



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE

**PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
JOÃO PESSOA - PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA - PB
2018**

WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE

**PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
JOÃO PESSOA - PARAÍBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues.

**JOÃO PESSOA - PB
2018**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553p Andrade, Wellingta Magnolia Lacerda Leite de.
PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE JOÃO PESSOA - PARAÍBA / Wellingta Magnolia Lacerda
Leite de Andrade. - João Pessoa, 2018.
150 f.

Orientação: Prof^a Dr^a Janine Marta Coelho Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Gestão Democrática. Formação Continuada. Professores.
I. Rodrigues, Prof^a Dr^a Janine Marta Coelho. II. Título.

UFPB/BC

WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE

**PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
JOÃO PESSOA - PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, como exigência institucional para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em: 14 de maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA:


Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues – CE/PPGE/UFPB
(Orientadora)

Prof^a. Dr.^a Marcia Ângela da Silva Aguiar – PPGE/UFPE
(Examinadora Externa)


Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão – CE/PPGE/UFPB
(Examinador Interno)

JOÃO PESSOA – PB
2018

DEDICO ESTE TRABALHO...

A Deus, que está acima de todos os elementos do universo e tem sido a força constante que me impulsiona para realizar os meus sonhos, mostrando nos momentos mais difíceis, uma luz que me direciona desde o ponto de partida até o ponto de chegada para todas as minhas vitórias. E que, ao longo da minha vida, tem me presenteado com pessoas tão especiais, para me apoiar e compartilhar comigo cada etapa a ser realizada, com ênfase, esta que está se fechando, o Mestrado em Educação pela UFPB.

Aos meus pais (*in memoriam*), pela educação, determinação, fé e ética, sendo esses as principais referências na minha vida, como exemplo de sua caminhada, lutas e conquistas - **a minha admiração e o meu eterno agradecimento, como filha adotiva amorosa.**

A Josemir, meu esposo, pelo incentivo, carinho, parceria e paciência nesta longa caminhada, sabendo suportar minha ausência nos momentos de estudo, oferecendo amor e compreensão.

Aos três grandes tesouros da minha vida: Thauanne, Thaynara e Josemir Júnior - filhos abençoados, presença de Deus constante em minha vida... E ao querido genro **Guilherme**, pela compreensão, gestos de amor; estímulo maior para que eu me mantenha guerreira, convicta de muitas vitórias... A vocês filhos e genro amados, a minha dor, a minha garra, o meu sorriso, as minhas conquistas, à luz que mantém acesa iluminando os meus passos para continuar sempre com tanta gana – **Todo o meu amor!**

A todos os educadores e educadoras das Escolas Públicas do Brasil, em especial da Paraíba, com os(as) quais compartilho, no dia a dia das suas lutas e desejos bravos e constantes, atitudes educativas concretas, no interior de cada uma das escolas do nosso Estado e do nosso Município, e que, assim, juntos, possamos transformar a sociedade vigente, transbordante de desigualdades e violência de todas as formas em uma sociedade justa e igualitária - A vocês, companheiros e

companheiras, todo o meu respeito e admiração pela pedagogia e andragogia da esperança nas atitudes profissionais e educativas, que fazem toda a diferença, para concretamente, **transformar essa realidade tão adversa e construir novas mentes, novas pessoas, nova sociedade.**

A todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos das Escolas Públicas do Brasil, destacando em especial, **aqueles estudantes das Escolas da Rede Municipal de João Pessoa**, que diariamente reforçam em nós educadores(as), **a certeza das suas potencialidades, e que é possível desenvolvê-las, quando os caminhos são oportunizados, são desvelados.**

