



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

CARINA GUIMARÃES DAS NEVES

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR:
CONHECIMENTOS E/OU SABERES NECESSÁRIOS PARA A AÇÃO
PROFISSIONAL

Rio de Janeiro
Março de 2016



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

CARINA GUIMARÃES DAS NEVES

**A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR:
CONHECIMENTOS E/OU SABERES NECESSÁRIOS PARA A AÇÃO
PROFISSIONAL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^aDr.^aSilvina Julia Fernández

Rio de Janeiro

Março de 2016

Dedico este escrito aos Pedagogos, estudantes e amantes, que atuam na Gestão Escolar, vivenciando os desafios da atuação profissional. Para aqueles que como eu, analisam, investigam, discutem o seu próprio processo formativo.

AGRADECIMENTOS

Minha primeira gratidão sem dúvidas é a Deus, o dono da minha vida, porque eu bem sei que tudo que acontece na minha vida vem d'Ele. Por isso a Ele toda glória e minha eterna gratidão!

A toda minha família pelo amor, cuidado e carinho. Em especial minha mãe por todo zelo e trabalho. Ao meu pai, por ter participado desse processo formativo, me levado ao ponto de ônibus em tantas madrugadas. Minha querida Carola pelo seu estímulo, pelas conversas sobre o futuro, por me encorajar tanto e se orgulhar da minha profissão. A Camila por sua companhia desde a barriga da minha mãe. Ao Daniel, meu amor, por sua presença ao longo desses cinco anos!

A minha querida professora e orientadora, Dr^a Silvina Julia Fernández, por ter me feito o convite lá em 2013, fazendo com que meu interesse pela área da Gestão Escolar crescesse ainda mais. Obrigada por cada correção, cada indicação de leitura, cada aula, cada conversa, por ter me mostrado o quanto é interessante pesquisar, agradeço por tudo!

Agradeço também as minhas amigas: Amanda, Andressa, Adriana, Viviane, Nina, Natalia, Suellen e Thereza por dividir comigo as “dores” e as “delícias” da profissão e desse processo formativo. Com vocês esse percurso foi mais prazeroso e divertido.

Aos colegas do grupo de pesquisa pela cooperação com as transcrições das entrevistas e por terem almejado tanto junto comigo pela conclusão desse trabalho e das “nossas monografias”, sou grata por tudo!

Obrigada também a todos os Gestores e profissionais da Rede Municipal de Duque de Caxias, pela paciência e presteza nas entrevistas, que de forma muito voluntariosa contribuíram com os dados para essa pesquisa.

RESUMO

Este trabalho busca discutir a Formação de Gestores de escolas públicas do município de Duque de Caxias. Neste estudo, temos como problemática as possíveis convergências e divergências entre o discurso pedagógico acadêmico e as ações desenvolvidas pelos profissionais gestores no cotidiano escolar. Com isso, procura-se conhecer qual é o papel dos saberes aprendidos na formação inicial e continuada desses profissionais na ação cotidiana escolar. Assim, indagamos: qual o referencial de conhecimentos adotado pelos gestores na hora de tomar decisões no seu fazer profissional? Nessa perspectiva, temos como objetivo: Analisar a formação acadêmica do Gestor Educacional (Diretor, Vice-Diretor, Orientador Educacional e Orientador pedagógico) no município de Duque de Caxias; Investigar quais são os requisitos legais básicos para que o Gestor assuma o cargo nas escolas da rede; Verificar se os Gestores possuem algum tipo de formação específica na área de administração escolar; Estudar se essa formação específica contribui na hora de tomadas de decisões e Quais são os critérios e fontes em que os gestores se baseiam para tomar decisões. Para isso, utilizamos como referências bibliográficas os seguintes autores: Paro (2012), Russo (2004), Marinho (2014), Silva (2006) Félix (1989), Libâneo (2006), Calixto (2015), Drabach (2013), entre outros. A metodologia utilizada, de enfoque qualitativo, se baseia na realização de entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras de quinze escolas selecionadas que atende uma população similar, mas que apresentam os maiores e os menores Idebs (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica). Paralelamente, realizamos pesquisa documental na legislação nacional e local sobre o tema em foco. Assim, verificamos que, neste município, os Diretores e Vice-Diretores acessam ao cargo por indicação/nomeação política, já os Orientadores Educacionais e Pedagógicos fazem concurso público específico. Porém, para todos esses casos, os entrevistados manifestam perceberem divergências entre o referencial teórico acadêmico e as ações cotidianas vivenciadas dentro das escolas; entretanto, também afirmam que o embasamento teórico serve de argumento e/ou respaldo para as ações desenvolvidas. Nesse contexto, a experiência, o tempo de serviço e a vivência diária da profissão são apontadas como os referenciais privilegiados nas falas dos Gestores na hora de tomada de decisões.

Palavras chaves: Formação do Pedagogo, Formação do Gestor, Gestão Escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – A Formação do Gestor Escolar no curso de Pedagogia	15
1.1 – Aspectos históricos da Formação dos Gestores no Brasil: dos Institutos de Educação à criação do curso de Pedagogia.....	15
1.2 – O curso de Pedagogia com a aprovação do Parecer CFE n.º 251/62.....	18
1.3 – O Parecer CFE n.º 252/69 e suas implicações no curso de Pedagogia.....	19
1.4 – As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e suas decorrências na formação do Gestor Escolar.....	21
1.5 – Concluindo: A revisão histórica e suas influências na formação do Gestor Escolar.....	23
CAPÍTULO 2 – Natureza e Especificidade da Gestão Escolar e do Saber Pedagógico	25
CAPÍTULO 3 – A Gestão Escolar no Âmbito da Esfera Pública	34
3.1 - A Formação Docente e a Gestão Escolar no Plano Nacional da Educação 2014 - 2024.....	34
3.2 - A Gestão Democrática e a Formação do Gestor Escolar colocada no Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias.....	38
CAPÍTULO 4 – Metodologia da Pesquisa e Análise de Dados	49
4.1 - Metodologia.....	49
4.2 - Análise de Dados.....	53
4.2.1- Os Sujeitos da Pesquisa, sua Formação e Tempo de atuação na Rede.....	53
4.2.2 - Requisitos Legais e Atribuições para o Acesso ao Cargo de Gestão.....	56
4.2.3 - A Formação Específica em Administração Escolar e suas Contribuições para a atuação Profissional.....	61
4.2.4 - A Formação Continuada em Duque de Caxias e seus Apontamentos.....	68
4.2.5- Critérios e Fontes que Baseiam as Ações/Decisões dos Gestores.....	70
Considerações Finais	74
Referências Bibliográficas	79
Anexos	87

INTRODUÇÃO

O interesse pela Gestão Escolar e mais especificamente pelo trabalho do Pedagogo na escola iniciou-se um pouco antes do ingresso à Faculdade de Educação da UFRJ. Durante os anos do Ensino Médio cursados em uma escola técnica federal, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET – Unid. NI) pude ter contato com o cotidiano, as atribuições e funções do Pedagogo na Gestão Escolar, enquanto estudante do Ensino Médio, digo isso porque, em muitos momentos observava a Pedagoga que trabalhava na minha antiga escola.

Após diversas pesquisas sobre o curso e área profissional, alguns testes vocacionais, observações e algumas conversas com os professores que compunham a Administração Escolar no CEFET, optei pela Pedagogia como minha primeira opção no vestibular. Primeiramente por ser um curso que me habilitaria profissionalmente a atuar no âmbito da Administração Educacional e a trabalhar também como Pedagoga docente nos arredores dos Setores de Orientação Educacional e Pedagógica.

No início da graduação, investigando com mais profundidade a respeito do curso do qual acabara de me tornar licencianda, pude visualizar na página da internet da Faculdade de Educação da UFRJ informações sobre o curso, assim como, o Projeto Pedagógico do Curso, no qual se descreve o histórico, a concepção, o perfil, as formas de avaliação, o currículo do curso, entre outros aspectos. Dessa forma, pude perceber que o curso escolhido me proporcionaria conhecimentos teóricos, metodológicos e vivência em estágio sobre a gestão de processos educativos na esfera escolar.

O egresso do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ deverá estar apto a exercer a docência na Educação Infantil, compreendendo creche e pré-escola; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio) e na Educação de Jovens e Adultos. Atuará como Gestor de Processos Educativos em Instituições Escolares e Não Escolares (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO- PPC, CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, 2014, p. 16).

O empenho em estudar a respeito da Gestão Escolar permaneceu a cada período cursado. No ano de 2013, cursei a Prática de Ensino em Política e Administração Educacional, realizando o estágio do Serviço de Orientação Educacional (SOE) no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ). Vivenciar noventa horas de estágio na gestão do CAp-UFRJ foi sem dúvida outro fator motivacional para a construção dessa

investigação. Digo isso porque, na experiência de estágio pude perceber o quanto as ações desenvolvidas no dia-a-dia da equipe de Orientação Educacional estavam embasadas, justificadas, escolhidas a partir de referenciais teóricos específicos da área de Gestão Escolar e Orientação Educacional.

A rotina de estágio me fez perceber que as mais simples tarefas de organização de horário, de enturmação, ou as complexas funções de atendimento aos pais e alunos, resolução de conflitos, de Orientação Profissional, entre outras que eram exercidas no colégio, demonstravam o quanto o saber específico, a formação específica para o cargo, os cursos de pós-graduação que a maioria dos gestores possuía, ajudavam-os a buscar resoluções para os problemas, a melhorar a relação família-escola-aluno, assim como as dinâmicas das turmas, melhorando a aprendizagem dos alunos.

Por meio de muitos episódios percebi que os autores que eu mesma estava lendo na disciplina de prática eram fontes de pesquisa, ou faziam parte da concepção dos sujeitos que compunham o SOE do CAP-UFRJ. Dessa forma, a questão da formação, dos conhecimentos aprendidos na formação inicial e continuada se relacionava diretamente com as decisões tomadas, escolhidas no fazer profissional dos Orientadores Educacionais da escola.

Em Setembro do ano de 2013, iniciei como Bolsista de Iniciação Científica no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LAPOPE), mais especificamente com o projeto de pesquisa denominado “Concepções de Planejamento e Gestão Escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógico e democratização no cotidiano escolar”. A referida pesquisa visa conhecer as concepções e percepções sobre o planejamento propostas para a gestão escolar nas políticas públicas educacionais atuais.

Vivenciar a Iniciação Científica me proporcionou o aprofundamento nos referenciais teóricos da Gestão Escolar e do Planejamento Educacional. Além disso, me fez ter uma aproximação com a pesquisa de campo, me possibilitando conhecer o cotidiano, as tensões e a especificidade da Gestão Escolar em escolas públicas do Município de Duque de Caxias. Por meio das visitas às escolas, me deparei com alguns depoimentos de gestores que evidenciavam as divergências que existe entre o discurso acadêmico de muitos dos referenciais teóricos mais difundidos no campo¹ educacional e

¹ O conceito de campo é definido como: “um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta

as ações que são desenvolvidas no fazer profissional. Nesse sentido, considero de suma importância investigar sobre o tema. Dentro desse âmbito é que surge o meu empenho em estudar a formação profissional do Gestor Escolar atuante em escolas.

A formação de Professores e de Gestores Escolares para agir na Educação Básica vem sendo foco de discussão de muitos autores no Brasil. Ao olharmos o panorama histórico sobre a formação dos profissionais da educação, do Pedagogo e focalizando a formação do Gestor Escolar, notamos que a partir da década de 30 esse tema se torna objeto de reflexões e estudos, desencadeia alguns movimentos por parte de educadores, assim como a criação de decretos e leis. Entretanto, de acordo com Calixto (2010) nos deparamos ainda hoje com a “dificuldade de encontrar material sistematizado sobre a formação do administrador escolar” (p. 6).

O tema ganha tamanha relevância que encontramos, na própria legislação educacional, o esforço em determinar a especificidade dessa formação. De acordo com o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96, podemos perceber que a mencionada lei determina como deve dar-se a formação dos profissionais de educação para atuarem na Gestão Escolar:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em cursos de pós-graduação, a critério da instituição, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, Lei nº 9396/96, art. 64).

Para além dessa formação, atualmente, nos deparamos com uma diversidade de iniciativas de formação do gestor da educação, nas esferas Municipais, Estaduais e Federal. Assim, por exemplo, o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2000, criou o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO²), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O programa é uma espécie de curso de formação continuada para os gestores atuantes em escolas públicas de ensino, visando à criação de uma proposta de gestão democrática que contribua para o sucesso educacional de estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias”. (SETTON, 2002, p. 34)

²<http://www.consed.org.br/gestao-da-educacao/progestao/o-que-e-o-progestao>

Além disso, a Escola de Gestores, outra proposta desenvolvida pelo MEC em 2005, instituiu o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública³, iniciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e atualmente desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Em documento, encontramos que a proposta de formação visa “*Proporcionar aos gestores de escolas públicas formação continuada de modo que venham a melhorar suas práticas.*”. Destacamos ser uma proposta de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização) para dois profissionais em específico, atuantes na gestão de escolas: o diretor e o coordenador pedagógico.

Da mesma forma, recentemente, foi lançado o “Programa Diretor Principal”⁴. O objetivo do curso é oferecer aos diretores ensino especializado em gestão financeira e administrativa, assim como pedagógica. Em resumo, a exigência por formação adequada, específica e continuada aos profissionais da Gestão Escolar é exigência tão visível, que as diferentes esferas governamentais enxergam essa necessidade.

Assim, a constatação de diversas esferas governamentais enfatizarem a formação do Gestor Escolar evidencia que a Gestão Escolar atualmente é uma área em constantes mudanças, permeadas de complexidade e especificidades, que possui a grande tarefa de desenvolver propostas pedagógicas que visem à transformação social dos educandos. Por isso, encontramos nas formulações do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), metas que visam melhorias nos processos de gestão educacional e de formação dos profissionais da educação no nosso país. Além disso, há uma importância atual dada à gestão da educação ou escolar pelos diversos discursos presentes no ambiente educacional.

Do ponto de vista da discussão acadêmica sobre o assunto, ao realizarmos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, em sites como o Google, Google Acadêmico, procuramos alguns trabalhos que se propuseram a investigar a respeito da Formação do Gestor Escolar. Dessa forma, foram pesquisados trabalhos de conclusão de curso, artigos e teses dos últimos anos. Ao pesquisarmos nos sites de busca com a seguinte expressão: “Formação do Gestor Escolar”, “Formação do Administrador Escolar”, encontramos muitos estudos. Entretanto, selecionamos quinze deles, destacando-se a

³http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693

⁴<http://diretorprincipal.com.br/>

maior parte artigos, um livro e duas teses de mestrado. Os demais estudos discorriam sobre temas relacionados à gestão, a formação de professores, mas não especificamente à formação do Gestor Escolar.

O material bibliográfico de forma geral tem publicação nos anos de 2003 a 2011. O artigo de Dos Santos *et al* (2003), intitulado “A formação de professores e de Gestores Escolares nos cursos de Pedagogia e normal superior”, tem como foco analisar a Formação dos Gestores Escolares no âmbito do curso de Pedagogia, verificando as normas legais e o currículo do curso. Castro (2004) realiza sua investigação que se volta para a Reforma Educacional da década de 1990 e a formação de Gestores Escolares. Já o livro de Luz e Jesus (2006) com o título “A formação de Gestores Educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção” faz um aprofundamento sobre o tema da gestão com orientações e proposições para os currículos de cursos de formação de Gestores.

Libâneo (2006) formula um artigo que discorre sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e realiza uma análise crítica. A dissertação de Mestrado “Formação continuada de Gestores Escolares em dois Municípios Mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO”, de Barreto (2007), analisa o processo de capacitação dos Gestores Escolares desenvolvidos em Minas Gerais por meio dos cursos oferecidos nos “Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais” (Procad) e do “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares” (Progestão). Maia (2008) em seu texto trata do percurso da produção teórica em administração da educação divulgada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) evidenciando através da sua pesquisa bibliográfica o percurso da área de administração educacional dos anos de 1961 a 1968.

Paro (2009) escreve sobre a formação dos Gestores Escolares com ênfase na obra de José Querino Ribeiro, que foi um importante autor da área de administração no Brasil. Dessa forma, Vitor Paro centra a sua discussão no sentido de apresentar as contribuições de duas obras que marcam as contribuições de José Querino. Entretanto, na obra de Gracindo (2009), o autor apresenta considerações sobre a gestão democrática de ensino, focalizando nas exigências, práticas, perfil e formação do gestor. Albuquerque (2010) reflete a respeito das possibilidades de formação do Gestor Escolar, depois da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A dissertação de Mestrado de Teixeira (2011) centra-se na formação oferecida para diretores escolares no Programa Escola de Gestores no Paraná,

analisando a proposta do curso e qual a visão dos concluintes a respeito do curso oferecido pelo MEC.

De acordo com os trabalhos pesquisados, notamos que, em grande parte dos estudos analisados, a temática Formação do Gestor Escolar foi sendo trabalhada, ora por meio de documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ora relacionando o tema a alguns programas implantados pelo Ministério da Educação ou a propostas de formação continuada, também com as discussões que compõe o cenário do curso de Pedagogia no Brasil.

Concluimos por meio da revisão de literatura, que grande parte das publicações centra-se em discutir a problemática no que concerne à formação do gestor ou administrador escolar dentro das propostas dos cursos de graduação ou formação continuada e, com isso, verificamos uma carência no que diz respeito a pesquisas e estudos que enfoquem a formação do Gestor Educacional que se encontra no dia-a-dia da escola, ou seja, aqueles que fazem parte do cotidiano escolar e que atualizam e/ou articulam as diversas instâncias e momentos dessa formação no seu fazer profissional. Devido a essa lacuna, considero que essa monografia trará um novo desencadeamento para a discussão do assunto.

Por meio das justificativas apresentadas até agora, é que surge meu interesse em investigar como se estabelece a formação acadêmica do Pedagogo para atuar na gestão de instituições escolares e se os conhecimentos da formação inicial e continuada dão conta da complexidade da ação pedagógica desenvolvida pelos Gestores Escolares, que nem sempre tem a Pedagogia como formação profissional básica, dentro das escolas.

Assim, este trabalho de conclusão de curso busca discutir sobre a formação profissional específica evidenciada nos gestores de escolas públicas do município de Duque de Caxias. Neste estudo, temos como problemática as possíveis convergências e divergências entre o discurso pedagógico acadêmico e as ações desenvolvidas pelos profissionais gestores no cotidiano escolar. Com isso, procura-se conhecer qual é o papel dos saberes aprendidos na formação inicial e continuada desses profissionais na ação cotidiana escolar. Assim, indagamos: qual o referencial de conhecimentos adotado pelos gestores na hora de tomar decisões no seu fazer profissional?

Nessa perspectiva de análise, temos como objetivo geral realizar uma análise aprofundada a respeito da formação dos Gestores Escolares, estes entendidos como a equipe da gestão, ou seja, todos os sujeitos que trabalham na administração educacional,

o que inclui os Diretores, Vice-Diretores, Orientadores Educacionais e Orientadores Pedagógicos.

Temos como objetivos específicos: verificar e compreender a formação acadêmica do Gestor Educacional (Diretor, Vice-Diretor, Orientador Educacional e Orientador pedagógico); Investigar quais são os requisitos legais básicos para que o Gestor assuma o cargo nas escolas da rede; Constatar se os Gestores possuem algum tipo de formação específica na área de administração escolar; Estudar se essa formação específica contribui na hora de tomadas de decisões e Examinar quais os critérios e fontes em que os gestores se baseiam para tomar decisões.

Para essa investigação adotamos o enfoque qualitativo, já que de acordo com Godoy (1995) nesse tipo de pesquisa

(...) um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (p. 21)

A metodologia utilizada se articula ao projeto de pesquisa “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenado pela Prof.^a Silvina Julia Fernández, cuja a explicação se concentra no capítulo correspondente. Desta forma, a partir da seleção de escolas deste projeto, viemos realizando entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras das quinze escolas selecionadas, assim como compilando e analisando a documentação relacionada ao planejamento das diferentes unidades escolares, a fim de buscar respostas às indagações anteriormente citadas.

Paralelamente, realizamos pesquisa documental da Legislação específica do Município de Duque de Caxias, no acervo da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Além disso, consideraremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assim como as exigências dos Planos Nacional e Municipal de Educação para vermos o que a lei estipula quanto ao cargo de gestor das unidades escolares.

