sala da direção e não da escola como um todo.

Em contraposição foi possível entender que a relação teoria e prática se fazia presente na perspectiva do estágio, a partir da análise realizada sobre o questionamento, que solicitou que enumerassem três contribuições importantes apreendidas durante o estágio de gestão:

“[...] compreendi como o professor também é gestor. Percebi a importância de uma gestão integrada e participativa nas demandas da escola. Sensibilizou meu olhar para as questões que ocorrem na escola e no entorno. (ESTAGIÁRIA 6, 2019).

A afirmação dessa estagiária trouxe à tona o objetivo fundamental da disciplina, que permite compreender essa responsabilidade que o professor tem esse papel de professor gestor. Entretanto, importante considerar que tanto em relação a teoria em sala de aula, quanto no campo de estágio as aprendizagens realizadas podem ser compreendidas a partir do envolvimento e da subjetividade de cada aluno.

Os outros aprendizados foram citados pelos estagiários, que reafirmaram a conexão maior com a perspectiva da atuação do professor gestor de entender a “[...] realidade da gestão pública de educação, conhecimento sobre múltiplas ações do pedagogo na gestão e compreensão inicial sobre o "sistema nacional de educação. (ESTAGIÁRIO 7, 2019).

Nesta mesma lógica de pensamento, foi possível constatar a fala de que o período do estágio foi significativo pela possibilidade de vivenciar o “[...] planejamento estratégico, gestão democrática e a escola como um espaço de múltiplos aprendizados. (ESTAGIÁRIA 8, 2019).

O reconhecimento da aprendizagem se efetiva num exercício da vivência plena do período do estágio, que permite conhecer às realidades das escolas frente as diretrizes legais, como também de avaliar a disciplina diante dos parâmetros de gestão democrática.

Para Luck (2006), a gestão democrática possibilita a melhoria da qualidade da educação e, nesse sentido, a qualidade consiste numa dinâmica que deve ser negociada, participativa, autorreflexiva, contextual, plural, processual e, sobretudo, transformadora. Essa postura democrática requer um debate permanente entre os indivíduos e os grupos, que estão envolvidos com a educação, para que as determinações e ações realizadas sejam pautadas no consenso de todos participantes.

De acordo com a autora supracitada a gestão democrática pode ser caracterizada como um local de participação e autonomia. Nesse sentido, a resposta de uma estagiária elucidou essa perspectiva de entender o processo democrático da escola, por meio da aprendizagem vivenciada no estágio ao afirmar que:

Uma vez que tive pouco contato com a gestoras (coordenadoras, vice-diretora e diretora) da instituição, portanto o estágio se limitou a aprender a rotina administrativa (atendimento telefônico e ao público, preenchimento de matrícula, arquivo morto, inserção de dados dos alunos no sistema interno da escola dentre outras funções), o que compreende apenas uma pequena parte da gestão de uma escola. Infelizmente não possível, neste estágio, entender a fundo o papel dos gestores e do funcionamento da escola. (ESTAGIÁRIA 9, 2019).

O entendimento dessa estagiária possibilitou constatar a sua ambiguidade em relação a compreensão de aprendizagem, pois ela conseguiu analisar sua vivência no estágio e também realizar uma reflexão crítica as oportunidades que teve nesse período. Importante destacar, que o período do estágio é complexo tanto para o estudante estagiário, quanto para a escola que o recebe, que muitas vezes realmente a vivência plena do cotidiano não se efetiva neste período limitado do tempo do estágio.

Com esse entendimento, o tempo do estágio, torna-se propício para que “[...] os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos.” (SILVA, 2018 p. 208).