Ao meu esforço e minha dedicação acadêmica e profissional, que foram construídos numa trajetória crescente, desde a atuação como “Tia da Pré-Escola, do MOBREAL”, em 1981 – quase na adolescência, em Itaporanga, sertão da Paraíba, passando a professora das Séries Iniciais, concursada da Rede Estadual de Ensino, já residindo em João Pessoa, aos vinte e poucos anos. Depois, tornando-me psicóloga e ao mesmo tempo, sendo professora; chegando a ser gestora da mesma escola e anos depois, numa seleção... Coordenadora Estadual do Projeto Escola Ativa e de outros quatro Projetos do MEC, em todo Estado da Paraíba – Vivências que foram um divisor de águas na minha construção como pessoa, profissional e acadêmica, período que concomitante, cursei e defendi um Mestrado em Ciências da Educação em Lisboa, tendo como investigação uma análise da implementação do Projeto Escola Ativa na Paraíba. Segui, sendo aprendiz, psicóloga escolar, gestora de uma Escola Pública Municipal e professora de uma Faculdade Privada, e ainda, ministrando cursos de formação para professores - **Experiências determinantes que se constituíram no fio condutor desta investigação. E hoje, eis-me aqui, para vencer mais esta etapa na minha vida...**

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS...

Concluir esta dissertação de mestrado implicou uma longa jornada, difícil de levar a um bom porto, a bons resultados... Reconheço que, sem o apoio de uma rede de pessoas e instituições, este trabalho não teria sido possível. **Deixo aqui os meus sinceros agradecimentos.**

A minha gratidão e reconhecimento à Professora Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues, pela disponibilidade, dedicação, amorosidade e competência em tanto me ensinar e, ainda, em orientar este trabalho científico. **A você, Prof^a. Janine, a minha eterna gratidão!**

Ao Professor Dr. Wilson Honorato Aragão, pela competência nas orientações pertinentes e esclarecedoras nas aulas, bancas e reuniões, assim como na atenção nos cafezinhos na praça... **Meu muito obrigada!**

Ao Prof. Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça e ao Prof. Dr. António Teodoro pela forte e marcante contribuição como orientadores dedicados e competentes, na minha construção académica **como pesquisadora na dissertação de Mestrado em Ciências da Educação**, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, na cidade de Lisboa – Portugal, entre os anos de 2003 a 2005. **O meu reconhecimento e para sempre gratidão para esses dois grandes mestres.**

Às Professoras Doutoradas: Stella Gaspar, Maria Lúcia Nunes, Mauricéa Ananias, Rita Porto, Nazaré Zenaide, Maria Zuleide, Adelaide e Edineide Jezine, e ainda, ao Prof. Dr. Severino, o Prof. Dr. Jorge Hermida e o Prof. Gerson (do Comitê de Ética) que, em suas aulas ou palestras, foram referenciais de reflexões, conhecimentos, ensino e orientação científica competentes e que, em especial nesta pesquisa, **muito contribuíram para que esta produção se solidificasse.**

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE), pela atenção, presteza e apoio frequente, abrindo os caminhos para o planejamento, organização e entendimento técnico e burocrático desse universo que é a UFPB - Os meus sinceros agradecimentos!!!!

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa em Formação Docente - PPGE/UFPB, a minha gratidão pela receptividade ao ingressar no grupo. **Sou grata**, pelos estudos, pelas reflexões e pelos trabalhos feitos em suas companhias, queridos companheiros – Vocês são fonte de motivação, determinação, persistência e luta incansável por uma educação de qualidade, tendo como um dos marcos imperativos dessa mudança educacional, a formação inicial e continuada dos professores desse país de dimensão continental. Tenho plena consciência das inúmeras aprendizagens adquiridas com vocês; **sou grata a todos que participam ativamente das nossas reuniões**, sobretudo, à querida **Profª. Janine**, coordenadora desse grupo de estudos e pesquisas, que ao longo dos anos tem tão bem o conduzido, contribuindo expressivamente para que juntos possamos superar todos os obstáculos e tensões, e tem nos mantido firmes no seu propósito investigativo e formativo. **A vocês, o meu muito obrigada e o meu compromisso de juntos trilharmos muitas estradas para o conhecimento!**