Por fim, os resultados dessa pesquisa serão apresentados em quatro capítulos e, ao final, a conclusão, seguida das referências bibliográficas e anexos. O primeiro capítulo levanta um breve histórico sobre o curso de Pedagogia até os dias de hoje,

indagando sobre o lugar da Formação do Gestor Escolar ao longo das diversas propostas de formação. Seguindo, encontraremos no segundo capítulo uma discussão sobre a natureza e a especificidade da Gestão Escolar e do Saber Pedagógico. No terceiro capítulo, apresentamos uma análise da Gestão Escolar na esfera pública, nas Políticas Nacionais de Educação, no Plano Nacional de Educação e, em especial, no Plano Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias. A quarta parte da monografia discorrerá na tentativa de explicar o caminho metodológico da pesquisa e, posteriormente, apresentar a análise dos dados levantados com a pesquisa de campo.

CAPÍTULO 1.

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA.

Nesse capítulo realizaremos um resumo histórico sobre o curso de Pedagogia desde o seu início em 1939 até os tempos atuais. Nessa perspectiva, buscaremos contextualizar a formação do Gestor Escolar no âmbito do curso de Pedagogia, demarcando como a Gestão Escolar se manifesta no curso, nas disciplinas oferecidas no currículo. Para isso focalizaremos nosso estudo em quatro momentos históricos principais, tais como: 1939 – O Curso de pedagogia a partir de sua criação; 1962 – Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251; 1969 – Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 252; 2006 – Fixação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e n.º 3/2006).

1.1 Aspectos históricos da Formação dos Gestores no Brasil: dos Institutos de Educação à criação do curso de Pedagogia.

A formação em nível superior dos profissionais da Educação, em específico dos Gestores Escolares ganha ênfase e discussão no meio às tentativas de organização do sistema educacional brasileiro, decorrente da redefinição da inserção do Brasil no capitalismo mundial, que trouxe perspectivas positivas para a manufatura, reformulando os padrões de intervenção do Estado na sociedade civil (NEVES, 1984, pág. 56).

Nesse contexto, foram criados os Institutos de Educação (IE), na década de 1930. Essas instituições tinham como objetivo oferecer cursos posteriores ao Ensino Médio, entre os que também eram disponibilizados estudos em Administração Escolar com duração de dois anos para quem fosse egresso da Escola Normal e possuísse experiência de três anos na docência.

O IE foi concebido em nível de pós-médio ou pós-graduado, objetivando a formação de diretores de unidades escolares ou “grupos escolares”, sendo elevado à categoria de escola superior apenas quando foi incorporada à Universidade de São Paulo e do Rio de Janeiro, como Faculdade de Educação, porém, somente a formação de professores secundários tinha *status* universitário. (CALIXTO, 2010, p. 17)

Desta forma, antes da existência e propagação do curso de Pedagogia no Brasil, a formação profissional de professores primários e secundários e também dos administradores escolares acontecia no âmbito dos chamados Institutos de Educação

como mencionamos anteriormente. O IE “Caetano de Campos”⁵ pode ser caracterizado como um exemplo dessas instituições. O curso contava com aulas semanais, na qual, abordavam temas da Sociologia, Biologia, Psicologia, Estatística, Filosofia, Orientação Educacional, Organização e Administração Escolar, Técnica de Pesquisa e Medidas Educacionais, entre outros.

De acordo com Labegalini (2008, p. 27; 34), a formação do administrador escolar ocorreu inicialmente nos IEs. O primeiro IE brasileiro foi criado por Anísio Teixeira em 1932 durante sua gestão como Diretor Geral da Instrução Pública do distrito Federal. (Ibidem, p. 18).

Assim, a implementação da formação pedagógica nos Institutos de Educação ofereceu uma transição institucional importante já que

A Pedagogia, antes mesmo de se constituir em um curso, adentrou o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanivistas do Instituto de Educação do Distrito federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo. (CRUZ, 2011, p. 30)

A década de 30 marca a reforma Francisco Campos e a criação das universidades brasileiras, a qual teve grande influência no processo de criação e de institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil. Tal reforma se propunha a definir a formação de professores para atuar no ensino secundário. Através do Decreto n.º 19.851, de 11 de Abril de 1931 foi proposto pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras⁶.

Um pouco mais tarde, encontramos outro documento (Decreto n.º 19.852), que foi publicado no mesmo dia do decreto anterior, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Nesse documento ficou acordado que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras agregar-se-ia à Universidade do Rio de Janeiro. A

⁵ Segundo Calixto (2010), a escola Normal da Praça da República em São Paulo foi modificada, transformando-a em IE paulista e através do decreto n. 6019/33 passou a ser chamada de IE Caetano de Campos. O Instituto, além de formar professores primários, também oferecia cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para os professores e cursos de Administração escolar. (p. 18)

⁶ De acordo com Cruz (2011) “a constituição de uma universidade requereria, dentre outras exigências, a reunião de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (art. 5º, inciso I, do decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931).” (p. 31)

faculdade se propunha a diplomar licenciados, já a as demais escolas ou faculdades da Universidade do Rio de Janeiro focalizavam a diplomação de bacharéis.

Em 1939, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939, se organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação unificando-as, de forma que passou a ser denominada de Faculdade Nacional de Filosofia⁷, instituída em 1937, na qual, foi dividida em quatro áreas: a Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Segundo Silva (2006): *“O curso de Pedagogia foi previsto como o único curso da ‘sessão’, de pedagogia que, ao lado de três outras – a de filosofia, a de ciências e a de letras – com seus respectivos cursos, compuseram as ‘sessões’, fundamentais da Faculdade.”* (p. 11)

O art. 19 do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, estabelecia a duração do curso de Pedagogia em três anos, definindo as principais disciplinas para cada ano do curso. No primeiro ano as disciplinas seriam: Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional. No ano seguinte seria cursada Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar. No último ano, História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação.

Inicialmente, o curso de Pedagogia teve por finalidade formar bacharéis e licenciados, de acordo com o modelo conhecido como (3+1): organizando em três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, onde era possível ser realizado no curso de Didática. Isso fica evidente conforme nos aponta Silva (Ibidem) ao dizer que *“No caso do curso de pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.”* (p. 12)

Por meio do que foi exposto até agora, contextualizando a história e a gênese do curso de Pedagogia, podemos concluir que, a Administração Escolar aparece de forma explícita nos conteúdos centrais do curso, já que em princípio visava à formação de

⁷ “Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela [Lei n. 452, de 5 de julho de 1937](#), passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino”. (BRASIL, 1939, p. 1)

técnicos de educação, pois, de acordo com o Decreto-Lei n.º 5.125, de 1952, “*para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia era exigido*”. No entanto, como o foco estava na formação para a gestão central do sistema educacional, não podemos dizer que a formação tenha atendido suficientemente a Administração Escolar em si, por exemplo, focalizando nas necessidades dos cargos de direção escolar. Além disso, a proposta do curso também era formar professores para o ensino secundário e para as Escolas Normais.

A Administração Escolar também aparece implicitamente quando é mencionada e destacada no Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, a seriação de disciplinas que seriam ofertadas ao longo dos três anos do curso de bacharel. Percebemos nesse sentido que, nos dois últimos anos deveriam ser estudados pelo aluno do curso tópicos referentes à Administração Escolar. Portanto, o curso de Pedagogia nesse momento expressou diversas discussões no que se refere ao ingresso do formando no posto de trabalho, a dicotomia bacharelado-licenciatura, dificuldade em se propor a função do curso.

1.2 O curso de Pedagogia com a aprovação do Parecer CFE n.º 251/62

Vinte anos depois, o Parecer CFE n.º 251, de 1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. O curso a partir desse segundo marco legal continuou a ser fragmentado em bacharelado e licenciatura, “*formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não docente do setor educacional, além de professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal*” (CRUZ, 2011, p. 38).

A duração do curso de Pedagogia foi estabelecida em quatro anos compreendendo o bacharelado e a licenciatura. Esse parecer realiza pequenas alterações no que diz respeito ao currículo, o que corrobora para a permanência dos problemas existentes até então. O currículo mínimo para o bacharelado ficou determinado da seguinte maneira: sete disciplinas, sendo que cinco delas obrigatórias (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar) e as duas demais opcionais, podendo ser escolhidas dentre as seguintes disciplinas: Biologia, História, Filosofia, Estatística,

Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

Observamos a partir desse novo cenário que são fixadas no corpo de disciplinas do currículo duas matérias que focalizam mais notadamente a especificidade da Gestão, a “Administração Escolar”, até então já mencionada no momento anterior do curso, e agora a “Introdução à Orientação Educacional” que poderia ser escolhida como uma das disciplinas optativas do curso.

Nesse sentido, vale ressaltar que, naquela época, já existia uma Portaria de 1958, que regulava o exercício da profissão de Orientador Educacional decorrente das chamadas Leis Orgânicas do Ensino de 1942, que inseriu a Orientação Educacional restrita ao Ensino Médio. Entretanto, apenas um profissional específico obteve seu registro junto ao MEC na década de 1960. Entre os diversos motivos estava a falta de âmbitos institucionais para essa formação específica. A discussão sobre essa formação ampliou-se com a promulgação da Lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1961, que introduziu a Orientação Educacional no ensino primário, correspondente aos primeiros anos de atual ensino fundamental (GIACAGLIA e PENTEADO, 2011, p. 27), trazendo novas demandas de formação para o curso.

Porém, a aparição da disciplina apenas como eletiva sugere que o foco do curso ainda continua na formação de técnicos da gestão central do sistema educacional, em detrimento da formação do Gestor Escolar. Dentro dessa perspectiva, nos acentua Silva (2006) em seu estudo que a *“inclusão de administração escolar dentre as obrigatórias do curso, considera essa disciplina ‘a base da formação específica do chamado ‘técnico de educação’”* (p. 17). A figura do Gestor Escolar é vista ora pelo escrito do documento como um “técnico de educação”, “especialista de educação”, “administradores e demais especialistas de educação” ou “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”.

1.3 O Parecer CFE n.º 252/69 e suas implicações no curso de Pedagogia

Após o golpe militar de 1964, movimentos em prol de reformulação e mudanças na estrutura e organização do curso de Pedagogia surgiram na época, entre os quais podemos destacar o Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia no ano de 1967 em Rio Claro, São Paulo. O movimento buscava uma definição na formação e

tinha como pauta a defesa de que essa formação fosse feita por ciclos e diferentes especializações, já que era tendência no momento que o currículo estabelecesse uma relação direta com as tarefas a serem desenvolvidas no posto de trabalho, perspectiva essa bastante notável no contexto pós-golpe militar.

Emergiu então a nova regulamentação, determinada pelo Parecer CFE n.º 252, de 11 de abril de 1969, que defendia que “*num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo*” (SILVA, 2006, p. 23). Dessa forma, o curso de graduação em Pedagogia formaria professores para o Ensino Normal e especialistas para atuarem na Gestão no âmbito de escolas e sistemas escolares.

A partir dessa nova reformulação no currículo da Pedagogia foram introduzidas as habilitações de formação dos especialistas que seriam responsáveis por desempenhar o trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação. Esse terceiro marco legislativo do curso traz evidências e dados bastante pertinentes a essa pesquisa de monografia, digo isso porque, nesse momento podemos encontrar de forma clara e mais aprofundada como se originou a formação dos profissionais “habilitados” para atuarem na Gestão Escolar, em específico na Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão escolar, Inspeção escolar, formação essa que é o foco desse estudo.

De forma geral, o que propunha o parecer era que o curso passasse a ser organizado em duas partes, uma comum, que era formada por matérias básicas (composta por: Sociologia, Psicologia, História Filosofia da Educação e Didática), e uma parte diversificada que definiria as habilitações específicas. Além disso, o curso passou a conferir somente o grau de licenciatura, acabando com o bacharelado e a fragmentação que existia até então. A disciplina de Didática passou a ser uma disciplina obrigatória.

O que antes ficava condicionado ao nível de especialização ou pós-graduação, *stricto-sensu*, o preparo de educadores para tarefas não docentes na escola ou fora dela, com essa nova estrutura do curso de Pedagogia ganha novos caminhos, pois, como nos salienta Silva (2006):

Mesmo reconhecendo que a posição natural das especialidades pedagógicas é a pós-graduação, o parecer as inclui na parte diversificada do curso de pedagogia. Essa decisão é justificada através da consideração de que as exigências do mercado de trabalho não poderiam ser atendidas se o preparo dos administradores, supervisores e inspetores, “nesta fase inicial,

ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos *longos* de graduação”. (BRASIL, CFE, Documento, n. 100, p. 107)”. (p. 27 e 28)

Diante do que foi exposto acima, ao revisarmos a base histórica da Pedagogia, obtivemos dados que nos mostram que a formação em Administração, Supervisão e Inspeção Escolar poderiam ser oferecidas nesse momento tanto em cursos de curta duração, como de duração plena, o primeiro curso formaria profissionais habilitados a atuar apenas em escolas chamadas de 1º grau e o segundo capacitaria profissionais tanto para trabalharem em escolas de 1º e de 2º graus. Já em relação à Orientação Educacional, é dispensada a formação para a escola primária.

Portanto, a partir desse novo desenho dado ao currículo da Pedagogia, a formação dos profissionais da Gestão Escolar passou a se estabelecer no curso de Pedagogia, no qual, o aluno optaria por qual área da gestão aprofundar em sua formação, assim como em cursos de pós-graduação e especializações. Logo, o Parecer em questão desencadeou de forma inicial como se desenvolveria a formação de Gestores e Administradores Educacionais no âmbito de cursos de graduação, mesmo que tratando essa organização de forma fragmentada pela questão da divisão do trabalho dentro das escolas.

Não me coloco aqui em uma posição crítica quanto a esse novo parecer e ao rumo que essa proposta deu ao curso de Pedagogia, no entanto, destaco como relevante essa informação, pois ela nos mostra em que contexto ficou definida a formação dos Gestores Escolares e como ela seria ofertada e ampliada dentro do curso, porque até então o assunto Administração Escolar era tratado a partir de uma disciplina que era oferecida, sem muito a nos dizer, e agora passava a ser desenvolvida sob forma de “habilitações”.

1.4 As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e suas decorrências na formação do Gestor Escolar.

Os debates e discussões sobre a formação de educadores continuou a ser tema no novo contexto da reabertura democrática. Em 1980 a partir da 1ª Conferência Brasileira de educação foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação de Cursos de Pedagogia e Licenciaturas e mais tarde, três anos depois foi transformado em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

(CONARCFE) e, por fim, em 1990 foi constituída a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O processo de gestação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN) foi longo e conturbado. Em 1996 com a aprovação da nova LDB (Lei n.º 9.394) foi preciso criar uma série de medidas de organização do ensino no Brasil como um todo. As DCN para o Curso de Pedagogia emergiu a partir do Edital n.º 4 em 1997, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) anunciou por meio desse edital a elaboração das diretrizes e pediu que as instituições de ensino superior enviassem propostas para elaboração do documento.

A definição das Diretrizes Curriculares se realizou somente no ano de 2006. Calixto (2010) descreve como foi o processo de homologação das diretrizes, demonstrando que:

Foi aprovado em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Nacional de educação/ Conselho Pleno – CNE/CP -, o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da educação em 10 de abril de 2006. (CALIXTO, 2010, p. 22)

Nas DCNs encontramos a docência como base da identidade dos profissionais da Educação, o documento orienta para a necessidade de se estabelecer uma base nacional comum para os cursos. No escrito das diretrizes observamos que a formação do Pedagogo não é limitada somente às atividades da docência, mas também abrange a formação para a Gestão Educacional, como expressa o fragmento a seguir:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do

campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Resolução CNE/CP n. 1/2006, p. 2)

Com essa nova perspectiva do curso destaca-se o alargamento da formação do pedagogo que passa a abranger a docência e também a Gestão Escolar, demonstrando que as antigas “habilitações” em administração, orientação e supervisão escolar se mostram como possibilidades de formação dentro do curso, não mais com essa nomeação ou organização, mas conforme evidencia o parágrafo único descrito acima. Desse modo, o curso de Pedagogia contemplaria a docência, a pesquisa e a gestão.

1.5 Concluindo: A revisão histórica e suas influências na formação do Gestor Escolar

Observamos até agora que a formação do Gestor Escolar ao longo da história nasce com a criação dos Institutos de Educação nos anos de 1930 no Brasil na forma de cursos de pós-normal e pós-graduação, denominado de curso de Administração Escolar, condicionado a experiência de três anos no magistério. Com a criação do curso de Pedagogia no Brasil, a formação do Gestor não é tão bem definida, apenas sabemos que no curso eram estudados temas que se referiam à Administração Escolar.

Na década de 1960 a formação é tratada por meio das “habilitações”, organizando-se então, a Pedagogia em um núcleo comum e em áreas específicas como: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. Notamos que nesse momento histórico a formação de profissionais para a Gestão Escolar ganha enfoque e mais definição no que diz respeito ao nível de graduação, pois antes era pensada mais especificamente em estudos de pós-graduação.

No novo cenário dos anos 90 é tomada a discussão da especificidade da formação dos chamados “especialistas da educação” na LDB (Lei n.º 9.394/96), que em seu artigo 64 define que “a formação do especialista em educação poderá ser feita em cursos de Pedagogia ou de pós-graduação”.

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em cursos de pós-graduação, a critério da instituição, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, Lei nº 9396/96, art. 64).

No contexto das DCNs para o curso de Pedagogia o currículo e desenho do curso ganham nova configuração, agora a formação do Gestor Escolar não mais é tratada sob forma de “habilitações” e, sim, o que é proposto é a docência como ênfase da formação englobando tarefas de gestão em ambientes escolares e não-escolares. Com isso, o Gestor Escolar seria um Educador e não mais um “especialista”. Nesse sentido concluímos que:

O Pedagogo deveria se constituir em um profissional para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais e na produção e na difusão do conhecimento, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (CRUZ, 2011, p. 56)

CAPÍTULO 2.

NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA GESTÃO ESCOLAR E DO SABER PEDAGÓGICO.

Nesse momento trataremos uma discussão sobre a Gestão Escolar a partir de referenciais que se enquadram em duas vertentes principais: por um lado, teorias que são a favor da defesa da Teoria Geral da Administração aplicável no âmbito da escola, em oposição a isso, uma discussão que se fundamenta na especificidade da escola e do saber proveniente do âmbito da Pedagogia. Para isso, nos embasaremos nos seguintes estudos: Russo (2004); Marinho (2014); Ribeiro (1982); Paro (2009) (2012); Filho (1960); Félix (1989).

A Gestão Escolar é tema de discussão e enfoque no Brasil. Encontramos na literatura brasileira concepções de Gestão ou Administração Escolar⁸ que acreditam e embasam seus argumentos em direção do paradigma que defende que a Administração Escolar pode e deve ser baseada na Teoria Geral da Administração (TGA). Em contrapartida a isso, há correntes que discutem a respeito da especificidade da escola, instituição essa em que os objetivos são antagônicos aos da Administração Empresarial.

Na década de 80, a literatura sobre a Administração Escolar iniciou um movimento crítico sobre a ideia em defesa de que a tarefa de administrar uma escola é semelhante à administração de uma empresa ou organização qualquer. Segundo essa ideia, a administração dentro da escola não requereria nenhum conceito especial, somente levar em conta a própria “matéria prima” da escola, ou seja, o aluno. Entretanto, estudantes, como seres humanos, são diferentes dos aspectos materiais muitas vezes usados no meio de produção dentro de uma fábrica ou empresa, como máquinas, ferramentas, energia elétrica, entre outros.

Remontando essa história, os esboços de Russo (2004) e Marinho (2014) nos mostram uma análise de autores pioneiros da Administração Escolar em nosso país.

⁸ É importante destacarmos que nesse trabalho utilizaremos o termo “gestão” e “administração” indistintamente. Entendemos que existem na literatura acadêmica, escritos que se empenham em enumerar e esclarecer distinções a respeito desses dois termos, porém não utilizaremos as expressões de forma distinta e sim como palavras de mesmo significado. Paro (2012) evidencia que a partir da dos anos 80 no meio acadêmico como nas políticas educacionais o termo “gestão” passou a substituir o termo “administração”, que nos dias atuais a expressão “gestão escolar” ganha uma intensa generalização, podendo ocasionar um estranhamento da palavra “administração” (p. 15).