A vivência do período do estágio carrega a carga da subjetividade de cada estudante, que se insere no âmbito da escola, dessa forma a possibilidade de aguçar o olhar por si só, já constitui numa aprendizagem frente a dinâmica da escola. O trabalho do gestor pela sua complexidade e também devido às suas grandes demandas, por vezes não possibilita o acompanhamento de perto dos estagiários. No entanto, com a compreensão da gestão do professor gestor, que coaduna com a gestão democrática e participativa deve ser o foco de aprendizagem durante o estágio.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A minha trajetória na Universidade Federal do Rio de Janeiro e também a minha experiência no estágio da disciplina em Prática em Política e Administração Educacional me possibilitaram entender a importância do papel e da atuação do professor gestor. Diante desse entendimento, e associando com a monitoria realizada nessa mesma disciplina aguçaram o meu olhar diante das controvérsias, que muitas vezes sobressai nos discursos dos estudantes.

A falácia de que, o período durante o estágio, não se constitui um período de aprendizagem, muitas vezes se tornou um discurso corrente, sem levar em consideração uma reflexão efetiva sobre a temática em questão. Com esse entendimento foi construído o objetivo deste estudo que buscou compreender como os estudantes dos períodos de 2019.1 e 2019.2 vivenciaram o período do estágio e como conceberam a sua formação no âmbito da gestão escolar, principalmente, na relação da teoria e da prática. Para a realização do estudo foi delineado a metodologia da pesquisa qualitativa, que possibilitou adentrar nessa temática e provocar reflexões. O percurso metodológico construído foi a elaboração de questionário online. Assim, esperava que as análises dos questionários pudessem dar subsídios para o estudo em questão. No entanto, as respostas ao questionário ficaram frágeis, para compreender as subjetividades, que acerca da compreensão dos saberes que perpassam o campo de estágio. Assim, a opção de outro instrumento de pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foi adotado, com o objetivo de

proporcionar a fala dos estudantes trazendo a subjetividade e a complexidade de cada discurso. Dessa forma, a cada fala dos estudantes foram sendo desveladas aprendizagens construídas e significativas, para a atuação do professor gestor, o futuro pedagogo. Este estudo mostrou que a postura dos alunos, eram diversas e que as subjetividades de cada um deles apontaram o seu desempenho, mediante a relação entre a teoria e prática da disciplina de Prática em Políticas e Administração Educacional. Os referenciais teóricos, trabalhados, principalmente de Pimenta; Lima (2004) e de Lück (2000) nos possibilitaram analisar e compreender o período do estágio e foram pertinentes para tecer as reflexões realizadas.

O estudo realizado possibilitou compreender que discursos prontos, por vezes são proferidos, sem uma reflexão que os sustentem. E que a ação de questionar os estudantes sobre o estágio, após o término da disciplina foi propício aos estudantes para possibilitarem as suas reflexões sobre o período vivido e dessa forma, permitiu suscitar vários aspectos da aprendizagem que foram salientados, principalmente pela mudança de olhar.

Este estudo continua provocativo para reconstruir discursos sobre a prática dos estágios e principalmente, sobre a inter-relação entre a teoria e a prática. E nesse sentido, permanece o convite, para a adentrar ao campo das demais práticas do curso de graduação em pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e refletir sobre a teoria e a prática.

REFERÊNCIA

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo** - Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/353/1/305%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP no 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 05 de julho de 2020.

BRASIL. **Censo mostra que ingresso de alunos cresceu 8,5% em 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123> Acesso em: 05 de julho de 2020.

CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Ed. Morata, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jul. 2020. Epub 09-Ago-2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar - entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69,

p. 13-33, Dec. 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de julho de 2020.

LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. Revista UFG, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/76/74>>. Acesso em: 04 de julho de 2020.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, nº 72, p. 11-33, fev./jun. de 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634> > Acesso em: 04 de julho de 2020.

MÜHL, Eldon Henrique. Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 11-24.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de agosto de 2020.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Haila Ivanilda, Gaspar Monica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TEIXEIRA, Enise Barth Teixeira. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em questão. **Ijuí**: Editora Unijuí • ano 1 • n. 2 • jul./dez. • 2003 p. 177-201. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/about/contato> Acesso em: 05 de julho de 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p.163 - 171, jan./jun.2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VOLNEI, Fortuna. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015 - ISSN 2447-3944

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos de gestão de pessoas. **Estud. psicol.**, Natal, v. 7, n. spe, p. 79-88, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de agosto de 2020.