Aos colegas e amigos do Curso de Mestrado em Educação, pelos momentos alegres e também difíceis que compartilhamos juntos durante esse período, para que finalmente eu pudesse chegar a mais uma realização acadêmica... **E finalmente, cheguei! Destaco nesta homenagem, alguns amigos que serão inexoravelmente inesquecíveis: Alexandre, Romário, Aureliana, Marcia Lustosa, Steffanny, Leidy Jane, Lúcia Lelis, Maria José, Nathália, Daize, Larissa, Priscila, Piedade, Carlene, Rafael, Gaby e tantos outros** - cada um(a) desses contribuiu significativamente para que eu mantivesse acesa a motivação em continuar trilhando esses caminhos, os quais estão me levando a esta realização acadêmica - mostrando-me sempre companheirismo e amizade em nossa convivência. **Obrigada, amigos e amigas!!!**

À Profª Edilma da Costa Freire – Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, ao Prof. Gilberto Cruz Araújo – Diretor de Gestão

Curricular – DGC e a toda equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa, pelo apoio e compreensão na construção deste estudo investigativo no âmbito das Escolas do Municipais. **O meu agradecimento incondicional!**

Aos colegas gestores dos nove Polos da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, os quais entrevistei durante esta pesquisa - agradeço-os imensamente pela disponibilidade e paciência em partilharem comigo as suas histórias, experiências e concepções sobre gestão democrática e de formação continuada dos seus professores vivenciada no interior das escolas. Sem as suas participações, esse trabalho não tinha sido possível acontecer – **A vocês, o meu justo agradecimento!**

À Luciana, parceira de gestão na escola, companheira e amiga muito amada, a quem devo, além dos diálogos diários, tantas outras parcerias - fator crucial na concretização deste e de outras inúmeras realizações, para que no dia a dia na Escola Américo Falcão, ou mesmo fora dessa, eu possa me sentir mais tranquila com o desenvolvimento do excelente trabalho em equipe, para que o sucesso dos ensinos e das aprendizagens sejam reais e efetivas, e as nossas crianças, ao menos na escola, sempre possam encontrar motivos para um largo sorriso de felicidade e bem estar. **Amo você, companheira!**

Às queridas professoras, Danielly Ferreira, Socorro Caju e Thauanne Fontana, fieis parceiras em diversos trabalhos pelas estradas da minha vida de formadora de professores, companheiras estas, que muito contribuíram na construção desse estudo, com seus olhares de escuta, apoio e criticidade necessária, para que ao final, já se posicionando como leitoras criteriosas, pudessem dar um feedback técnico preciso e motivador para que eu possa ir adiante. **O meu muito obrigada!**

A minha gratidão especial à companheira **Fabrizia**, recém chegada a nossa equipe gestora - já somando brilhantemente junto aos sonhos e objetivos gerais da nossa escola... **Meus agradecimentos especiais à Renata, à Patrícia, à Céu, à Lucinha, à Clévia, à Nereide, à Graça, à Danielly, aos professores e as professoras, a todos os funcionários, aos alunos e familiares, ou seja, a todos que fazem a Família Educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental**

Américo Falcão – Saibam que eu os amo muito e lhes sou imensamente grata, por tudo que aprendo com cada um de vocês cotidianamente. **Vocês me fazem muito feliz e realizada como profissional e é bom demais trabalhar com esta equipe forte e dedicada a grande causa de ensinar e educar.**

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado, quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida.

[...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados.