Assim, Miguel Henrique Russo e Iasmim da Costa Marinho realizam um estudo analítico demonstrando as contribuições, concepções e influências, ou seja, o que significa Administração Escolar nas obras de autores como Antônio Carneiro Leão “Introdução à Administração Escolar”, José Querino Ribeiro “Ensaio de uma teoria da administração escolar”, Maria de Fátima Costa Félix em “Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?”, Vitor Henrique Paro “Administração Escolar Introdução Crítica”, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros.

Dentro dessa perspectiva, nossa proposta a partir de agora é tentar apresentar o conceito e a visão sobre a Gestão Escolar no que diz respeito às obras mencionadas anteriormente, como uma espécie de revisão de literatura, sem esgotarmos ou sintetizarmos as contribuições dos autores, de forma a entendermos como se apresenta a discussão sobre o tema para, posteriormente, levantarmos a proposta de Gestão Escolar que esse trabalho defende e considera apropriado ao debate.

Em primeiro lugar, ao buscarmos na obra de Antônio Carneiro Leão, mais especificamente em seu livro denominado “Introdução à Administração Escolar”, que teve sua primeira edição em 1939, percebemos que o autor usou para a definição da Administração Escolar princípios da Teoria Clássica da Administração de Henry Fayol⁹. Digo isso porque, para que a Administração Escolar se manifeste em ações práticas, Leão apresenta cinco operações que em conjunto levará à prática da Administração dentro da escola, conforme descreve Marinho (2014):

- a) Operações técnicas (distribuição, produção, transformação);
- b) Operações financeiras (rendimento do trabalho efetuado);
- c) Operações de segurança (proteção dos bens de pessoas);
- d) Operações de contabilidade (inventários, balanços, estatísticas...);
- e) Operações administrativas propriamente ditas (previdência, organização, comando, coordenação, colaboração, verificação) (LEÃO, 1945, p. 11, *apud* MARINHO, 2014, p. 95).

Iasmim Marinho (2014) realiza um estudo por meio de sua pesquisa de mestrado, no qual, analisa a obra de Carneiro Leão, apontando suas contribuições para a área de Administração Escolar. Dessa forma, a autora estuda a obra de Leão sob quatro aspectos: a administração escolar, o administrador escolar, a formação dos administradores escolares e as influências da obra. Segundo a autora, o propósito de

⁹ Segundo Chiavenato (2003), a Teoria Clássica da Administração era “preocupada em aumentar a eficiência da empresa por meio de sua organização e da aplicação de princípios gerais da Administração em bases científicas” (p. 48). Ainda esclarecendo sobre a teoria de Fayol, o autor escreve que “a Teoria Clássica se caracterizava pela ênfase na estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente” (p. 79).

Carneiro Leão em seu livro é mostrar panoramas diversos a respeito da Gestão Educacional na esfera do Brasil e de outros países.

Além disso, podemos destacar que os estudos levantados por Leão nos mostram um panorama que é permeado por influências das Teorias Científicas e Clássicas da Administração de empresas, advindas das literaturas de Taylor e Fayol, respectivamente. Sendo assim, em seu escrito o estudioso dedica-se a realizar uma introdução da administração escolar, preocupando-se também a evidenciar seus entendimentos e teorias sobre a educação brasileira, Sistema Nacional de Educação, a História da Educação, por acreditar que a tarefa de gestão de uma instituição educacional requer um conhecimento mais amplo sobre a própria educação, a cultura, a economia, política e administração do próprio país.

Ainda encontramos na teoria de Administração Escolar proposta por Carneiro Leão uma importância dada para a formação dos profissionais que possuem a função de gestão na escola, considerando que estes devem ser conhecedores da política educacional e devem ser professores antes de tudo.

O diretor da escola deve ser um professor com o conhecimento da política educacional de seu povo e dos deveres de administrador. Deve presidir ao funcionamento administrativo do estabelecimento entre à sua guarda, superintender a obra dos professores e conviver com os alunos e os pais para influir convenientemente na educação de uns e de outros. Ele assiste ao diretor de Educação, faz-lhe parte de seus pontos de vista, esclarece-o quanto à situação de certos problemas ocorrentes na direção escolar, defende a política de educação estabelecida, interpreta-a, realiza-a em sua esfera com inteligência e lealdade. É ele o primeiro degrau na escala administrativa e como tal um dos mais sólidos fundamentos de um sistema escolar. Sua ação não se limita, porém, à administração, ela é também de orientação ou de cooperação com o orientador. Em qualquer dos casos é precisa e indispensável. (LEÃO, 1945, p. 164, apud MARINHO, 2014, p. 102)

De forma geral, a administração da escola para o autor pode sofrer influências da Administração do âmbito empresarial, mas é importante nos atentarmos para a especificidade do caráter humano que está presente nos arredores da escola, pois é o aluno e sua aprendizagem o fim desta administração. Em contrapartida, em uma empresa o capital humano não se mostra como finalidade desse movimento de gerir. Isso é evidenciado nas proposições de Marinho (2014):

O pioneiro admite a posição de que a Administração Escolar pode se influenciar e aprender com a Administração de empresas; Reproduz a imagem do sistema escolar a funções de

uma máquina, ou de peças dela – recurso presente pela aproximação dos estudos da indústria e da modernização social daquele período – e, por último, resguarda-se em maiores comparações com a explanação de que administrar a educação difere sobremaneira de administrar uma empresa, pois a primeira está associada a questões humanas e de mudança social, como perspectivas de futuro, e a segunda se dá com lucros, dentre outros fatores. (MARINHO, 2014, p. 101)

Em segundo lugar, compreendemos ser importante para o debate nos referenciarmos aos escritos de José Querino Ribeiro, pois sua contribuição é grande no que se refere a produções de artigos e livros no campo de conhecimento da Gestão Escolar e em experiências como membro da Cadeira de Administração na Universidade de São Paulo. Sua concepção de gestão escolar nos mostra que administrar uma escola é tarefa semelhante ao de administrar uma fábrica, é preciso fazer então algumas adaptações. Portanto, a administração da escola deve ser fundamentada nos estudos da administração geral, da Teoria Geral da Administração (TGA), o autor defende que:

a) A *Administração Escolar* é uma das aplicações da Administração Geral; ambas tem aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes. b) a *Administração Escolar* deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros campos da Administração, e por sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais. (RIBEIRO, 1982, p. 95, apud MARINHO, 2014, p. 110)

Podemos encontrar trabalhos que se dispõem a argumentar essa ideia levantada por José Ribeiro. Russo (2004), no artigo “Escolas e Paradigmas de Gestão”, enfatiza que “O grande desafio no campo da educação é pô-la a serviço dos interesses das camadas populares; é transformá-la em instrumento de emancipação”. (p. 26). Ainda reitera que o dilema da Administração da Educação tem o nascimento bem antes do cenário atual, pois “*são desafios estruturais, de natureza tanto teórica quanto prática, que a educação enfrenta no capitalismo*” (p. 27).

Ao longo de sua contribuição Miguel Henrique Russo elucida sobre a emergência de um paradigma da especificidade da escola nas décadas finais do século XX, liderado por autores como Miguel Arroyo e Vitor Paro, que afirma que os objetivos da Administração Escolar devem ser os da educação, enquanto processo social, o que depende da própria instituição escolar ser elemento para essa transformação.

A administração escolar é uma prática social mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola. Dessa forma, vê-se que ela poderá estar a serviço tanto da manutenção da ordem instalada quanto da sua transformação, esta entendida, no seu sentido radical, como a superação da sociedade de classes. (RUSSO, 2004, p. 31)

Paro (2009) em seu artigo intitulado “Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro” analisa a referenciada obra de Querino, e nos apresenta uma crítica no que diz respeito, à aplicabilidade de uma Teoria Geral da Administração dentro das escolas. Sua crítica gira em torno da questão de ser a escola uma instituição que deve respeitar as subjetividades, buscar a transformação, o diálogo, estando longe dos ideais de dominação. Portanto, os mesmos princípios e metodologias da administração da empresa capitalista, nos quais os meios contradizem os fins educativos e humanitários, não caberiam para aplicação na escola.

Mas a chamada Teoria Geral da Administração, que se desenvolve a partir do início do século XX, com Frederick Taylor (1978) e Henri Fayol (1981), e à qual José Querino Ribeiro se reporta (em especial a Fayol), sempre teve por referência a empresa mercantil capitalista. Não se trata, pois, de uma teoria geral, nem de princípios e métodos universais, já que seu objeto de estudo e o locus onde pretende aplicar-se são uma realidade específica, ou seja, a realidade da empresa capitalista, cujos métodos e princípios são compatíveis com a dominação e com a negação da condição de sujeito dos que são por ela subsumidos. (PARO, 2009, p. 456)

Em resumo, o conceito de Administração Educacional para o pioneiro José Ribeiro buscava a formulação de uma espécie de teoria da Administração Escolar para o Brasil, ora considerando os estudos advindos da administração de empresas, por meio dos postulados de Fayol. Mais do que isso o autor também enfatiza em suas considerações que para que um profissional exerça a função de gestor, é preciso dominar os conhecimentos da Filosofia da Educação, e se atentar aos aspectos pedagógicos, sociais e burocráticos.

Além disso, a formação do Administrador Escolar, para Ribeiro poderia ser realizada em cursos de especialização, em funções de cadeiras de administração e pós-graduação. Portanto, “A admissão e o uso do Fayolismo é a grande característica da obra, o que equipara modelos de administração dos serviços escolares aos empresariais” (MARINHO, 2014, p. 131).

José Querino Ribeiro apresenta uma proposta mais ousada ao campo da Administração Escolar. Suas tendências são de formação de uma Teoria de Administração escolar para o Brasil, contudo, no conjunto de suas obras, que neste trabalho foram analisados quatro livros e um artigo, faz uso de Fayol na construção dessa teoria. O que de certo o diferencia dos demais é a apropriação dos estudos de Fayol de forma explícita, tratando do tema no decorrer de todos os seus trabalhos. (Idem)

Já nas contribuições de Lourenço Filho para o âmbito da Gestão Escolar podemos mencionar que o autor em seus escritos desenvolveu trabalhos em torno da administração e organização do ensino. Uma obra importante a se destacar, é a intitulada “*Organização e Administração Escolar*”, do ano de 1960. Sua referência teórica gira em torno também da organização da sala de aula e dos papéis de cada membro que constitui a instituição.

De acordo com Marinho (2014), “*ele discorre de forma sistemática um manual para a formação de diretores.*” (p. 133). Desse modo, Lourenço Filho apresenta em seu livro instruções para o trabalho da equipe de gestão, professores, alunos, dentre outros tópicos. Um ponto chave para nossa discussão está no fato da Gestão Escolar tomar para si modelos administrativos de outras esferas, como da área empresarial, com relação a isso Lourenço Filho destaca:

Não se torna possível propor as questões de organização e administração do ensino nos mesmos termos em que o podemos fazer com relação à produção de uma fábrica, isto é, mediante tipificação rígida dos resultados e emprego de procedimentos invariáveis na produção. Educação é vida, reclama espírito criador. (...) Em qualquer hipótese, os administradores devem preocupar-se com a formação básica dos mestres e diretores e seu aperfeiçoamento constante. Isso não só quanto à questão estritamente pedagógica do trabalho, mas quanto à compreensão dos objetivos sociais da escola que, na própria didática, vêm a influir. Nesse sentido, o estritamente de relações entre cada escola e a comunidade local torna-se indispensável. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 13 apud MARINHO, 2014, p. 134)

A respeito do que Lourenço Filho acredita sobre a ação administrativa dentro da escola, podemos dizer que em sua obra são elencadas modalidades referentes ao ato administrativo, são elas: projetar, planejar e coordenar. Ainda, acrescenta que a formação do administrador escolar passa pela docência, com especialização na Administração Escolar e que o foco da Gestão Escolar deve está nas esferas

pedagógica, material, financeira e de pesquisa, buscando a especificidade pedagógica da escola.

Para tanto, o autor recupera as produções de Taylor e Fayol, admitindo suas influências à construção de uma organização própria à escola. Admitidas as influências, o que também é perceptível em sua definição de escola e administração escolar e educacional, aponta-se, também, a necessidade de resguardar o aspecto pedagógico da escola. (MARINHO, 2014, p. 139)

A concepção de Gestão Escolar a partir do referencial de Anísio Teixeira defende a especificidade da escola e de sua administração. Mas admite que haja influências da teoria de administração de empresas na esfera escolar, desde que seus princípios e processos sejam adaptados e reformulados, de acordo com o contexto educativo.

Para Anísio Teixeira, a escola, e nela a educação, são atos de grande magnitude, que não podem ser administrados como “máquinas”; no entanto, admite que haja influências de uma teoria da Administração de Empresas, mas que essas servem desde que adaptadas ao contexto das escolas. (Ibidem, p. 83)

Diferencia a Administração Escolar da Administração de Empresas. A atividade de administrar escolas é específica, já que a relação ensino-aprendizagem não é uma mercadoria. O ato de educar é uma arte, o ato de administrar essa arte, portanto, é diferente de administrar funcionários numa fábrica. O aspecto humanístico da escola deve ser respeitado. (Ibidem, p. 93)

Entretanto, como já apontamos, a partir da década de 1980 iniciou-se um movimento crítico a respeito da fundamentação da Administração Escolar na TGA. Assim, a discussão de Félix (1989) em torno da Gestão Escolar é uma tentativa de exposição sistemática da Administração escolar a partir de uma perspectiva crítica, desnaturalizando a assimilação da Administração Educacional com a Administração Empresarial. A autora então evidencia a existência de uma relação entre a Administração de Empresas com a Administração Educacional, analisando essa afinidade, buscando compreender o porquê as organizações têm estruturas similares, porém, aponta também algumas questões fundamentais nas quais há importantes divergências.

Nesse sentido o que nos estabelece o trabalho de Maria Félix é a problemática que se manifesta pela não constituição de um corpo teórico específico para a Administração Escolar. Ao longo de seus estudos, a estudiosa relata o empenho de

teóricos diversos, que defendem o argumento de elaboração de uma teoria generalizável a todas as organizações, e os estudos de teóricos da Gestão Escolar se esforçam em partilhar das teorias da administração de empresas, buscando a eficiência e o resultado positivo do âmbito empresarial.

No entanto, a Administração Escolar não constitui um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação. (FÉLIX, 1989, p. 71)

Em síntese, a Administração Escolar adota a orientação da Administração de Empresas, buscando o seu modelo de eficiência e esta procura ampliar a sua validade, elaborando proposições sobre as estruturas organizacionais e os critérios da avaliação de seu funcionamento, considerados elementos que definem o desempenho da maioria das organizações. (Ibidem, p. 75)

Para a nossa discussão, é importante dizermos que a visão de Administração Escolar para Maria Félix parte de exame sobre generalização da teoria de Administração Empresarial no nível teórico e da ação, e é determinado pelo fator econômico, político e cultural da sociedade capitalista, que muitas vezes, descaracteriza a especificidade da educação. Portanto, a autora não defende uma posição que concorde com a naturalização do ideal de que administrar uma escola é o mesmo que administrar uma empresa. Logo, desenvolve argumentos questionadores que nos faz pensar no uso da Teoria Geral da Administração como modelo para a Gestão Escolar.

Na perspectiva de Paro (2012), a Administração Escolar é analisada por um modo que considera os aspectos históricos e sociais dos indivíduos. Para esse autor, “*a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*” (p. 25). E ainda acrescenta dizendo que “a Administração Escolar não se faz no vazio, realizando-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social” (p. 162). De maneira geral, sua obra é um clássico, que apresenta uma reflexão sobre o modo de conceber a Gestão Escolar, como uma área específica, que tem sua especificidade no saber pedagógico, não podendo ser tratada da mesma forma do que o processo administrativo no âmbito empresarial. Em suma, nos mostra a possibilidade de uma Gestão Escolar comprometida com a transformação social.

Ao longo desse tópico buscamos apresentar uma gama de referenciais teóricos que discutem a respeito da Gestão Escolar sob diversos ângulos. O que podemos observar ao final dessa análise são duas posições, uma que se manifesta em favor ao paradigma empresarial, caracterizado pela defesa da Teoria Geral da Administração aplicável no âmbito escolar. Ao contrário disso, há aqueles que defendem a especificidade da escola fundamentada no conhecimento pedagógico.

No que concerne à formação de gestores escolares, objeto deste trabalho, os termos do paradoxo anteriormente examinados apontam para duas posições bastante diferenciadas. A ruptura do paradoxo em favor de uma concepção “empresarialista” acena para uma formação “técnica” específica, sobreposta, paralela ou em substituição à formação pedagógica, mas calcada nos princípios e métodos da empresa capitalista, com apelo “gerencial” e privilegiando as formas de controle do trabalho alheio em favor de um objetivo particular exterior aos grupos comandados. Por sua vez, a solução do paradoxo pela afirmação do caráter democrático e emancipador da educação, com fins antagônicos ao mando e à submissão inerentes à produção capitalista, labora na direção de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática. (PARO, 2009, p. 459 e 460)

Não queremos aqui, fazer uma espécie de julgamento ou comparação entre as duas opiniões, porém, a nosso ver, compreendemos ser importante considerar a especificidade da escola, e mais do que isso, que os processos de Gestão Escolar sejam embasados, analisados e pensados a partir das produções da área da educação, que considera a aprendizagem e o desenvolvimento humano como objetivo primordial do ato administrativo. Logo, concordamos com Russo (2004) que:

Do ponto de vista pragmático, 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 democratização das organizações. (RUSSO, 2004, p. 29 e 30).

CAPÍTULO 3.

A GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA ESFERA PÚBLICA.

Nesse capítulo realizaremos uma análise a respeito da Formação do Gestor Escolar que é posta nas Políticas Nacionais de Educação, desse modo, nos aprofundaremos nessa discussão com base no Plano Nacional da Educação (PNE 2014– 2024). Ainda traremos a ênfase que é dada no Plano Municipal de Duque de Caxias, documento esse que norteia a política do município estudado.

3.1. A Formação Docente e a Gestão Escolar no Plano Nacional da Educação 2014-2024.

Citamos na introdução deste trabalho a atenção que o PNE (2014-2024) deu à Gestão Escolar democrática e, portanto, cabe aqui analisar, particularmente, as diretrizes e metas relacionadas à formação continuada de professores e o debate presente sobre a gestão escolar. Com isso, buscamos analisar brevemente qual a discussão posta no Plano Nacional da Educação a respeito da Gestão Escolar e da formação dos profissionais da educação.

Ao considerarmos as metas e estratégias do PNE 2014-2024, observamos que dentre as vinte metas dispostas no documento, três delas se centram nos aspectos que se referem à gestão escolar e formação dos profissionais da educação. São elas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014, p. 78, 80, 83.)

A meta 15 especificamente trata sobre a formação de docentes da educação básica e prevê algumas estratégias que vão desde a um levantamento de diagnóstico para determinar quais são as necessidades de formação para os profissionais da educação, assim como uma atenção voltada para aspectos como: financiamento estudantil, programas de iniciação à docência, formação continuada, reforma curricular para os cursos de licenciatura, valorização da prática de ensino e estágios no processo de formação, bolsas de estudos, entre outros.

Quando focalizamos nosso olhar para a décima sexta meta do PNE 2014-2024, percebemos que ela se empenha em estimular a formação continuada dos professores em específico no nível de pós-graduação, consolidando uma política nacional de formação de professores para a educação básica em nosso país.

Já a penúltima meta do plano focaliza a Gestão Educacional, sob a forma de gestão democrática da educação. Nesse sentido, a meta define como estratégias a criação de fóruns permanentes de educação, o fortalecimento de Grêmios estudantis, Associações de pais, Conselhos Escolares como instrumentos de participação. Ainda sugere a participação de toda a comunidade escolar, comunidade do entorno da escola, pais e familiares na formulação do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como do currículo, regimentos escolares e demais planos da escola.

Além disso, aborda a autonomia pedagógica e a necessidade de se “*desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão*” (Estratégia 19.8, 2014, p. 84).