(FREIRE, 1994, p. 15-16)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de uma pesquisa que surgiu a partir de inquietações originadas nos diálogos do Grupo de Pesquisa em Formação Docente do PPGE/UFPB, e ainda em situações cotidianas com professores na própria escola, onde a autora encontra-se gestora, quando esses profissionais apontam que os planejamentos pedagógicos e horas departamentais, não contemplam, na totalidade, às necessidades da sua formação continuada. O objetivo do estudo foi analisar os processos de mobilização do gestor escolar da Rede Municipal de João Pessoa, na Paraíba, para que a formação continuada dos docentes se efetive com qualidade no interior de suas escolas. Sabe-se que a Escola Pública nas últimas décadas vem apresentando exigências significativas no âmbito da busca de um fazer pedagógico, que atenda às novas exigências sociais e tecnológicas, sendo essa uma das questões maiores nos debates, assim como uma das políticas nacionais mais discutidas e planejadas, estando, sobretudo, em relevância nas metas 15, 16, 17 e 18 do PNE - 2014/2024. O foco atual está numa escola consubstanciada nos moldes da gestão democrática, dentre outros elementos que a compõe, perpassando pela organização da formação continuada dos seus professores no interior da própria escola. Quanto à metodologia, foi trabalhada a abordagem de natureza qualitativa, com caráter descritivo, utilizando-se de instrumentos por meio dos documentos reguladores da educação e referências bibliográficas de Schön, Freire, Nóvoa, Rodrigues, Dourado, Saviani, Freitas, Paro e Lück. A amostragem foi constituída pelo resultado da aplicação de entrevistas junto a nove gestores, sendo apenas um de cada escola escolhida em nove polos da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. No total fez parte da pesquisa nove sujeitos que foram entrevistados e nove escolas observadas. Os dados obtidos foram analisados e interpretados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2010). Nos resultados, foi obtido que, para os gestores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa têm sido um requisito de relevância as ações que promovam a efetivação da Formação Continuada dos docentes no interior das escolas, sobretudo, nos planejamentos pedagógicos e horas departamentais. Portanto, a Formação Continuada nas escolas, como um projeto participativo da Gestão Democrática, no interior de cada uma das instituições que foram pesquisadas, necessita, sobretudo, da contribuição individual de cada envolvido e deve se materializar na realização de atividades planejadas, que sejam contínuas e sistematicamente reflexivas, que resultem em uma vida melhor para todos os sujeitos, e isso seja, notadamente, visível. E assim, imperativamente, seja voltada para uma qualidade melhor de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem para todos os alunos – fim primordial da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Democrática. Formação Continuada. Gestor Escolar. Professores em Serviço.

ABSTRACT

This master's dissertation presents the results of a research that arose from the concerns raised in the dialogues of the Group of Research in Teacher Training of the PPGE / UFPB, and also in everyday situations with teachers in the school itself, where the author is a manager, when these professionals point out that pedagogical planning and departmental hours do not fully address the needs of their continuing education. The objective of the study was to analyze the mobilization processes of the school manager of the João Pessoa Municipal Network, in Paraíba, so that the continuing education of teachers is effective with quality within their schools. It is known that the Public School in the last decades has been presenting significant demands in the scope of the search for a pedagogical achievement, that meets the new social and technological requirements, being one of the major issues in the debates, as well as one of the most discussed national policies and mainly, in relevance to goals 15, 16, 17 and 18 of PNE - 2014/2024. The current focus is on a school embodied in the molds of democratic management, among other elements that compose it, permeating the organization of the continued formation of its teachers within the school itself. As for the methodology, the approach was qualitative in nature, with a descriptive character, using instruments through the education regulatory documents and bibliographical references of Schön, Freire, Nóvoa, Rodrigues, Dourado, Saviani, Freitas, Paro and Lück. The sampling was constituted by the result of the application of interviews with nine managers, being only one of each school chosen in nine poles of the Municipal Network of Teaching of João Pessoa. In total, nine subjects who were interviewed and nine schools were included in the study. The obtained data were analyzed and interpreted in light of the content analysis of Bardin (2010). In the results, it was obtained that, for the managers of the Municipal Network of Teaching of João Pessoa have been a requirement of relevance the actions that promote the effectiveness of the Continued Formation of the teachers inside the schools, mainly, in the pedagogical plans and departmental hours. Therefore, Continuing Education in schools, as a participatory project of Democratic Management, within each of the institutions that have been researched, requires, above all, the individual contribution of each one involved and must materialize in carrying out planned activities, which are continuous and systematically reflective, that result in a better life for all subjects, and this is, in particular, visible. And thus, imperatively, it is directed towards a better quality of teaching and, consequently, of learning for all the students - primordial end of the school.