Lulianelli (2015) escreve sobre a formação de professores como objeto de estudo da política educacional analisando especificamente a meta 15 do PNE 2014 – 2024. Em seu escrito, a autora, nos traz proposições que enfatizam a emergência da participação social nas formulações das políticas públicas para formação de professores, já que segundo ela, o “processo de participação social nesse debate está ainda por ser construído.” (p. 19)

O processo de participação social é necessário. Para que o Plano Nacional de Educação seja mais que uma carta de intenções, a sociedade brasileira precisa se apropriar dele. Como cidadãos, não apenas como comunidade escolar, precisamos assumir que esforço social e coletivo, que ações políticas são necessárias desenvolver. (LULIANELLI, 2015, p. 19)

Botler (2012) em seu artigo dá ênfase ao aspecto da Gestão Escolar no contexto do PNE 2014-2024 e tece uma discussão sobre o lugar da Gestão Escolar no conjunto das políticas públicas educacionais. A autora analisa a meta 16 do plano que visa à formação em nível de pós-graduação e continuada para 50% dos professores da educação básica, salientando que:

Dentre as diretrizes relativas à formação de professores, destacamos a valorização dos profissionais da educação e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade. Especificamente, a meta de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu nos próximos dez anos e a garantia de formação continuada, refletem não apenas os baixos resultados qualitativos de aprendizagem nas escolas, mas também uma série de críticas veiculadas na sociedade referentes à falta de entusiasmo, falta de comprometimento, falta de qualificação docente, entre outros aspectos que persistem. Sabemos que a docência é a base da formação do educador, mas compreendemos que isso não é tudo. Abarcamos aqui a ideia de que o discurso focalizado no slogan professor é tudo não é de valorização, mas de responsabilização, ou em outras palavras, de culpabilização pela defasagem de aprendizagem dos alunos. Há que se ter cuidado com a ênfase na formação do professor para que ela não seja vista como redentora. (BOTLER, 2012, p. 4)

A formação docente é tema que ganha preocupação no PNE 2014-2024, o documento estabelece assim, duas metas (15 e 16) que se preocupam em específico com a garantia de formação continuada e em nível de pós-graduação. Busca também formar uma Política Nacional de Formação de Docentes, desenhando diretrizes no âmbito nacional, definindo as instituições formadoras, entre outros aspectos.

A formação continuada proposta no plano se configura como ações em níveis estaduais e municipais, por programas do MEC/CAPES, também por parcerias com empresas privadas, fundações, institutos, que de acordo com notas críticas do plano, idealizada pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLERMAX), que alertam sobre a possibilidade de que essas iniciativas possam vincular-se mais à lógica de treinamento em serviço para a redução de problemas urgentes do que melhorias na carreira docente, como expresso a seguir:

É necessário destacar, também, que o processo de formação continuada, sem que estejam claras as áreas prioritárias anunciadas no PNE, se materializa em diversas ações pulverizadas por secretarias estaduais e municipais, por programas do MEC/CAPES e, quantitativamente relevante, via empresas privadas de educação, fundações e institutos ligados à

mercantilização da educação. O incentivo ao aprimoramento profissional (formação continuada) não redundará em proporcional ascensão ou melhoria na carreira docente. Na maior parte das iniciativas ainda prevalece a lógica de treinamento em serviço para mitigação de problemas emergenciais. (COLEMARX e ADUFRJ, 2013, p. 29 – 30)

Ainda nessa perspectiva, Gomes (2015) trata a trajetória do tema Gestão Democrática na proposta do PNE 2014 – 2024 mostrando brevemente um panorama das formas de seleção e provimento do cargo de diretor.

Ainda reitera que o referido plano debate a importância do tema na agenda das políticas educacionais, entretanto, se propõe a discutir a temática de forma pouco aprofundada, deixando sobressair outros temas. *“O tema foi ofuscado pelo debate sobre o financiamento da educação, avaliação e outros que se sobrepuseram na agenda. Não foi realizada nenhuma audiência pública com o tema gestão democrática.”* (p. 146)

O estudo de Ana Gomes analisa cada fase de tramitação do PL nº 8.035 na Câmara dos Deputados, demonstrando que em relação à Gestão Democrática esse processo inicialmente se mostrou com muitas propostas de alterações, devido ao pouco espaço para aprofundamento do debate ao longo do processo legislativo. Houve a eliminação da discussão da estratégia que tratava sobre a Prova Nacional de Diretores, pois foi considerada “desnecessária”. Desse modo, a Gestão Democrática da forma que é tratada no plano expressa pouco aprofundamento e clareza, como aponta a citação a seguir:

O texto preservou a ideia de que a gestão democrática deveria ser associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e explicitou a proposta de consulta pública à comunidade escolar. Porém, como foi suprimida a referência à direção escolar, não ficou explícito em que aspectos da gestão democrática tais critérios e consulta pública devem ser aplicados. Ganhou-se em abrangência, perdeu-se em objetividade (GOMES, 2015, p.149)

Em resumo, as metas 15, 16 e 19 do PNE 2014 – 2024 nos demonstram que a temática formação docente é amplamente discutida no âmbito das políticas educacionais atuais, porém os estudos citados nos alertam para a necessidade de maior participação social nas formulações dessas propostas. Ainda é importante termos um cuidado para nos atentarmos ao tipo de concepção de formação do professor e de gestor que é posta nesse tipo de política, para que ela não seja considerada como “redentora”, ou aquela que dará todas as soluções aos problemas da educação. Por fim, o discurso que é dado

para a Gestão democrática, se mostrou insuficiente e carente de mais especificações quanto à escolha de diretores, participação de comunidade nesse processo e o que significa critérios de méritos e desempenho que o plano trata.

3.2. A Gestão Democrática e a Formação do Gestor Escolar colocada no Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Ao termos acesso ao documento que normatiza o Plano Municipal de Educação (PME) de Duque de Caxias, realizamos sua leitura e análise de modo a perceber o que diz o plano em específico sobre a formação acadêmica e/ou em serviço dos Administradores Escolares da rede em questão.

Em primeiro lugar, ao fazermos a análise documental, percebemos que o plano se estrutura da seguinte maneira: há uma apresentação do documento com uma introdução que deixa claro como foi o processo de elaboração do plano e os princípios que norteiam a proposta da rede. O tópico seguinte mostra um diagnóstico do município de Duque de Caxias, apresentando um histórico da região, sua caracterização física, aspectos populacionais, socioeconômicos, educacionais e culturais.

Ainda temos enumerado no documento os Conselhos e Movimentos Sociais que o município possui, as metas e estratégias orçamentárias da educação, o acesso e permanência de alunos em todos os níveis e modalidades de ensino; como foi o processo de construção e elaboração do plano, a avaliação e o acompanhamento do plano, dentre outros assuntos. É importante destacarmos que o plano é do ano de 2015, ou seja, um documento recente da rede, é datado como “Junho 2015”, é uma lei municipal decenal.

Queremos destacar o fato de no plano possuir um tópico que busca discutir sobre a Gestão Democrática, demonstrando os instrumentos e mecanismos de Gestão Democrática. Além disso, encontramos subitens que analisam a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, Formação Continuada e em Serviço; nas Emendas Aditivas do Plano é encontrada uma discussão a respeito da Supervisão Educacional e Orientação Educacional, temas esses que são foco desse projeto monográfico e que serão aprofundados a seguir, de modo que possamos entender como se dá a formação dos profissionais da Gestão Escolar da rede e o que é expresso no documento que é de interesse para a nossa discussão aqui.

Já nas páginas 36 e 37 do documento encontramos dados coletados por meio de questionários, que fazem menção a Gestão Escolar, quantificando em números um percentual precário em relação à falta de salas para a direção, equipe pedagógica e professores desenvolverem seu trabalho na rede de Duque de Caxias. Logo, evidencia uma necessidade das escolas do município que afeta diretamente a equipe da gestão e demais atores das escolas.

Em específico sobre a Gestão Democrática encontramos uma citação na página 46 que começa a introduzir a temática com questionamentos que nos provocam uma reflexão em torno das possibilidades e limites da Gestão Democrática, tanto no quesito dos aspectos físicos e democráticos, como mostra a seguir:

Como garantir uma gestão democrática, de fato, (81%) - conforme informado no Levantamento de Dados - se não existem salas de grêmios em 95,58% das escolas e, também, são reduzidos os espaços culturais para os estudantes (72% das escolas não têm espaços culturais), além do fato de não haver eleições diretas para diretores em todas as escolas da rede pública de ensino? (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 40)

Esse questionamento traz a discussão os desafios apresentados pelas diversas formas de provimento do cargo de direção. Nesse sentido, Cruz (2015) analisa a Gestão Escolar e problematiza as formas de provimento do diretor escolar das escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, se baseando em dados da Prova Brasil do ano de 2011, demonstrando as implicações de cada modelo de acesso dos diretores às escolas. A autora nos mostra que os Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso são destaques no que se refere às eleições para diretores. Além disso, nos mostra os avanços e desafios que a proposta de eleição trouxe para o contexto educacional.

A introdução de eleições nas escolas públicas, a partir da década de 1980, em alguns estados e municípios que inscreveram em suas constituições a obrigatoriedade da eleição como forma de provimento nas escolas públicas (PARO, 1996), trouxe avanços e desafios à gestão escolar democrática. A eleição apresentou fragilidades, mas esse processo deve ser tomado como desafio a ser enfrentado para a sua consolidação. A expectativa de que com a eleição a escola se tornaria mais democrática foi grande, “a crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas reforçadoras da cidadania” (PARO, 1996, p. 2), porém é necessário considerar as limitações desse processo. (CRUZ, 2015, p. 78)

No caso estudado, o plano menciona a Gestão Democrática com base nos postulados da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, evidenciando a necessidade de participação de instâncias da comunidade, sociais, populares, e sindicais, tomada de decisões coletivas, formação de Conselhos Escolares para as condições de igualdade e formas democráticas de gestão da educação, a criação de fóruns de discussão e a já citada efetivação da eleição de diretores.

Imbuídos desses princípios, queremos resgatar, neste Plano Municipal de Educação, a luta histórica das entidades municipais do movimento popular, social e sindical de Duque de Caxias em defesa da organização e da participação da comunidade e da sociedade civil nas decisões da política educacional. A defesa desse princípio implica, também, a escolha de diretores escolares de forma democrática, por meio de eleições diretas, a serem realizadas até o final do primeiro semestre do ano de 2014.

Neste Plano Municipal de Educação, devemos instalar e/ou recuperar instâncias de organização e gestão democrática da educação, tais como: a criação do Fórum Municipal em Defesa da Educação (deliberação I CONFEDUC/CONAE 2010), definido como instância deliberativa do sistema municipal de educação, e os Conselhos Escolares, enquanto instrumentos de gestão democrática da educação.

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 44 e 45)

O plano elenca algumas diretrizes e metas em relação à Gestão Democrática e enfatiza mais uma vez a eleição direta para diretores como uma exigência da Lei Orgânica do Município, estabelecendo prazo e critérios:

A eleição de diretores de instituições educacionais deve ser direta e integrar o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Este deve garantir o trabalho coletivo de todos os segmentos da comunidade escolar. É inconcebível pensar em gestão democrática sem eleições.

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 46)

b. regulamentar a Lei Orgânica Municipal que trata das eleições diretas para diretores das Unidades Escolares, promovendo amplo debate, no segundo semestre de 2014, para os critérios a serem estabelecidos no projeto de lei. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 48)

f. garantir a ampla participação da comunidade escolar e local no debate para a regulamentação da eleição direta para diretores das escolas. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 49)

n. assegurar ampla participação da comunidade escolar e sociedade civil organizada na construção de proposta de projeto de lei que estabeleça os critérios e garanta eleições diretas para diretores. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 50)

Drabach (2013) em seu artigo discute a respeito das formas de acesso do diretor escolar a partir da Reforma do Estado de 1995. Dessa forma, a autora estuda a indicação, o concurso público e as eleições como forma de acesso dos diretores escolares e como essas formas exercem influências quanto ao perfil da gestão que será desenvolvida por esses diretores. Faz um percurso mostrando o quanto essas maneiras enfatizam critérios gerenciais ou elementos democráticos, defendendo o envolvimento da comunidade escolar e geral como forma de manifestação democrática, não deixando de demonstrar os aspectos positivos e negativos de cada forma. Conclui, dessa maneira que a eleição:

(...) de diretores aparenta ser uma forma mais democrática de escolha e um importante mecanismo no processo de democratização da gestão escolar e da educação. Paro (2003) afirma que, na medida em que a sociedade se democratiza e “como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade” (p. 26). Portanto, a democratização da escola torna-se necessária e a eleição de diretores, o primeiro passo para a sua concretização. Pois, como é possível pensar em uma escola autônoma, com a participação da comunidade no processo de gestão se os diretores continuarem sendo indicados (autoritariamente) ou selecionados por concurso público e designados (também autoritariamente) para as escolas sem que haja a participação dos seus maiores interessados, no processo de escolha dos dirigentes? É possível que a gestão seja democrática nestas condições? Diríamos que não, porém tampouco a escolha dos diretores através de eleição será capaz, por si só, de tornar a escola mais democrática, embora colabore em grande proporção para o seu avanço. (DRABACH, 2013, p. 4)

Em síntese, em relação à Gestão Democrática o documento nos traz uma ênfase maior na questão das eleições para diretores, pois, na prefeitura de Duque de Caxias o acesso dos profissionais para esse cargo é feito por indicação, como veremos nos próximos capítulos, por meio das entrevistas feitas na coleta de dados para essa

pesquisa. A maior preocupação do plano é efetivar as eleições e estabelecer uma regulamentação para isso, em Outubro de 2015, por exigência desse plano, houve pela primeira vez eleições para diretores escolares da rede. Há também uma preocupação descrita no plano em relação à garantia de participação da comunidade escolar, sociedade civil, dos Conselhos na elaboração das políticas educacionais do município, por meio de fóruns de debates e discussões.

Pensando ainda na Gestão Democrática, Ferreira (2004) em seu estudo nos convida a repensar e ressignificar a Gestão Democrática da Educação, de modo, a construirmos e reconstruirmos uma política educacional que priorize o aspecto humano e cidadão das pessoas. Com isso, a autora discorre sobre a gestão, enquanto tomada de decisões, uma espécie de direção e que deve ser comprometida com uma formação para a cidadania e com a qualidade da educação.

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa “cultura globalizada”. Isso significa aprender com cada “mundo” diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana. Estas compreensões têm como objetivo, se possível, “iluminar” um campo profissional “minado” de todas essas incertezas e inseguranças, tornando-o conseqüente com o próprio conceito e nome, a fim de tomar decisões sobre como formar e como garantir a qualidade da educação a partir de princípios e finalidades definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum de toda a humanidade.

Não é tarefa fácil, mas necessária! É um compromisso de quem toma decisões – a gestão –, de quem tem consciência do coletivo – democrática –, de quem tem a responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação. Assim se configura a gestão democrática da educação que necessita ser pensada e ressignificada na “cultura globalizada”, imprimindo-lhe um outro sentido. (FERREIRA, 2004, p. 1241)

Outra discussão posta no PME de Duque de Caxias que aqui é de nosso interesse é a questão da Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, Formação Continuada e em Serviço, que ganha um tópico no documento e também a Orientação Educacional e Pedagógica e a Supervisão Educacional. Nesse sentido, focalizaremos a seguir nessas temáticas, de forma a levantarmos uma reflexão sobre como é posta essa

formação no plano e o quanto isso reflete na Administração Escolar e na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em primeiro lugar a discussão é sobre a Orientação Educacional, a partir disso, o documento faz uma contextualização histórica da OE no Brasil, por meio de uma análise do período de 1920 a 1991, demonstrando os principais avanços e dificuldades da área, suas diretrizes e funções. Diante desse exposto, o documento elenca metas que se relacionam com a função do OE nas escolas e os principais desafios das escolas de Duque de Caxias. Selecionamos algumas metas para citarmos, pois compreendemos que elas se preocupam com a Formação dos Gestores escolares.

h. garantir espaço e tempo de estudo, para formação das equipes técnico-pedagógicas;

i. garantir espaço e tempo para reuniões periódicas das equipes técnico-pedagógicas e o corpo docente para coleta de informações essenciais acerca do desenvolvimento de cada turma e planejamento das ações necessárias que busquem melhorias;

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 134)

l. assegurar a presença do Orientador Educacional em todas as Unidades Escolares, sendo correspondente ao número de Orientadores Pedagógicos, garantir o número de profissionais adequado nas equipes de Orientação Educacional e Orientação Pedagógica da SME para realização de visitas periódicas às Unidades Escolares; (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.134)

t. garantir condições adequadas de trabalho para a equipe técnico-pedagógica, incluindo sala e materiais próprios.
(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 135)

As metas acima expressam a importância que é dada ao tempo e espaço para a formação dos gestores. O plano evidencia essa necessidade da rede de efetivar essa garantia. O tempo dedicado aos estudos para que a equipe consiga elaborar suas ações de forma a melhorar a qualidade da educação nas escolas e o local onde é feita essa formação, incluindo a estrutura física do espaço. Além disso, é expressa a necessidade de se garantir a presença dos profissionais gestores OE e OP dentro das unidades de ensino, demonstrando a importância de uma formação sólida da equipe da gestão dentro da rede de ensino.

Ainda nessa perspectiva, o plano traz uma ênfase imprescindível na questão da valorização, formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, de forma

a analisar a realidade geral da educação brasileira para depois entrar em um nível mais específico no município de Duque de Caxias. É importante destacarmos que a rede de ensino de Duque de Caxias possui Plano de Carreira dos Profissionais da Educação – Lei nº 1.070, de 19/09/1991, normatizando assim, a progressão funcional dos profissionais, os níveis e classes, de acordo com o tempo de serviço, incluindo professores, professores especialistas (OE, OP), apoio da educação e apoio técnico da educação. Além disso, é citada no PME a Lei nº 1506, de 14/01/2000 que estabelece o Estatuto dos Servidores do Município de Duque de Caxias, no qual, garante os direitos e as vantagens dos profissionais, e em relação à formação desses profissionais, a lei garante licença para estudos.

Para isso, o Plano Municipal de Educação propõe políticas públicas que garantam a valorização, formação permanente dos profissionais, pensada como processo, inicial e continuado, juntamente com a melhoria das condições salariais e de trabalho. Sem perder de vista esses dois últimos aspectos que incidem sobre todos os profissionais da educação, independentemente de suas funções ou áreas de atuação, há de se considerar, sobretudo, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, todo um conjunto de necessidades de formação aos que atuam na educação. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 137)

A formação continuada é trabalhada com base em dados que foram coletados em entrevistas feitas para se realizar um diagnóstico da situação educacional em Duque de Caxias. O plano relata que tanto a formação continuada dentro ou fora do ambiente de trabalho é defendida pela maioria dos profissionais, que reconhecem o quanto contínuo estudos e investimentos em formações é importante e essencial. E, portanto, traz um questionamento indagando-nos a pensar se de fato essa formação é efetivamente uma política pública de formação dos profissionais da educação dentro do município de Caxias.

A avaliação que aqui precisamos fazer é se a formação continuada necessária, implementada hoje, seja dentro ou fora das escolas, atende aos profissionais da educação em Duque de Caxias. A formação é assumida de fato como política pública, assegurando-se inclusive financiamento para sua implementação?
(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 138)

Segundo Leite e Lima (2015), a formação continuada e em serviço possibilita aprender a profissão de forma constante, repensar as ações realizadas, construir um corpo de novos conhecimentos, um aprendizado permanente, novas competências para

lidar com as mudanças que cerca a educação. Essa formação continuada pode ser feita sob diversas formas, no próprio local de trabalho, por meio de cursos, seminários, em grupo ou individualmente, a partir de novos métodos usando as tecnologias, ou seja, uma formação à distância.

Portanto, a formação continuada é urgente cada vez mais, visto que, a educação passa por um momento de mudanças e complexidades pelo fato do grande número de atribuições que são postas nas instituições escolares, diante disso, é exigida dos profissionais que atuam nesses espaços uma sólida formação, que permita a ação-reflexão-ação de seus fazeres profissionais, incluindo os gestores (diretores, vice-diretores e professores coordenadores).

Consideramos a formação continuada como o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores ou outros profissionais da educação, “[...] em exercício, com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional”, preparando os para a realização de seus afazeres atuais ou de outros novos que se coloquem (ALMEIDA, 2005, p. 12). Para Libâneo (2001, p. 198), consiste no prolongamento da formação inicial e visa ao “[...] aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla”. (Ibidem, p. 57)

Encontramos também no PME – Duque de Caxias, diretrizes que norteiam a criação de políticas públicas, que garantam a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira para os profissionais da educação, o que deixa claro que a rede postula e defende a criação e implementação de políticas de valorização profissional. São elas:

- a. políticas públicas de formação dos profissionais da educação que assegurem o seu desenvolvimento, contribuindo, assim, para o comprometimento com a melhoria da qualidade de ensino, com vistas ainda ao avanço científico e tecnológico;
- b. formação continuada dos profissionais da educação pública, tanto docentes como funcionários, garantida pelo poder público, assegurando o financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente e a busca de parcerias com universidades públicas;
- c. formação continuada dos profissionais da educação como objetivo geral e finalidade a reflexão sobre a prática educativa e a busca dos mecanismos necessários e adequados ao seu aperfeiçoamento técnico, ético e político;

- d. programas de educação a distância para formação complementar, predominando prioritariamente cursos presenciais;
- e. cumprimento e respeito ao Plano de Carreira dos Profissionais da Educação de Duque de Caxias, tanto da rede municipal como estadual;
- g. garantir a formação continuada dos profissionais da educação, que se caracterizará principalmente por encontros coletivos, organizados a partir das necessidades indicadas por esses profissionais, dentro ou fora das escolas onde atuam, com periodicidade determinada, dentro do horário de trabalho. Quando realizado fora do horário de trabalho, a formação deverá ser remunerada, assegurando o atendimento à turma por professor substituto, sem prejuízo para o corpo discente;

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 138 -140)

A temática Formação dos Gestores Escolares vem sendo relacionada com a discussão de qualidade da educação e dos processos de ensino-aprendizagem. Assim como é colocado nas metas e diretrizes destacadas anteriormente, não só a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias elabora e postula em seu planejamento modos de assegurar na rede a formação necessária e de qualidade dos seus profissionais, mas também, temos trabalhos que estudam a formação da equipe de gestão, seja por meio de programas que não oferecidos, propostas dos cursos de formação, tanto em nível de graduação, como em pós-graduação.

Machado (2000) escreve a respeito da Gestão escolar dos dirigentes e lideranças escolares na perspectiva de formação continuada e em serviço, seu trabalho intitulado “Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares”, nos situa diante dos desafios a serem perseguidos quanto à capacitação dos gestores em nosso país, pontuando também considerações sobre essa formação e as competências exigidas desses profissionais. Esse estudo segue um caminho argumentativo desde a contextualização das mudanças ocorridas na área da gestão, o perfil das lideranças, a capacitação dos gestores, formação continuada e em serviço, competências profissionais dos gestores, até a análise de programas de capacitação dos gestores.

Ainda nesse contexto, Maria Machado enfatiza que os planos tanto em níveis estadual ou municipal se esforçam em desenvolver programas, metas e objetivos de capacitação para os seus servidores, assim, como enxergamos na proposta municipal da

rede de Duque de Caxias, um grande número de diretrizes, objetivos e metas em relação à formação continuada, em serviço do seu corpo gestor. Mas é preciso um cuidado quanto a essas propostas, percebendo se elas se enquadram realmente no que exige o cenário educacional atual.

No setor educacional não é diferente. De uma maneira geral, os planos de educação das secretarias estaduais e municipais de educação alocam significativo volume de recursos financeiros para programas de capacitação de servidores, entre os quais os profissionais do magistério. No entanto, o conhecimento sobre a eficácia dessas propostas, bem como a experimentação de novas práticas de formação são questões que têm avançado de forma pontual e assistemática e que estão demandando atenção para adequá-las aos novos requerimentos e desafios impostos ao setor educacional. (MACHADO, 2000, p. 97)

Ainda acreditamos ser relevante acrescentarmos o que o documento que estabelece o PME da rede estabelece para a área de Supervisão Educacional. No primeiro momento, é publicado um diagnóstico da Supervisão Educacional no Brasil na década de 30, 60 e 80, para contextualizar a discussão traz fatos históricos como o período Colonial no país, a Ditadura Militar e as interferências que esse desenho histórico ofereceu à Supervisão educacional em nosso país. O plano delimita os objetivos e metas da área em questão na rede e por fim, traz enumeradas algumas funções do profissional Orientador Pedagógico.

- d. oferecer formação continuada para os Professores Especialistas de acordo com as demandas de trabalho e encaminhamentos da SME;
- f. promover estudos, junto com a equipe técnico-pedagógica, dos Pressupostos Teóricos que embasam a Proposta Pedagógica da rede municipal de educação de Duque de Caxias;
- g. viabilizar a formação continuada dos professores especialistas e funcionários administrativos das unidades escolares, promovendo a articulação entre teoria e prática de acordo com a proposta pedagógica da rede e Regimento Escolar;

(PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 149 - 150)

Em resumo, encontramos na política municipal de Duque de Caxias muitas citações, explicitações quanto à importância dada à formação de profissionais da educação e da equipe gestora das escolas. O que mais aparece no documento é a necessidade de se efetivar constantemente formas democráticas de acesso ao cargo da

direção, em específico as eleições diretas para os diretores. Além disso, percebemos uma preocupação no que diz respeito ao oferecimento de formações, cursos, valorização, melhorias estruturais e físicas para que a área da Gestão escolar desenvolva um trabalho comprometido com a qualidade da educação.

O perfil do Gestor Escolar que é posto na política municipal se aproxima muito daquele profissional que possua formação inicial em nível superior e de preferência também tenha formações em nível de pós-graduação, mais do que isso, que esse sujeito consiga se qualificar permanentemente em serviço, realize reflexões constantes, participe de grupos de estudos coletivos, seminários e congressos, que dê conta da complexidade que as mudanças na área da educação impõem e procure sempre aprimorar suas competências e capacidades profissionais.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS.

Nesse momento da monografia discorreremos demonstrando como foi o processo metodológico do percurso de pesquisa e avaliaremos as informações coletadas em pesquisa de campo, de forma a respondermos os questionamentos iniciais quanto à Formação dos Gestores Escolares atuantes em escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias.

4.1 METODOLOGIA.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se propõe uma abordagem qualitativa, investigação essa que, segundo Canen (2003), “*passou a ser o paradigma dominante, particularmente a partir dos anos 80, sendo denominado de paradigma dominante em pesquisa educacional*” (p. 230). Diante disso, consideramos esse tipo de pesquisa aquele que melhor se adéqua com o objetivo de nossa pesquisa, pois pretendemos analisar aspectos da realidade social e educacional para além daqueles que são mensuráveis ou observáveis e, portanto, buscamos perceber qual a percepção que os gestores atuantes em escolas municipais de Duque de Caxias possuem em relação a sua formação profissional.

Buscando conceituar a pesquisa qualitativa, nos embasamos nos estudos de Minayo, Deslandes, Gomes (2008), no qual trata sobre esse tipo de pesquisa, acrescentando que nesse tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, DESLANDES & GOMES, 2008, p. 21)

Nesse sentido, cabe destacar que esse projeto monográfico se articula ao projeto “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenado pela Prof.^a Silvina

Julia Fernández, estudo esse que busca conhecer as concepções de planejamento idealizadas para a Gestão Escolar nas políticas públicas educacionais atuais, procurando compreender as questões, concepções e tensões que esses projetos assumem no cotidiano escolar.

Na pesquisa maior, citada no parágrafo anterior, selecionadas quinze escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias e quinze escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro como campo empírico, escolheu essa que foi pensada e estudada em pesquisa anterior no ano de 2012, intitulada “Observatório Educação e Cidades: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro”, considerando a justificativa da escolha das duas redes escolares o fato de um município possuir políticas de responsabilização de alto impacto¹⁰, em específico, a cidade do Rio de Janeiro, e na outra realidade não haver, no caso de Duque de Caxias. Todas as escolas selecionadas atendem alunos de nível sócio econômico heterogêneo, evitando assim escolas com alunado de apenas um NSE determinado. O grupo escolhido é formado por escolas com os mais altos e os mais baixos índices de desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dentro desse contexto de escolas, o presente estudo monográfico se dedicou a aprofundar as análises, com base no contexto de escolas do município de Duque de Caxias, pois devido às exigências legais e burocráticas, não conseguimos iniciar a pesquisa de campo no âmbito de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Nesse sentido, delimitamos nosso exame apenas a escolas de Duque de Caxias.

Nas escolas estudadas foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores, coordenadores pedagógicos e/ou outros integrantes das equipes de gestão, assim como compilamos e analisamos a documentação relacionada ao planejamento das diferentes unidades escolares. Em resumo, os sujeitos da presente pesquisa são profissionais que compõe a Gestão das escolas escolhidas, dentre eles Orientadores Educacionais, Orientadores Pedagógicos, Diretores e Vice-Diretores atuantes na rede.

Paralelamente a isso coletamos dados por meio de análise documental da legislação específica do município de Duque de Caxias (no caso o Plano Municipal de

¹⁰ Lopes (2013) analisa a política de responsabilização educacional no município do Rio de Janeiro. Segundo essa autora, existem estados que possuem políticas de responsabilização de alto impacto, como é o caso do Rio de Janeiro, Ceará e São Paulo. No caso do Rio de Janeiro, a política de responsabilização é forte porque, entre outras, “tem como característica um sistema de pagamento de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base no desempenho de seus alunos nas provas padronizadas.” (p. 22)

Educação, e o edital de concurso público para preenchimento de cargos na rede - Edital de Concurso Público N° 001/2015 e da LDB (Lei n° 9394/96), assim como procedemos a analisar os boletins escolares de cada uma das escolas no site QEdu¹¹.

Consideramos que, essa pesquisa buscou formas de triangulação a partir dessas técnicas de coletas de dados citadas anteriormente e é importante lembrarmos que concomitante a isso, realizamos também pesquisa bibliográfica para analisarmos como a literatura acadêmica vem discutindo a temática; isso foi feito principalmente para compor os primeiros capítulos desse trabalho, no qual, buscamos trabalhar o tema, seu conceito e verificar a relevância da discussão em trabalhos e literaturas acadêmicas.

Em síntese, esse aprofundamento se utiliza de pesquisa documental e bibliográfica. Gil (1989) conceitua a pesquisa documental, demonstrando suas diferenças em relação à pesquisa bibliográfica. Consideramos ser relevante mencionarmos essas oposições, para que o leitor possa se situar diante disso. Para Antonio Carlos Gil, o embate entre as duas pesquisas está no fato de suas fontes, como mostra:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 1989, p. 73)

No que se refere à metodologia de análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo segundo Bardin (2006), uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas no Brasil (MAZZATO & GRZYBOVSKI, 2011, p. 3). Ainda nessa perspectiva, as autoras fundamentam a análise de conteúdo a partir da referência de Minayo (2001), dizendo que esse tipo de técnica se mostra para além de uma técnica em si, ela possibilita a compreensão do comportamento humano, descobrindo o que está por trás das ações e falas humanas.

Neste trabalho analisaremos apenas oito das quinze escolas selecionadas da Rede Municipal de Duque de Caxias. Dentro desse âmbito, seis escolas se localizam no primeiro distrito da cidade, ou seja, centro de Duque de Caxias e as demais, no caso, duas escolas se localizam no segundo distrito da cidade, denominado Campos Elíseos. Isto se deve a que a pesquisa de campo se iniciou em Setembro do ano de 2014 com

¹¹<http://www.qedu.org.br/>

reuniões na Secretaria Municipal de Educação, com a equipe da Diretoria de Educação Básica. Nesse primeiro momento combinamos como seriam feitas as visitas nas escolas e realizamos uma conversa com a equipe de supervisoras das escolas, que são encarregadas de auxiliar a equipe de gestão na formulação dos Projetos Político Pedagógicos.

As entrevistas propriamente ditas foram feitas, após reunião geral de representantes das escolas na SME com a equipe de pesquisa para apresentação do nosso projeto, durante o mês de Dezembro de 2014, principalmente na segunda semana do mês, na qual, visitamos cinco das escolas, realizando assim as entrevistas com as equipes. Posteriormente a isso, tivemos uma pausa na pesquisa de campo, devido ao recesso de final de ano e férias escolares. Retomamos ao campo em Fevereiro do ano de 2015 e até o mês de Abril do mesmo ano, finalizamos a pesquisa empírica das três outras escolas que fazem parte da análise desse trabalho. Dada a dificuldade de contarmos as escolas restantes, junto com uma representante da SME, realizamos um recorrido pelas escolas, instando-as a participarem da pesquisa, mas não obtivemos muito sucesso nessa segunda fase.

É importante mencionarmos que para realização das entrevistas foi elaborado um roteiro de coleta de dados, disponível nos Apêndices deste trabalho, pensado em conjunto com o grupo de pesquisa, do qual faço parte como bolsista PIBIC, citado na introdução desse trabalho de conclusão de curso. Cabe frisar que para esse estudo optamos por aprofundar nas dezesseis primeiras questões do roteiro, visto que essas focalizam diretamente nos objetivos desse estudo e da temática da monografia.

Alguns autores de metodologia de pesquisa nos debates para pensarmos as técnicas/instrumentos de coleta de dados. Ludorf (2004) define a entrevista como “*uma interação pessoal, registrada pelo entrevistador (anotada ou, preferencialmente gravada)*” (p. 90). Ainda acrescenta que a entrevista é muito utilizada quando se quer apreender sentimentos, emoções percepções, opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Goldenberg (1998) discute as vantagens e desvantagens da entrevista, esclarecendo que um dos aspectos positivos da técnica é que as pessoas em geral preferem falar a escrever, pode-se observar o comportamento, as contradições do entrevistado e permite um maior aprofundamento. Um aspecto negativo em relação à entrevista é que exige mais tempo e demanda disposição e disponibilidade do pesquisador e do entrevistado.

Diante do que foi exposto a seguir iniciaremos a análise e o tratamento do material empírico e documental. Essa etapa da monografia contará com procedimentos que nos ajudarão a compreender, interpretando os dados e fundamentando com a teoria. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2008) esse momento da pesquisa exige alguns passos, dentre eles: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita. Esse tratamento lógico e procedimental:

(...) nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (p. 27)

4.2. ANÁLISE DE DADOS.

4.2.1 Os Sujeitos da Pesquisa, sua Formação e Tempo de atuação na Rede.

Por meio das visitas às escolas percebemos que a rede de Duque de Caxias possui um corpo de profissionais bem diversificados quanto à equipe de gestão das escolas. Digo isso porque, em algumas escolas há uma equipe bem estruturada (com OE, OP, Diretores e Vice-Diretores), em contrapartida, visitamos escolas que possuem somente um OE e Direção, por exemplo. A seguir, organizamos um quadro que sintetiza a quantidade de profissionais de acordo com sua função dentro das oito escolas pesquisadas.

OE	OP	DIRETOR	VICE-DIRETOR
9	11	6	2
TOTAL: 28			

Figura 1: Quantidade de profissionais por função.

Das oito escolas em análise, verificamos que trinta e um gestores compõe as equipes entrevistadas. Acima não contabilizamos todos os gestores, pois três deles estavam presentes nas escolas no dia da entrevista, mas devido à urgência de resolução de problemas e tarefas, não puderam participar da entrevista grupal.

A Escola A¹², possui uma equipe de gestão composta por um Orientador Educacional, que está na rede de Caxias há oito anos e há cinco anos na escola, e um Diretor, que no momento da pesquisa, não participou. A formação que esse profissional possui é a Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional como curso de formação inicial e a Pós-Graduação em Psicopedagogia.

A equipe da Gestão na Escola B é formada por dois Orientadores Educacionais, um Orientador Pedagógico, um Diretor e um Vice-Diretor. O tempo de profissão oscila de cinco anos a vinte anos. Em relação à formação acadêmica, temos: Pedagogia com habilitação em OE e Pós-Graduação em Psicopedagogia e Docência Superior; Ciências Sociais e mestrado em Serviço Social; Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica; Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional e Magistério mais Pós-Graduação em Supervisão Escolar e Gestão da escola Pública; Psicologia e Pedagogia mais Pós-Graduação em Psicopedagogia.

A escola C é formada por uma gestão com: três Orientadores Pedagógicos, dois Orientadores Educacionais, um Diretor e um Vice-Diretor. O tempo de serviço consta desde o ano de 1993 até 2013. Na formação temos: Pedagogia e Serviço Social; Pedagogia; Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional mais Pós-Graduação em Psicopedagogia e Inclusão; Graduação em Letras/ Literatura e Pós-Graduação em Gestão escolar; Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial; Pedagogia com Pós-Graduação em Metodologia de Ensino; Pedagogia com Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos.

Na escola D, a Gestão é organizada com: dois Orientadores Pedagógicos, um Orientador Educacional, um Diretor e um Vice-Diretor. Suas formações são, respectivamente: Pedagogia com habilitação nas Disciplinas Pedagógicas e Pós-Graduação em Administração Escolar e Educação do Ensino Superior; Pedagogia com habilitação múltipla; Pedagogia com habilitação nas Disciplinas Pedagógicas e Educação Infantil mais Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial, Psicopedagogia e Supervisão

¹² Assim optamos por chamá-la, omitindo sua identidade, como uma exigência da ética em pesquisa.

Escolar, também Mestrado na área de Políticas Públicas e Formação Humana. O tempo oscila de vinte e quatro a cinco anos.

A instituição E é formada por uma Gestão que possui um Orientador Pedagógico e um Diretor. O tempo de profissão é respectivamente: três anos no cargo e dez anos na rede, 21 anos na rede e segundo mandato de direção. A formação desses sujeitos se configura da seguinte maneira, concomitantemente: Pedagogia e Pós-Graduação em Alfabetização; Bacharel em Comunicação Social mais Complementação Pedagógica e Pós-Graduação em Administração Escolar.

Na instituição F temos: dois Orientadores Pedagógicos, um Orientador Educacional e um Diretor. Estão trabalhando na rede/cargo desde o ano de 2013. A formação é caracterizada da seguinte maneira, em ordem: Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Pós-Graduação em Supervisão Educacional; Pedagogia com habilitação em Supervisão Educacional; Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Pós-Graduação em Psicopedagogia; Pedagogia com habilitação em Orientação Pedagógica e Pós-Graduação em Alfabetização.

A escola G se caracteriza por ter uma gestão com: dois Orientadores Pedagógicos um Orientador Educacional e um Diretor. O tempo de atuação varia de dezoito anos a cinco anos. A formação é configurada no seguinte modelo, em ordem de citação dos profissionais: Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil; Pedagogia; Pedagogia e Pós-Graduação em Alfabetização e Gestão Escolar; Pedagogia e Pós-Graduação em Linguagens.

Na escola H encontramos: um Orientador Educacional e um Orientador Pedagógico. O tempo na profissão é de: oito anos e doze anos em ordem de citação. A formação é: Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Pós-Graduação em Psicopedagogia; Pedagogia com habilitação em Orientação Pedagógica e Pós-Graduação em Alfabetização.

Em síntese, com relação à formação em nível de Graduação, a maioria dos entrevistados possui a Pedagogia (24 pessoas) com habilitação em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Orientação Pedagógica, encontramos também formação em Letras, Psicologia, Serviço Social, Comunicação Social e Ciências Humanas.

Em nível de Pós-Graduação, o curso que mais se destacou foi a Psicopedagogia (sete entrevistados), a Supervisão Escolar (três entrevistados), Coordenação Pedagógica, Gestão da Escola Pública (dois entrevistados), Administração Escolar, Alfabetização,

Linguagem, Docência Superior, e Educação Infantil, e em nível de Mestrado, somente dois dos entrevistados destacam em sua formação, nas áreas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Pedagogia Empresarial.

4.2.2 Requisitos Legais e Atribuições para o Acesso ao Cargo de Gestão.

Pelos dados das entrevistas, percebemos que na prefeitura existe uma diferença de acesso do Professor Especialista (OE e OP) e do acesso para os cargos de Direção e Vice-Direção. Digo isso porque, para um Professor Especialista assumir um cargo na rede ele precisa passar por um concurso público, já o Diretor e Vice-Diretor, geralmente são profissionais da rede que foram convidados a assumir esse cargo, uma espécie de nomeação e indicação.

Para analisarmos os critérios, requisitos e formas de acesso do Gestor (OE e OP) recorreremos ao Edital nº 001/2015, documento esse, o mais atual encontrado, que regulamenta o preenchimento de cargos na rede. Esse documento normatiza o perfil desejado para os profissionais da educação, descreve as competências e habilidades requeridas para o provimento dos diferentes cargos que compõem o quadro do magistério na rede de Duque de Caxias.

Nessa perspectiva, para ser Gestor (OE ou OP) dentro da rede é exigido como formação:

Professor Especialista – Orientação Educacional	Ensino Superior em Pedagogia com habilitação específica para o cargo ou Licenciatura com Pós-Graduação na área
Professor Especialista – Orientação Pedagógica	Ensino Superior em Pedagogia com habilitação específica para o cargo ou Licenciatura com Pós-Graduação na área

Figura 2: Tabela de Cargos e Requisitos Específicos

O professor Especialista então deve realizar concurso para atuar na Gestão e sua carga horária semanal é de dezesseis horas. Ainda encontramos no documento do edital uma síntese das atribuições desse profissional dentro das escolas. Como mostra a seguir:

PROFESSOR ESPECIALISTA – ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Promover, com participação ativa dos demais profissionais da Unidade Escolar, o processo de integração escola-comunidade, criando um espaço educativo comum, de troca e crescimento recíproco, visando à melhoria da qualidade de ensino; promover a integração do Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;

acompanhar o processo de frequência escolar, orientando o corpo docente, discente e responsáveis, encaminhando, junto com a direção aos órgãos competentes os casos de omissão e negligência, conforme o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente; encaminhar aos serviços de apoio especializado, em função das condições específicas dos alunos, na Rede Escolar de Ensino, para maior integração dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem; desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica, efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento; desenvolver projetos sociais, articulados com a equipe técnico-administrativo pedagógica e/ou integrados com instituições afins que visem ao bem estar bio-psicossocial dos membros da comunidade escolar e às famílias; promover atividades de orientações para o trabalho tendo com princípio a relação trabalho-conhecimento vinculada à prática social; orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, bem como documentos específicos solicitados por outros órgãos ou instituições; cumprir as atribuições da Equipe Diretiva. (EDITAL nº001/2015, p. 22)

PROFESSOR ESPECIALISTA – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Promover a articulação teoria e prática, sob a perspectiva de *Processo*, em parceria com toda comunidade de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; promover a integração do Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; orientar e regularizar a vida escolar dos alunos observando as determinações da Lei 9394/96 e demais disposições legais pertinentes; encaminhar à Secretária de Educação os documentos solicitados; orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, os diários de classe e documentos afins; desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento; cumprir as atribuições da Equipe Diretiva. (EDITAL nº 001/2015, p. 22)

Em relação ao profissional Orientador Educacional percebemos por meio das exigências do edital, que é necessário que esse gestor possua a formação em Pedagogia ou outra formação com Pós-Graduação na área. Desse profissional são elencadas atribuições de integrar a escola e a comunidade local, acompanhar a frequência de alunos e acompanhar casos específicos; encaminhar estudantes a atendimento especializado, quando necessário; trabalhar as relações da escola; desenvolver projetos sociais; promover orientação profissional; fazer relatório de alunos etc.

Grinspun (2006) trabalha a Orientação Educacional sob uma perspectiva do conflito de paradigmas e alternativas para a escola. A autora nos traz contribuições referentes a esse profissional, sob diversas dimensões, a filosófica, política, social e pedagógica. Diante disso, define um trabalho junto aos alunos, professores, direção, funcionários da escola, pais e a comunidade em geral: “Em síntese, a Orientação procura atender às dimensões da Educação como um serviço de apoio, atuando em todas elas. Acredito, porém, que é a dimensão política a que tem um compromisso maior em termos de cidadania”. (GRINSPUN, 2006, p. 100)

Já no que se refere à Orientação Pedagógica a formação exigida se assemelha com a de OE, claro que com a diferença da área. Esse profissional deve possuir nível superior ou Pós-Graduação na área. Interpretando o que o edital nos traz como atributos desse gestor, compreendemos que a rede procura um OP que não separe teoria e prática, buscando articulá-las; um profissional que coopere com a formulação do Projeto Político Pedagógico, que regularize a vida escolar de estudantes, assinando relatórios, diários, encaminhado à secretaria documentos e estudando e discutindo metodologias de ensino juntamente com os docentes.

Menezes (2006) salienta informações sobre o trabalho do Orientador Pedagógico no contexto escolar, dizendo que ele, conversa individualmente com os professores, promove formação em serviço, buscando temáticas atuais quanto ao trabalho pedagógico, observa o trabalho individual de cada professor, buscando ajudá-lo, entre outras funções. Dessa forma, cita Garrido (2000), dizendo que:

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (GARRIDO, 2000, p. 09 apud, MENEZES, 2006, p. 119)

Em resumo, verificamos que no caso de OE e OP, esses profissionais chegam à rede por meio do concurso público, desde que possuam formação em Pedagogia ou qualquer outra área com Pós-Graduação na área específica de OE ou OP. As atribuições desses Professores Especialistas são diversas como mostrado anteriormente. Por fim, trago uma fala de entrevista, que marca bem a forma de acesso desses indivíduos nas escolas.

Existe na rede um concurso específico para professor especialista, aí dentro do professor especialista tem o Orientador Educacional e o Orientador Pedagógico e a minha foi orientação educacional. (Entrevistado – escola G)

Já os cargos específicos de Direção e Vice-Direção não apresentam configuração igual, em relação aos cargos citados anteriormente de OE e OP. Na rede não existe um concurso específico que seleciona esses sujeitos. O que percebemos por meio das falas que o acesso se dá por indicação/nomeação de profissionais concursados ou não. Mas, em Outubro do ano de 2015, por exigência do Plano Municipal de Educação, pela primeira vez, houve eleições para Diretores Escolares na Rede Municipal de Duque de Caxias.

Caxias não tem concurso para direção. Para direção normalmente é uma indicação. Uma indicação da Secretaria, hoje em dia mais para quem já é da rede. Já existiu caso onde a pessoa nem era da rede, hoje há uma exigência maior que você seja funcionário da rede para ter essa indicação. (Entrevistado – escola E)

Essa pessoa fez o convite pra mim pra vice-direção. Antes disso, trabalhei em várias outras escolas da rede mais com alfabetização, são 22 anos de prefeitura (risos). É... sou a única aqui, a única dessa mesa que não é Pedagoga, sou formada em Ciências Sociais, com mestrado em Serviço Social... (Entrevistada H).

Muitos são os teóricos que se propõem a discutir a modalidade de escolha e provimento de Diretores Escolares. De acordo com Alves (2009), encontramos hoje muitas formas de acesso ao cargo de Diretor Escolar nas escolas públicas brasileiras, são elas: indicação/nomeação, concurso público, eleição e formas mistas. Para nossa análise, iremos nos aprofundar nas possibilidades e limites da eleição e indicação/nomeação, visto que, são as citadas nos nossos dados de pesquisa, conforme expresso nas duas falas anteriores.

Segundo Alves (2009) nos anos 80 a escolha dos diretores escolares era marcada por indicação política, contratações provisórias e sem a possibilidade de concurso público, o que fazia com que “*A prerrogativa da indicação dos diretores das escolas era desde o fim da ditadura Vargas, reservada aos políticos, o que tornava as escolas instrumentos de barganha política.*” (p. 75-76). Essa forma de seleção ganhou inúmeras críticas principalmente no que se refere à falta de participação da comunidade local ou escolar nas decisões da própria escola.

A escolha do diretor por indicação pode dar-se com base na exigência prévia de qualificação específica e um mínimo de experiência, em razões políticas ou numa combinação dos dois critérios. Até recentemente, esse era o processo mais disseminado entre as redes de ensino do País. Alvo de severas críticas, a indicação torna o diretor um representante do Poder Executivo. Ao prescindir do respaldo da comunidade escolar, fica diminuída a possibilidade de participação de membros dessa comunidade. (Ibidem, p. 76)

Drabach (2013) estuda os modos de acesso de diretores ao cargo de gestão em escolas no Brasil. A autora entende que o modo denominado de nomeação não assegura que o profissional tenha formação em educação e magistério, pois, se caracteriza como um cargo político de confiança, resistindo assim, às formas mais democráticas de escolha de diretores, como no caso das eleições.

A escolha de diretores através de indicação vincula o trabalho do diretor com quem o indicou, quase sempre um político ou técnico das Secretarias de Educação. Seu compromisso, portanto, é com quem o colocou naquele cargo e não com a comunidade escolar. (DRABACH, 2013, p. 2)

A forma de escolha dos diretores tem sido pensada a partir da temática democratização da gestão escolar, que com os postulados da Constituição Federal de 1988 e da LDB 1996, vem instaurando nos discursos e modos de fazer a gestão, formas mais democráticas de escolha dos diretores. Pois, estudos vêm demonstrando que a forma com que é escolhido o diretor tem influência relevante sobre como se darão as relações democráticas nas escolas.

Paro (2011) em seu artigo intitulado “Escolha e formação do diretor escolar” analisa a forma de escolha por “nomeação” e identifica que essa é a pior alternativa, visto que não garante a base técnica e o conhecimento do diretor. De acordo com o autor:

A nomeação por critério político, em que o secretário da educação ou o chefe do poder executivo escolhe o ocupante do cargo tendo como base o critério político – partidário, é comumente considerada a pior alternativa em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustenta, já que o candidato é escolhido não por sua maior experiência e conhecimento de gestão e de educação, mas por sua maior afinidade com o partido ou o grupo no governo do estado ou do município. (PARO, 2011, p. 37)

Ainda nessa perspectiva Vítor Paro debate a respeito do concurso de títulos e provas, alegando que essa forma de escolha de diretores avalia os critérios técnicos e

conhecimentos por meio de exames, demonstrando também um caráter democrático de escolha, mas é preciso reconhecer as limitações dessa forma, pois de acordo com o autor, a eleição é a maneira mais coerente de se escolher os dirigentes escolares, como é apontado na citação abaixo:

Por isso, a modalidade de escolha que mais se adéqua às peculiaridades da função do diretor é sua eleição pela comunidade escolar. Certamente isso não significa nenhuma certeza em termos da completa democratização da escola, já que é apenas uma das medidas necessárias (v. PARO 2003). Entretanto, sem ter os vícios das outras alternativas de provimento, a eleição é a única que tem a virtude de contribuir para o avanço de tal democratização. (PARO, 2011, p. 39)

O exame apresentado anteriormente em relação à forma com que os Diretores e Vice-Diretores chegam ao cargo de gestão na rede nos denota que é por meio de duas formas: eleição ou indicação. Acreditamos que esse ensaio não se propôs a verificar os impactos que os modos de se chegar à gestão causam na qualidade educacional das escolas. Porém, entendemos que, pelas inúmeras citações presentes no Plano Municipal de Duque de Caxias, amplamente discutido no capítulo 2 desse trabalho, a eleição de diretores se mostra a mais coerente diante do que se espera como condutas democráticas dentro das escolas. É claro que a eleição também apresenta suas implicações e limitações, as quais não são objeto de nosso trabalho, deixando-as para estudos posteriores.

4.2.3 A Formação Específica em Administração Escolar e suas Contribuições para a atuação Profissional.

Nesse momento do trabalho, trazemos uma discussão que busca avaliar por meio das falas dos entrevistados, o nível de contribuição das formações inicial ou continuada para o fazer profissional. Para isso, nos detemos em três questões do roteiro de entrevistas, com isso centralizaremos nas respostas às seguintes questões:- O entrevistado tem algum tipo de formação específica na área de administração escolar? Se sim, qual/quais?; -Atualmente, está realizando algum curso de formação específica na área de administração escolar ou pensa fazê-lo? Se sim, qual/quais?;- Acredita que essa formação faz diferença na sua atuação profissional?

Encontramos falas, em resposta à questão: “Acredita que essa formação faz diferença na sua atuação profissional?”, que argumentam a respeito da formação que é

oferecida no curso de Pedagogia. De acordo com os entrevistados a formação que o curso oferece não especializa o profissional, devido às muitas ênfases que o curso possui.

É... fiz pós em Coordenação Pedagógica também pra dar um suporte maior, que a gente sabe que na formação da Pedagogia, de tanta coisa que é, acaba que, a gente não se especializa, não tem aquele foco justamente voltado pra Coordenação. (Entrevistado – escola B)

A fala anterior demonstra o generalismo que o curso de Pedagogia ganhou a partir da nova configuração posta pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em 2006. Com esse modelo de curso a Pedagogia passou a formar profissionais docentes para trabalhar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos Normais, na Educação de Jovens e Adultos, nas áreas de serviços e apoio escolar (gestão, coordenação pedagógica, orientação educacional) e em espaços não formais de educação.

Encontramos na literatura acadêmica estudos se propõem a analisar o impacto que as novas diretrizes do curso causam na formação. Destacamos o estudo de Moraes e Frison (2011), no qual se discute o curso de Pedagogia e a formação de professores demonstrando que o currículo desenhado pela nova diretriz é extremamente amplo, que dificilmente consegue ser bem aprofundado somente em quatro anos de curso, o que não ajuda a definir o que se espera do curso e dos profissionais, como aponta as falas a seguir:

Essa “super formação” idealizada aos professores seria muito interessante do ponto de vista da prestação de serviços à sociedade se não se tivesse que atender a toda essa demanda “formativa” num período de quatro anos. Obviamente, esta é uma tarefa praticamente impossível, o que obrigou as faculdades a implementarem um currículo reducionista em todos os seus aspectos. (MORAES e FRISON, 2011, p. 81 e 82)

Contudo, a complexidade do tipo de formação imposta pela legislação que ampara a organização de cursos dessa natureza, acaba por prejudicar o aprofundamento de alguns conceitos e práticas que teriam maior relevância nos itinerários formativos desses discentes. (Ibidem, p. 86)

Evangelista (2005) em “Curso de Pedagogia: Propostas em Disputa” trata o curso de Pedagogia a partir do projeto de curso proposto pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo Manifesto dos Educadores e pelo Conselho Nacional de Educação. A autora indaga: “O que é o Pedagogo no Brasil

hoje?”. Acentuando as generalizações e a indefinição desse profissional desse profissional colocada pelas propostas dos âmbitos citados anteriormente.

Não se examina aqui, pois, simples proposições em debate, mas um litígio em que está em causa a formação de um sujeito que não possui, sequer, unanimidade em sua designação: pedagogo, docente, educador, profissional da educação, gestor, intelectual... Certamente, de definições conceituais de “pedagogo” decorrem ordenações particulares para o Curso de Pedagogia. Porém, não é o que está em causa neste momento, não obstante a importância dessa definição, pois dela dependerá a formação das próximas gerações desse sujeito genericamente denominado “pedagogo”, a qual se encontra inelutavelmente ligada à formação das próximas gerações de brasileiros por meio da escola. (EVANGELISTA, 2005, p. 1 e 2)

A fala do entrevistado da escola B reflete o problema surgido após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em 2006, no Brasil. Nesse sentido, Albuquerque (2010) analisa as possibilidades de formação do gestor escolar. Segundo a autora, “o excesso de atributos pode engessar a adequada formação do professor, afetando o seu preparo para a ação docente em sala de aula” (p. 1), ou, no nosso caso, para as ações específicas da gestão escolar. Para a estudiosa o exagero de atributos que as Diretrizes trazem ao curso pode descaracterizar a formação docente e atrapalhar a formação do Gestor Escolar.

Frente a essa realidade, a experiência em funções como o magistério é citada como um forte apoio para a atuação do gestor dentro da rede de Duque de Caxias, denunciando, ao mesmo tempo, o quanto a formação específica fica em um segundo plano ou pouco ajuda, segundo a fala do gestor a seguir:

Eu acho, eu já discordo, o que mais me contribui, na minha área de gestão, é a minha experiência no magistério como professora. Eu fiz a Pedagogia, tenho a multi habilitação, mas o que mais me auxilia no cotidiano na parte de Orientação Pedagógica, é a minha experiência profissional como professora. Então, por exemplo, eu recebi um colega que passou em primeiro lugar no concurso, não tinha experiência nenhuma de orientação pedagógica, então assim, praticamente o pouco que a gente fazia ele entendia, então meio que assim, a gente foi ensinando mesmo, foi aquela troca mesmo. (Entrevista – escola D)

Costa, Lima e Leite (2015) também percebem em suas pesquisas que muitos gestores ratificam que a experimentação e a vivência de outros papéis, como o de professora, agregam valor e sentido nesse processo de formação do Gestor. Logo, a

docência, ter vivido esse papel de professor, é apontado como de grande ajuda na hora das decisões profissionais.

Eu acho que esse é um ponto bem positivo da equipe da escola né, essa questão da experiência profissional. Eu acho que isso também vale a pena né. E... Pelo menos no meu ponto de vista em relação a minha profissão hoje, a minha função hoje, eu acho que ela é muito é... Enriquecida pela experiência que eu tive antes né. Por eu ter galgado né. Eu não cheguei como diretora né. Lá como professora, na sala de aula, naquele mundo todo, apesar que foram alguns aninhos atrás né? É, foi em 88 (risos), aí depois uma coordenação, você entender o funcionamento da escola até chegar à gestão né. É complicado quando as pessoas chegam assim, sem ter é... Mergulhar naquilo pra você ter a noção não somente de escola, mas como de rede né. Eu acho que isso também é um ponto importante. (Entrevistado – escola D)

Pra você exercer uma função de professor especialista numa escola, pra tá lidando com professores, você tem que ter uma experiência em sala de aula né, eu acho fundamental ter essa experiência em sala de aula, porque se não o professor te engole né, ele vai te ver como aquele que te dá uma porção de papel, pra você fazer, é, pra preencher e que muitas vezes é inútil, ou então é pra fazer aquela função figurativa na escola. (Entrevistado – escola E)

As falas acima demonstram uma importância dada pelos gestores aos saberes da experiência profissional. Segundo os entrevistados a vivência da profissão é um fator positivo para a função da gestão dentro das escolas e das equipes. Tardif (2014) discorre a respeito dos saberes docentes e formação profissional, enfatizando a experiência de trabalho enquanto fundamento e elencando alguns saberes e a formação de professores. Dentre os saberes analisados pelo autor, destacamos os saberes experienciais, que segundo ele, são construídos no exercício das funções, na prática da profissão, baseado no trabalho cotidiano e nasce da experiência na função exercida.

Almeida e Biajone (2007) escrevem sobre os saberes docentes, definindo-os conceitualmente e tipologicamente a partir das contribuições de Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1986; 2004). A partir desse referencial, os saberes experienciais “são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (p. 286)

Analisando as falas anteriores, que revelam ser a experiência fator fundamental para o exercício da gestão, consideramos que não só os saberes da experiência ou da

ação pedagógica são fundamentais, como também os “saberes disciplinares”, “saberes curriculares”, “saber da formação profissional (das Ciências da Educação)”. Desse modo, concordamos que se considerar uma hierarquização desses saberes na formação pode ser um equívoco.

Os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (Gauthier, 1998, p. 25) e reforçar a perpetuação de um ofício sem saberes (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 284)

Das oito escolas em análise, em cinco escolas dizem acreditar que a formação específica contribui na hora de tomar as decisões cotidianas, porém duas falas se contradizem se manifestando um pouco contrárias, enfatizando, mais uma vez, que o que mais acrescenta é a vivência da profissão e em funções de magistério, o dia-a-dia na função.

Isso, exatamente, então eu acho assim, por mais, até mesmo já vi pessoas que fizeram Pedagogia só administrativa, só educacional, eu não vi a parte prática da escola. Eu sei porque eu tenho vivência, eu nasci e cresci na escola, desde antes de eu me formar eu vivia na escola, eu me oferecia pra ficar na escola, então eu estudei na escola, e nos horários vagas eu tava lá, fazendo festinha, ajudando arrumar barraquinha e tudo mais, então minha vivência é dentro de escola, sempre foi e isso colabora muito e aí é claro que o que auxilia é o acesso a informação dos autores, você poder fazer reflexão sobre determinados posturas, porque essa e não aquela, mas o cotidiano mais simples você só aprende na prática, só na formação continuada, só assim... você vê um cara que tá fazendo Pedagogia hoje e vai sair de lá, ele nunca preencheu um diário. (Entrevistado – escola F)

Pro cotidiano, pro dia-a-dia não. A distância que a gente tem entre a teoria e a prática é muito grande. Eu diria gritante. Acho que o cotidiano só indo pro chão da escola. Assim, o embasamento teórico é importante pra você derrepente se lembrar de alguma coisa que foi falado e trazer para a prática... Até pra vocês discutir né. Pra mim a fundamentação teórica é pra você arguir, porque o dia-a-dia é construído alí na prática. (Entrevistado – escola H)

As falas anteriores nos mostram que na visão do Gestor a vivência da profissão acrescenta e ajudaria nas decisões mais do que a formação específica. Costa, Lima e Leite (2015) escrevem sobre como o gestor constrói os conhecimentos necessários ao

exercício de sua função e nos trazem e experiência de uma “formação centrada na escola”, que:

A formação centrada na escola rompe com os paradigmas da racionalidade técnica, seguindo em direção a uma racionalidade prático-reflexiva que reconhece os problemas ocorridos no contexto escolar como temas constituintes dos processos formativos nos quais estão presentes aspectos a serem problematizados, estudados e resolvidos através dos processos de colaboração entre os diferentes profissionais. (COSTA, LIMA e LEITE, 2015, p. 79)

Há também no discurso de alguns entrevistados uma dicotomia entre teoria e prática, ou seja, um distanciamento entre o que é estudado seja no curso inicial ou em nível de pós-graduação, e o que realmente é exigido no fazer profissional.

E é diferente [...] quando a gente tem a vivência da sala de aula, quando você é Orientadora Pedagógica, você entende o que o professor passa né, como as coisas funcionam, porque a teoria é muito bonita, mas a prática é diferente. (Entrevistado – escola H)

Porque a nossa formação, eu acho assim, que a formação da gente, acadêmica é muito deficitada, você com a visão do seu curso e quando você se depara com a escola é outra. (Entrevistado – escola C)

Essa distância entre teoria e prática em cursos de formação, é discutida por Lück (2000), e é devido ao enfoque nos conteúdos, o que gera falta de simulações, estudos de casos, coloca, dessa forma, o pensar e fazer em níveis diferentes, não focando muito no fazer profissional e nas habilidades precisas para o desempenho das ações.

Esse distanciamento está associado a uma separação entre pensar e fazer, entre teoria e prática, que se expressa nos programas de capacitação, em vista do que as idéias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática. É comum, em programas de capacitação, ouvir-se algum participante expressar que na prática, a teoria é outra. Tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas. (LÜCK, 2000, p. 30)

Defendemos aqui uma posição que considera teoria e prática como formas inseparáveis de olhar e intervir na realidade, nos constituímos a partir de uma concepção, uma filosofia, um conhecimento que advem de experiências criadas por opiniões,

conceitos e fundamentos. Separar teoria e prática se mostra um equívoco, pois estas são recíprocas.

É preciso que não se perca a compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática, em vista do que os seus atores não só podem, como devem realizar teorias sobre sua atuação. Os programas de capacitação, ao associar teoria e prática, deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade. Dever-se-ia, portanto, considerar a relação teoria e prática em uma forma recíproca. (LÜCK, 2000, p. 30)

Além disso, para alguns entrevistados a formação se distancia do que se vivencia no dia-a-dia das exigências do cargo, como nos mostram as seguintes falas:

Então, eu acho que as habilitações em Pedagogia, principalmente essas que são múltiplas, elas não focam no que você precisa, que é, por exemplo, a parte de documento, você não tem isso nas habilitações, quem já fez Pedagogia sabe, você não trabalha um diário, um preenchimento de diário, uma ata, um preenchimento de..., então você não vê isso, não tem uma parte específica que trata disso na formação de Pedagogia. (Entrevistado – escola B)

Conforme evidenciado pela fala acima, percebemos no discurso do gestor entrevistado uma visão utilitarista relação teoria e prática, o que nos remete a questionarmos essa suma importância que é defendida pelo gestor como um ideal de formação, quanto ao conhecimento apenas do que seria útil no seu fazer profissional. Nesse sentido, consideramos relevante pensarmos essa questão de modo a entendermos o papel da teoria e da prática nos processos de formação de docentes e como os professores se relacionam com esses saberes.

Lelis (2001) se propõe a levantar um debate que gira em torno dos saberes dos professores. A autora em seu artigo se remete às contribuições de Saviani, defendendo a importância de nos cursos de Pedagogia ser trabalhada a fundamentação teórica, pois é por meio dela que se terá uma ação profissional coerente e eficaz.

No horizonte de pensar a formação do educador, Saviani afirmava a necessidade de que o curso de Pedagogia fornecesse uma fundamentação teórica que permitisse uma ação coerente, o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade em que os futuros professores iriam atuar e uma instrumentalização técnica que permitisse uma

ação futura eficaz. (Saviani, 1980, p. 60, *apud*, LELIS, 2001, p. 46).

Ainda nessa perspectiva, defendemos aqui uma posição que considera a teoria e a prática como bases indissociáveis do processo formativo do educador e gestor. Para isso, entendemos como nos aponta Saviani (1980 *apud* Lelis, 2001) que a formação no curso de Pedagogia trabalhe em nível “atitudinal, crítico-contextual, cognitivo e instrumental”. (p. 46 e 47) Priorizar apenas saberes “úteis” para a ação profissional pode significar um esvaziamento na formação e o retrocesso de uma visão tecnicista para o curso.

Albuquerque (2010) assume uma posição de que é incoerente essa separação entre teoria e prática, dizendo que: “A teoria é importante, mas insuficiente, precisa da experiência, contudo, a prática sem a teoria é incoerente.” (p. 4) Essa visão fica evidenciada nas falas a seguir:

É, experiência a gente tem bastante né, mas isso também não garante que a gente consiga sanar as dificuldades (risos). (Entrevistado – escola D)

Mas também tem é que ter... esses cursos de formação né, pós-graduação, os cursos que a gente faz, eu acho que acrescenta sim alguma coisa. Mas eu acho que a prática no dia-a-dia, as formações que a própria secretaria de educação oferece pra gente, tem auxiliado bastante. (Entrevistado – escola C)

Diante do exposto anteriormente, em relação à formação específica, os gestores a compreendem como importante, mas acrescentam, em muitas falas, que o que mais coopera em suas decisões cotidianas é a vivência, a experiência na função de gestão e em outras funções, como o magistério. E reiteram ainda que, no contexto da formação específica é trabalhado muito pouco a realidade da profissão, demonstrando divergências e até dicotomias entre as bases teóricas e as ações.

4.2.4 A Formação Continuada em Duque de Caxias e seus Apontamentos.

Em muitas falas encontramos a recorrência de citação de cursos que a própria prefeitura oferece aos gestores. Embora, segundo os entrevistados, essas formações ficam condicionadas a iniciativas de governos, que por ora são mais presentes e em outros mandatos políticos não são tão valorizadas assim.

Ela é fundamental. A formação continuada de Caxias, embora que algumas vezes há alguns governos, eu já tô desde a época do Moacyr do Carmo, eu já peguei vários tipos de governos. É tem governo que faz menos do que... mas, muito que eu sei, até da minha prática, depois, porque assim, eu me formei, comecei a trabalhar, então a fundamentação de alfabetização, porque assim, eu tenho toda em formação continuada. (Entrevistado – escola E)

E o que vale pra gente é a formação continuada, que aqui em Caxias é muito boa. (Entrevistado – escola B)

Capacitação, várias. A prefeitura dava muitas, hoje em dia não dá tanto. Quando eu entrei, entrei na rede em noventa e três como orientadora, então de noventa e três até dois mil e nove, oito, tinha muita. Hoje não tem tantas como tinha. Seminários, né. (Entrevistado – escola G)

A complexidade do trabalho da Gestão Escolar demanda dos profissionais qualificações constantes e continuadas, o que demonstra as falas acima, denotando ser de grande proveito os cursos que a prefeitura de Duque de Caxias oferece. Logo, concordamos que:

O trabalho do gestor escolar é bastante complexo e demanda conhecimentos de naturezas distintas. Assim, a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da gestão é um processo contínuo, que se materializa de forma contínua e em relação direta com os desafios que emergem do cotidiano institucional e da relação do gestor com as diferentes instâncias de gerenciamento da educação e com os sujeitos das práticas educativas. (COSTA et al, 2015, p. 74)

Há ainda de se destacar que a prefeitura de Duque de Caxias em algum momento já ofereceu cursos de formação continuada ou em serviço para os Professores Especialistas (OE e OP) e para os Diretores da rede. Encontramos falas valorizando esses cursos específicos e, inclusive, chamando a atenção à sua ausência e necessidade atual:

Aqui nós tivemos o específico mesmo pra diretores, né, inclusive foi um curso à distância pela universidade lá de Minas Gerais né, então eles direcionaram exatamente o grupo de gestores naquele período, tem uns dois anos. (Entrevistado – escola H)

Olha só, teve uma época que eu gostava muito né, é é, em termos do que a secretaria, sobre alguns cursos. Existia é, é o PROCAP, lembra dessa época? da X. como secretária de Educação? É, é o PROCAP era um programa de formação para professor especialista, era o PROCADI, PROCAP, eu não lembro a época certa não, então é, nós tínhamos formação uma

vez por mês, estudos né, tanto que eu tava falando da questão da legislação, logo assim que ela saiu.(Entrevistado – escola A)

Ainda, nessa perspectiva, as equipes de gestão se organizam individualmente, mesmo sem uma iniciativa política, para buscarem formas de estudos e capacitações por meio de grupos de estudos no coletivo das escolas, como elucidada a fala a seguir:

Temos muitos cursos aqui na própria escola, grupos de estudos né, que a gente começa a perceber as necessidades, textos né pra gente fazer a leitura, alguns estudos, discussões... (Entrevistado – escola F)

A fala acima destaca uma forma de autonomia que a própria instituição escolar organiza seu processo de formação continuada em serviço, por meio de discussões coletivas, reflexões sobre as ações desenvolvidas no cotidiano, os gestores se constroem e reconstroem profissionalmente, nesse caso, sem a mediação de cursos que a secretaria oferece, ou de formações em nível de especialização ou pós-graduação.

4.2.5 Critérios e Fontes que Baseiam as Ações/Decisões dos Gestores.

Nessa parte final da análise de dados, buscaremos mostrar os desdobramentos referentes às respostas dadas a duas questões do roteiro de entrevista. Nesse momento buscamos perceber se os referenciais teóricos servem como referência na hora dos gestores tomarem suas decisões e de que maneira isso ocorre. Focalizamos nas respostas dadas às questões quinze e dezesseis do roteiro, que são respectivamente: - Alguns desses autores e/ou leituras servem como referência na hora de tomar decisões no seu fazer profissional? De que maneira?;e - Em situações cotidianas, antes de tomar uma decisão, a quem consulta?

De acordo com as falas dos gestores, percebemos que, apesar de profundas críticas à formação inicial e à suposta distância entre essa formação e o seu cotidiano profissional, como evidenciado páginas atrás, eles se incorporam de algumas referências teóricas como uma fonte de pesquisa, colaboração para a reflexão das ações empregadas no dia-a-dia da profissão ou para orientar o pensamento dos gestores, conforme expressa a fala a seguir:

Ah com certeza! Assim o Luckesi a gente tá sempre voltando nele né, mesmo que você não lembra, você na dúvida você volta, então eu acho que é uma fonte de pesquisa, de você ir lá, ah mas isso aqui, é... Vasconcellos acho que é mais aquela coisa da reflexão mesmo da prática e a ação né, do dia-a-dia, é, o

Antunes também eu acho que é muito dessa coisa assim, da prática de refletir mesmo, porque tal ação tem que ser realizada ou não, na hora de tomar ah, mas olha só, segundo esse autor pensa, eu acho que isso aqui não tem muito fundamento não, a gente pelo menos assim fica em dúvida, pra e aí vocês concordam ou discordam, então eu acho assim eles são base pra nortear nosso pensamento, eu acho e a gente acaba contribuindo com outros, que a gente nem grava muito bem o nome como esse mesmo que eu tenho lido. (Entrevistado – escola E)

Ainda em relação às fontes consultadas pelos gestores na hora de tomar decisões, analisamos as respostas dadas a três questões do roteiro de coleta de dados, são elas, em ordem: - Que autores e/ou leituras poderia lembrar/mencionar sobre: Planejamento Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Avaliação institucional; - Alguns desses autores e/ou leituras servem como referência na hora de tomar decisões no seu fazer profissional? De que maneira?;e -Em situações cotidianas, antes de tomar uma decisão, a quem consulta?

Em relação aos autores e leituras os entrevistados demonstram uma recorrência na citação dos seguintes autores (colocados aqui em grau de citação): Danilo Gandin, Celso Vasconcellos, Paulo Freire, Saviani, Wallon, Piaget, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Luckesi, Zabala, Maria Teresa Esteban, Vygotsky, Ilma Veiga, entre outros. Note-se, no entanto, que apesar de serem perguntados sobre autores dedicados a temas específicos (Planejamento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Avaliação Institucional), nem sempre as respostas eram relacionadas ao solicitado. Por exemplo, os textos de Wallon e Piaget não se encontram dentro dos temas solicitados. Ao mesmo tempo, há uma confusão no que se refere à avaliação institucional, dado que só foram citados autores que trabalham com avaliação didática. Nenhum autor sobre avaliação institucional foi lembrado.

As bases teóricas dos gestores revelam a adoção da concepção sócio-interacionista da educação, pois alguns autores dessa corrente são citados. Ainda nessa perspectiva, a linha teórica da rede de ensino em Duque de Caxias segue esse paradigma, tanto nas bases teóricas dos documentos, das ações dos gestores e das formações oferecidas, como nos revela a fala a seguir:

Na verdade a escola dentro da rede tem uma... uma linha que o foco é sócio-interacionista, então os autores do sócio-interacionismo né, são, devem ser todos aqui utilizados, não só conceitos pra associar com práticas, mas em termos de formação também. (Entrevistado – escola C)

Ainda nessa perspectiva as bases teóricas aprendidas tanto na formação inicial ou continuada são saberes, embora negadas em alguns gestores pela suposta distância entre teoria e prática, se mostram internalizados em outros, possibilitando a construção da filosofia profissional desse sujeito, o ajudando a desenvolver ações coerentes e eficazes. As falas a seguir denotam muito bem a função do embasamento teórico para os gestores.

Eu acho que serve assim, internalizado. Como a diretora falou, não que você vivencie tanto. Ah, agora eu tenho que resolver isso daqui, então eu tenho que recorrer a fulano, ou tenho que chamar Vygotsky para dizer. Acho que conforme vai acontecendo a gente vai lembrando, mas não é uma coisa assim estanque, vou buscar fulano para me orientar como fazer, a não ser que seja uma situação tal que a gente tenha que preparar uma reunião, tenha que preparar um discurso, daí não dá pra fazer de qualquer jeito. Precisa pegar a teoria, aí é diferente. No dia a dia não dá nem tempo. É uma coisa que está internalizada. É um conhecimento que nós temos interno que vai fazendo acontecer sem a gente dizer que o autor tal é o autor tal. (Entrevistado – escola B)

Conversamos outro dia que muitas pessoas dizem que não adianta só a teoria, é necessária a prática. A maioria das pessoas tem esse discurso e a gente conversava de que como a teoria nos embasa naquilo que a gente precisa fazer como uma filosofia de vida, você precisa entender no que você acredita, onde você acredita, onde você busca suas fontes, suas referências de como você vai agir em sua vida, com as crianças, com os pais, as famílias. Na nossa profissão precisamos de referencial teórico para criar uma prática coerente com o que a gente acredita. (Entrevistado – escola G)

Quando você fica só na prática é... A prática ela é ótima pra te ajudar no caminhar, mas quando você fica só envolvido com a prática, prática, os problemas acabam é assim, limitando as suas ações né. Eu acho que a teoria vai te dando um gás para tentar outros caminhos né. Porque às vezes você fica tão envolvida com a roda que é a prática né, os problemas, tentando dar conta, apagar os incêndios, apagar e apagar, que você esquece que precisa parar, tem que refletir, buscando. Então, eu acho que essa fonte é importante justamente por isso. (Entrevistado – escola C)

A respeito das fontes de consultas buscadas pelos gestores na hora de desenvolverem ações no seu trabalho, percebemos que as que foram mais citadas em ordem de recorrência são: equipe gestora, supervisores da secretaria, secretaria de educação, instâncias competentes e referenciais teóricos.

É, em situações cotidianas uma a outra ou o M., tem também a equipe de supervisão da secretaria de educação que vem aqui, pra tirar muita dúvida com a D., ela é supervisora da escola, ela vem, aliás, a secretaria de educação tem uma equipe né...(Entrevistado – escola B)

É uma escala, primeiro entre nós né, depois a gente vai pra direção porque, tem algumas situações... (Entrevistado – escola A)

Bom, sempre, ainda bem, nós temos uma diretora presente, aí primeiro eu converso com a minha diretora, se algo assim, que foge muito, aí a gente consulta o supervisor, até para termos um respaldo, ter uma visão de alguém de fora da situação. Ou órgãos competentes. (Entrevistado – escola H)

E os documentos de leis né, todas as leituras. (Entrevistado – escola F)

R1: A nossa cabeça. (risos)

R2: Ela tá tão engraadinha hoje.

R1: Não é gente? Porque a coisa às vezes acontece de maneira tão inesperada que...

R4: Depende da situação.

R2: Eu ía falar isso.

R4: Porque tem situação que a gente tem que consultar o conselho escolar. Tem situações que a gente tem que falar primeiro com o conselho tutelar...

R2: Isso daqui é uma escola, pública.

R1: Às vezes a própria secretaria. Não, mas primeiro é a nossa cabeça, não? Tem que pensar.

(Entrevistados – escola D)

Em relação a essa base decisional dos gestores é notório que nas escolas entrevistadas, as determinações ocorrem, em geral, de forma coletiva, perpassando entre os atores das equipes gestoras, mesmo que se tenha um profissional responsável por mediar a decisão (no caso o diretor ou vice-diretor), ela se constrói no coletivo, por meio de consultas aos profissionais da gestão (OE, OP). Não percebemos nenhum movimento em torno de abranger a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões em questão, exceto no caso em que foi mencionado o conselho escolar e, a seguir, substituído pelo conselho tutelar, deixando a dúvida sobre as razões desse deslocamento. Compreendemos que o nível de decisão fica nas mãos dos gestores, supervisores e órgãos competentes, sem quase nenhuma menção de alguma forma de participação de Conselhos, Colegiados, Associações de pais e responsáveis, o que nos faz questionar até que ponto isso é pedagogicamente positivo dentro das escolas, assim como coerente com os postulados da gestão democrática?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho imprimimos um esforço para compreender as formas e as contribuições da Formação do Gestor Escolar atuante na Rede Municipal de Duque de Caxias. Temática essa tratada em muitos discursos acadêmicos, na Legislação Educacional, em planos municipais e nacionais de educação e na esfera das políticas públicas, porém, que não se aproximam uniformemente do cotidiano de gestores de escolas públicas, como percebemos nessa pesquisa.

A Formação de Gestores Escolares é temática relevante principalmente se considerarmos as mudanças significativas que o ensino público vem tendo na atualidade. Leite e Lima (2015) nos chamam a atenção para esse fato dizendo que:

Considerando o contexto educacional complexo da atualidade, que devido ao acúmulo de atribuições transferidas hoje a escola, podemos dizer que as mudanças necessárias só acontecerão se tivermos como ponto de partida uma boa formação dos profissionais que nela atuam, incluindo entre eles os gestores (diretores, vice-diretores e professores coordenadores). (LEITE e LIMA, 2015, p. 46)

No primeiro capítulo, fizemos uma revisão histórica do curso de Pedagogia no Brasil, buscando analisar a formação do gestor no âmbito desse curso nos anos 1939, 1962, 1969 e 2006. Observamos que no ano de 1939, quando a Pedagogia é criada, a Gestão Escolar não é bem definida, apenas há evidências que no curso era estudado temas referentes à Administração Escolar. Nos anos 60 a Gestão escolar ganha sentido com as habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, OE e Inspeção Escolar. Mas, posteriormente, com o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, a formação do gestor não é mais tão definida como anteriormente, pois a docência se transforma na base do curso.

No Capítulo 2 levantamos uma discussão de modo a caracterizar a natureza e a especificidade do Saber Pedagógico e da Gestão Escolar. Para isso recorreremos a autores como: Paro (2009); (2012), Russo (2004), Marinho (2014), Leão (1945), Ribeiro (1982), Félix (1989). Por um lado temos teóricos que tratam a Gestão Escolar a partir de contribuições da TGA – Teoria Geral da Administração e outros que entendem a Gestão Escolar sob outro paradigma, aquele mais voltado para a transformação social e as especificidades da escola.

No Capítulo 3, tratamos da Gestão Escolar na esfera pública, por meio de aprofundamentos nas políticas públicas e nas concepções de Gestão escolar e formação de profissionais do magistério presentes no PNE 2014-2024 e no atual PME de Duque de Caxias. Ainda na segunda parte desse estudo monográfico percebemos que a política pública idealizada no PNE 2014-2024, objetiva formação continuada e uma Política Nacional de Formação de Docentes. Trabalha ainda a Gestão Democrática, assunto de nosso interesse, por meio de critério de mérito e desempenho. O modelo de formação presente no plano é uma formação que busca sanar problemas referentes à falta de qualificação docente, conforme tratado no capítulo.

No Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias encontramos uma importância dada para a eleição direta de diretores como forma mais democrática de acesso, existem no documento muitas metas que idealizam formação continuada, valorização, capacitação, plano de carreira para os gestores da rede. O perfil do gestor que é trabalhado no documento volta-se para aquele profissional que se qualifica constantemente, por meio de estudos, formações em serviço, entre outros.

Na quarta parte deste trabalho de conclusão de curso, explicamos nossa metodologia, fundamentando-a, definindo os sujeitos da pesquisa, o campo empírico, explicitando os instrumentos de coleta de dados, assim como procedemos a analisar os dados decorrentes da pesquisa de campo.

Assim, com ajuda destes dados, tentando responder às questões levantadas no início desse trabalho, verificamos que a formação acadêmica do Gestor na rede de Duque de Caxias é bem diversa. Em relação à formação em nível de graduação constatamos que a maioria dos entrevistados possuem graduação em Pedagogia (24 pessoas) com habilitação em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Orientação Pedagógica. Em nível de Pós-Graduação, o curso que mais se destacou foi a Psicopedagogia (7 entrevistados), a Supervisão escolar (3 entrevistados), Coordenação Pedagógica, Gestão da Escola Pública (2 entrevistados), ou seja, manifestando interesse em aprofundar nos conhecimentos específicos da Gestão Escolar.

Investigando os requisitos e atribuições que os gestores precisam ter para que assumam o cargo nas escolas da prefeitura de Caxias, descobrimos que isso se difere quanto ao Gestor Orientador Educacional, Orientador Pedagógico e as funções de Direção e Vice-Direção. Para os primeiros é exigido aprovação em Concurso Público, formação em nível de Graduação em Pedagogia ou outra Licenciatura mais Pós-Graduação na área e inúmeras outras exigências como: trabalhar as relações dentro da

escola, contribuir na construção do Projeto Político Pedagógico, construir relatórios, mediar relação escola-família-comunidade, pensar em metodologias de ensino, entre outros.

Já o segundo grupo dos Diretores e Vice-Diretores chegam à gestão por meio de indicação/nomeação política, geralmente já são concursados da rede e são chamados a assumirem esse cargo, muito deles com uma ampla experiência na docência. Não encontramos nenhuma documentação que determina as atribuições desses profissionais na esfera da rede, como encontramos para os Professores Especialistas. Vale lembrar que, a rede já desenvolveu no ano de 2014 a primeira experiência de eleição para esses cargos, em cumprimento com o PME.

Foi possível perceber em relação às contribuições da formação específica em Administração Escolar que, os gestores a compreendem como importante, mas acrescentam muitas vezes, que o que mais coopera em suas decisões cotidianas é a vivência, a experiência na função de gestão e, em outras funções, como o magistério. E reiteram ainda que, no contexto da formação específica é trabalhada muito pouco a realidade da profissão, demonstrando um distanciamento entre as bases teóricas e as ações.

Examinando os critérios e fontes que os gestores se baseiam para tomar decisões, ficou evidente que primeiramente é feita uma consulta à equipe de gestão da escola, posteriormente, se preciso for é consultada a Secretaria de Educação do Município, instâncias competentes como o Conselho Tutelar. Os referenciais teóricos são poucos citados. Portanto, na hora de tomar decisões, os gestores consultam, em grau de citação: equipe gestora, supervisores da secretaria, secretaria de educação, instâncias competentes e referenciais teóricos.

Compreendemos que há uma distância entre a realidade estudada na formação (seja ela inicial ou continuada) e a realidade encontrada no chão da escola, denotando assim, divergências entre o referencial teórico acadêmico e as ações cotidianas manifestadas dentro das escolas, o que nos mostra que os conhecimentos apreendidos nesses processos formativos não dão conta da complexidade da ação pedagógica dos gestores. O que ocasiona a necessidade de constantes atualizações, estudos e formações, que no caso do município de Duque de Caxias parece ter havido um bom investimento em cursos de capacitação, de formação em serviço oferecido pela prefeitura. Embora a pesquisa tenha nos salientado que esses cursos de formação continuada ou em serviço

são condicionados a iniciativas de governo, que se difere em cada mandato, por ora mais oferecidos e em outro contexto a oferta é deficitada.

O estudo revelou uma relação ambígua que os Gestores possuem em relação aos referenciais teóricos, por hora enfatizam os conceitos teóricos como importantes e necessários, em contrapartida, se opõem à teoria, considerando-a distante do cotidiano profissional. Desse modo, não encontramos um consenso, revelando o quanto a temática é complexa. O discurso dos gestores oscila entre a compreensão da teoria como orientação e fundamentação e uma visão utilitarista, com respostas prontas e rápidas para resolver os problemas do âmbito profissional como, por exemplo, preenchimento de relatórios, avaliações, diários, como evidenciado em algumas falas citadas nesse trabalho. Essa ênfase na prática utilitária é de certa forma, criticada pela academia, que trata a questão de forma articulada e inseparável. Logo:

Se essa via hoje parece ser problemática, dada a supervalorização da teoria em detrimento da atividade cotidiana prática, considerando-se a infinitude do real e dos processos de expansão e de revisão do conhecimento, postos pelo fim do leninismo e a derrocada da União Soviética entre outros acontecimentos, o tema da práxis (que não se confunde com prática utilitária) pode ainda ajudar a pensar as relações entre conhecimento científico, prática social e saber docente, apesar da distância de tempo e dos novos desafios para a formação de professores no Brasil, até porque hoje somos menos arrogantes quanto ao poder da teoria na explicação e transformação do real. (LELIS, 2001, p. 49)

Diante das contribuições desse trabalho, com os dados coletados e as falas dos gestores, conseguimos enxergar que a Secretaria de Educação do Município possibilita a oferta de cursos, espécies de formações em serviço, que diante de muitas falas, ajudam na função e no fazer profissional dos Gestores, investindo assim na construção da profissionalidade desse gestor. No entanto, os sujeitos pesquisados indicam a necessidade desses cursos atenderem as especificidades da gestão, já que, aparentemente, estes cursos estariam tendendo a uma formação mais geral, orientada a questões curriculares e didáticas.

Reafirmamos a importância da continuidade dos estudos aqui realizados, que buscam investir na análise da Gestão Escolar e Formação de Gestores, interferindo na construção de práticas educativas democráticas e cidadãs. Nossa intenção foi de propiciar o levantamento de respostas a algumas questões específicas no que se refere à Formação do Gestor Escolar atuante em escolas do Município de Duque de Caxias e

ampliar os debates que incentivem novos estudos e pesquisas sobre a temática em questão, que possam também contribuir com o estreitamento, no campo da Gestão Educacional, entre a produção teórica e o fazer profissional no cotidiano das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. GESTOR ESCOLAR: A FORMAÇÃO EM QUESTÃO. Anpae, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/43.pdf>>. Acesso em: 10/08/2015.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2>> Acesso em: 24/02/2016.

ALVES, Fátima Cristina. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, 2009.

AMARAL, D.P. ; SOUZA, S. R. . Programa Escola de Gestores: a formação a distancia dos gestores das escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/Daniela_PattidoAmaral_GT4_integral.pdf> Acesso em: 10/01/2016.

ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. O Progestão no contexto da modernização do Estado brasileiro: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola? Belém, 2005, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2006/MARIA_AUXILIADORA.pdf>. Acesso em: 09/10/2015.

BARRETO, Maria do Socorro Vieira. A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3016>>. Acesso em: 10/08/2015.

BENAKOUCHE, T. Educação a distância: Uma solução ou um problema? Paper, Reunião anual da Anpocs, Petrópolis, 2000. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2057>> Acesso em: 25/01/2016.

BOTLER, A. H. PNE, gestão escolar e formação de professores. VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação, 2012. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/AliceBotler.pdf>> Acesso em: 27/01/2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília. 20 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. ° 1.190/1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De11190.htm> Acesso em: 11/09/2015.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 ma. 2006. Seção 1, p. 11.

CALIXTO, Eulália Araújo. A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar: uma análise a partir das publicações nacionais. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2010, 133 f. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96311>>. Acesso em: 08/11/2015.

CANEN, Ana. Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa. *Coleção Veredas*, módulo 4, V. 1, p. 2015 – 240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reforma Educacional e a Formação de Gestores Escolares. **Interface**, v. 1, n. 1, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003 – 7. Ed. rev. e atual. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=p1v6UEVixy8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Chiavenato&ots=RHGGayCh9v&sig=5qVnIaR2nuWFIrkJr-fLHpTzh4#v=onepage&q=Chiavenato&f=false>>. Acesso em: 08/10/2015.

COLEMARX e ADUFRJ. Plano Nacional da Educação 2011-2020: Notas Críticas. Faculdade de Educação UFRJ, 2013. Disponível em: <<http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf>> Acesso em: 27/01/2016.

COSTA, Elisângela André; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, v. 31, n. 1, p. 65-84, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2011.

CRUZ, Julianna Laudicelli de Oliveira. O provimento do diretor nas escolas públicas brasileiras e suas implicações na gestão escolar. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015, 127 f. Disponível em:<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/37309?show=full>>. Acesso em: 08/01/2016.

DOS SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas; GUISELINI, Maria Elena Roberto; MARQUES, Oswaldo. A Formação De Professores E De Gestores Escolares Nos Cursos De Pedagogia E Normal Superior. *Dialogia*, v. 2, Out/ 2003.

DRABACH, N. P. As formas de provimento à função de diretor escolar no Brasil a partir da Reforma do Estado de 1995. In: XXI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife/PE. Cadernos ANPAE. Timbaúba - PE: Espaço Livre, 2013. v. 17. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NadiaPedrottiDrabach-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 08/01/2016.

DUQUE DE CAXIAS. Edital de Concurso Público nº 001/2015. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2015. Disponível em: <https://consulplan.s3.amazonaws.com/concursos/430/60_27072015145326.pdf> Acesso em: 08/01/2016.

DUQUE DE CAXIAS. Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias. Câmara Municipal de Duque de Caxias. II CONFEDUC, 2015. Disponível em: http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=717 Acesso em: 06/01/2016.

EVANGELISTA, Olinda. Curso de Pedagogia: Propostas em Disputa. In: 1º Encontro Catarinense de estudantes de Pedagogia, UFSC, 2005.

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. **Revista Linguagem**, v. 18, 2012.

FÉLIX, M. F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “cultura globalizada”. **Educação e sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619>>. Acesso em: 10/08/2015.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 231-257, 2015. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-231.pdf>>Acesso em: 27/01/2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2ª edição – São Paulo: Atlas, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 08/11/2015.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2ª edição – Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Brasília: DF, 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/gestao-democratica-no-pne-ana-valeska> Acesso em: 22/02/2016.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009. Disponível

em:<<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107>>. Acesso em: 08/11/2015.

GRISPUN, Mirian P. S. Zippin. Cap. 5 *A orientação educacional face às dimensões filosóficas, políticas, sociais e pedagógicas da escola* e Cap. 6. *A orientação educacional face à organização da escola*. In: *A orientação educacional. Conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Y. U. F; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 45- 64, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/58913>> Acesso em: 01/10/2015.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a04v2274> Acesso em: 09/02/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 10/08/2015.

LOPES, K. C. A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 110f, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/dkcarrasqueira.pdf>>. Acesso em: 28/01/2016.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **aberto, Brasília**, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf. Acesso em: 20/01/2016.

LUDORF, Sílvia Maria Agatti. *Metodologia da Pesquisa do Projeto à Monografia: O Passo a Passo da Construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

LULIANELLI, Jorge Atilio Silva. Formação de Professores como objeto de estudo da política Educacional: contribuições da democracia deliberativa para uma análise da meta 15 do PNE 2014 – 2020. Unifesp: São Paulo, 2015. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zE_BVf0Zr2gJ:www.encuentr

orelepe.com.br/down.php%3Fid%3D1067%26q%3D1+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 23/02/2016.

LUZ, Ana Maria de Carvalho; DE JESUS, Tércio Rios. A formação de gestores educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção. Salvador: ISP/UFBA, 180 p.; 21cm, 2006.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Pontos de vista**, v. 17, n. 72, p. 97-111, 2000. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/08/gestao-escolar.pdf#page=97>> Acesso em: 26/01/2016.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, p. 31-50, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/115361>>. Acesso em: 08/11/2015.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112014-101357/en.php>>. Acesso em: 08/10/2015.

MENEZES, Lia Carolina. *A dor e a delícia de ser o que é*. In: VICENTINI, Adriana; SANTOS, Inés; ALEXANDRINO, R. (orgs.). O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimento. Campinas, SP: Graf. PE, 2006.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 27. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O curso de Pedagogia e a Formação de Professores: uma análise dos modelos epistemológicos e de regulação das aprendizagens que transversalizam os itinerários formativos. **Ciência em Movimento-Educação e Direitos Humanos**, v. 13, n. 26, p. 79-88, 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/105>> Acesso em: 23/02/2016.

MOZZATO, Anelise R.; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NEVES, Lúcia M. W.; OLIVEIRA, Maria das Graças C.; COSTA, Marileide de C.; SOARES, Edla de A. L. Estado e Planejamento Educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (51): nov. 1984

PARO, V. H.; Formação de Gestores Escolares: atualidade de José Quirino Ribeiro. In: Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>>. Acesso em: 30/08/2015.

_____ Administração Escolar Introdução Crítica. 17ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____ Escolha e Formação do Diretor Escolar. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2015/03/elei%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-diretores.pdf>> ACESSO EM: 23/02/2016.

RUSSO, Miguel Henrique. **Escola e paradigmas de Gestão**. ECCOS - Revista Científica. Centro Universitário Nove de Julho, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v6n1/eccosv6n1_miguelrusso.pdf> Acesso em: 09/10/2015.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em: 10/08/2015.

SILVA, Carmem. Bissollida. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+rela%C3%A7%C3%A3o+teoria+e+pr%C3%A1tica&ots=GEXBAG5eYr&sig=c4DhtreABPmBR3HNuLG5hhOwOO8#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 09/02/2016.

TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. **Formação para diretor escolar da educação básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no estado do Paraná**. 2011. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011, 135 f.

UFRJ – FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação UFRJ, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/educacao/graduacao/PPC%20PEDAGOGIA.pdf> Acesso em: 03/10/2015.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PESQUISA: CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR:
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DEMOCRATIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR.

ROTEIRO DE COLETA DE DADOS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

1. Cargo do entrevistado:
 - a. Diretor
 - b. Vice-Diretor
 - c. Coordenador Pedagógico
2. Sexo:
 - a. Masculino
 - b. Feminino
3. Idade:
4. Há quantos anos trabalha em funções de administração escolar, tais como diretor, vice-diretor, secretário, coordenador pedagógico ou orientador educacional?
5. Como e quando assumiu o cargo atual na sua escola?
6. Qual foi o último cargo que ocupou antes de assumir esse cargo na escola?
7. Há quanto tempo está na escola?
8. Quantos anos lecionou antes de assumir cargos de administração?
9. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?
10. Nível de escolaridade:
 - a. Ensino médio ou anterior
 - b. Normal (antigo magistério)
 - c. Superior – Pedagogia
 - d. Superior – Licenciatura
 - e. Superior – Outro.
 - f. Pós-graduação:
 - i. Nenhum
 - ii. Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)
 - iii. Especialização (mínimo de 360 horas)
 - iv. Mestrado
 - v. Doutorado
11. O entrevistado tem algum tipo de formação específica na área de administração escolar?
Se sim, qual/quais?
12. Atualmente, está realizando algum curso de formação específica na área de administração escolar ou pensa fazê-lo? Se sim, qual/quais?

13. Acredita que essa formação faz diferença na sua atuação profissional?
14. Que autores e/ou leituras poderia lembrar/mencionar sobre:
 - a. Planejamento escolar
 - b. Projeto Político-Pedagógico
 - c. Avaliação institucional
15. Alguns desses autores e/ou leituras servem como referência na hora de tomar decisões no seu fazer profissional? De que maneira?
16. Em situações cotidianas, antes de tomar uma decisão, a quem consulta?
17. Na sua escola tem Conselho Escola Comunidade? Se tiver, qual é a sua função? Se não tiver, por quê?
18. Como avalia os seguintes aspectos da sua escola:
 - a. Comportamento dos alunos
 - b. Capacidade de aprender dos alunos
 - c. Relação dos alunos com os professores
 - d. Relação da escola com as famílias e a comunidade
 - e. Relação entre os professores
 - f. Relação dos professores com a equipe de gestão
 - g. Relação entre os integrantes da equipe de gestão
 - h. Relação dos funcionários da escola com os alunos, os professores, a gestão e as famílias
 - i. Relação da escola com a administração central
19. No seu entendimento, quais são os problemas mais importantes da sua escola?
20. A escola tem Projeto Político-Pedagógico (PPP)? (solicitar para fotocopiar)
 - a. Caso não tenha: por quê? Que outros planejamentos, planos e/ou projetos são desenvolvidos na/pela escola? (ir para a pergunta 33)
21. Como ele foi desenvolvido? Quem participou da sua elaboração? Foi apenas a equipe de gestão com os professores? Teve alguma outra participação (por exemplo, familiares, alunos, comunidade, ONGs etc.)?
22. Caso o PPP tenha sido desenvolvido na gestão anterior, sabe como foi elaborado? Como a atual gestão se informou e/ou apropriou do mesmo?
23. Para a elaboração do PPP, foi adotado algum modelo ou procedimento/metodologia encaminhado ou divulgado pela Secretaria de Educação ou alguma outra instância de governo educacional (por exemplo, CRE, MEC etc.)? Se assim não for, quem/como definiu o modelo? Que metodologia(s) foi/foram utilizada(s)? Por que escolheram esse modelo e/ou metodologia?
24. Quais são os problemas que o PPP busca enfrentar? Quem os definiu como prioritários? Como foram levantados, analisados e/ou definidos?
25. No levantamento dos problemas da escola/elaboração do diagnóstico do PPP, consideraram-se os indicadores educacionais da escola (por exemplo, IDEB, resultados dos estudantes em avaliações em larga escala, taxas de fluxo e retenção etc.)? Que indicadores conhece? Quais utiliza ou está presente em algum momento do planejamento ou avaliação da escola?
26. Quais são as finalidades, os objetivos e as metas da escola? Como elas se expressam no PPP? Como e por quem foram definidos?

27. Que linhas de ação, atividades, subprojetos etc. compõe o PPP da escola? Que sujeitos são responsáveis por elas? Qual é a previsão e fonte de recursos para a sua implementação? Como e por quem foram definidas?
28. Como está prevista a articulação entre o PPP e o currículo escolar?
29. Como se inserem/manifestam os processos de coordenação, organização, avaliação, financiamento dentro do PPP?
30. Os diferentes atores institucionais têm conhecimento do PPP?
31. Quais têm sido as dificuldades para a concretização das propostas do PPP no cotidiano escolar?
32. Como se procede à avaliação do PPP? A cada quanto tempo?
33. A escola tem algum momento, ação ou instância específica de avaliação institucional? Quem/como participa?
34. Que outros projetos além do PPP (se tiver) convivem no cotidiano escolar? Como se dá essa “convivência” dos projetos entre si e com o PPP da escola (complementação, articulação, concorrência, superposição etc.)?Quais são as dificuldades de sua implementação? Quem /como participa da sua elaboração, implementação e avaliação desses projetos?
35. Como considera a qualidade do ensino na sua escola? E se comparado a outras escolas da região? Como explica as diferenças de qualidade educacional entre as escolas?
36. Acredita que a qualidade da sua escola está melhorando? Por quê?