KEY WORDS: Democratic School. Continuing Education. School Manager. Teachers in Service.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO: NOSSAS TRILHAS INICIAIS.....	14
CAPÍTULO II - REFLETINDO NAS TRILHAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	20
2.1 Os Caminhos da educação e suas novas exigências.....	20
2.2 A formação dos profissionais da educação frente à LDB 9394/96: buscando elo com os seus aspectos na história.....	28
2.3 Formação inicial e continuada: pontos e contrapontos.....	40
2.4 O cotidiano da escola e a formação continuada dos docentes sob a ótica da gestão democrática.....	50
2.5 Limites e perspectivas na formação docente frente aos contributos do gestor escolar.....	57
CAPÍTULO III - BREVE CENÁRIO HISTÓRICO, LEGAL E CONCEITUAL DESDE OS MODELOS TRADICIONAIS À REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: RUMO À GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	64
3.1 Breve caminhar pela era mais remota da civilização ao modelo atual de organização.....	64
3.2 Olhar sobre a construção histórica dos termos Gestão e administração.....	69
3.2.1 <i>Princípios e amparo legal que norteiam a gestão escolar</i>	71
3.3 Dimensões da gestão escolar.....	74
3.3.1 <i>Gestão democrática – entendendo seu conceito</i>	76
3.3.1.1 <i>Gestão educacional/escolar e democrática</i>	82
3.4 Gestão escolar e as suas concepções em direção à escola democrática.....	85
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTA- DOS.....	104
4.1 Escolha dos caminhos metodológicos.....	104
4.2 Contexto da pesquisa.....	106
4.3 Experiências da gestão que contribuem para a formação continuada dos professores dentro das escolas municipais de João Pessoa.....	107

4.4 Categorias das análises.....	108
4.4.1 <i>Gestão democrática como conceito</i>	109
4.4.2 <i>O tornar-se gestor</i>	111
4.4.3 <i>Políticas públicas educacionais e gestão escolar</i>	113
4.4.4 <i>Categoria: planejamento e os objetivos esperados</i>	114
4. 4.5 <i>Gestão compartilhada</i>	116
4.4.6 <i>Analisando a categoria: gestão escolar e formação continuada</i>	118
4.4.7 <i>O planejamento da formação continuada</i>	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	147

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO: NOSSAS TRILHAS INICIAIS

Muitas foram as motivações para que os caminhos desta investigação científica fossem trilhados. Dentre elas, é possível afirmar que a pesquisa se justificou, sobretudo, por, ao longo dos anos, a autora estar exercendo diversas funções como profissional da educação - atribuições em Secretarias de Educação e Escolas do Estado da Paraíba e no Município de João Pessoa, como professora, psicóloga escolar, psicopedagoga, coordenadora estadual de programas do MEC (Ministério de Educação e, Cultura), através do FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola) e sucessivamente, estando como formadora de professores de vários municípios do Estado da Paraíba e outros Estados e, nos últimos anos, estar atuando como gestora escolar, em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - Paraíba. E, ainda, destacando nos últimos tempos, estar participando de um Grupo de Pesquisa em Formação Docente no PPGE – UFPB (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba).

Partindo dessas premissas, surge a inquietação em saber sobre um dos reincidentes contrapontos que em muitas discussões circula no interior de algumas escolas públicas em que se teve oportunidade de trabalhar, quando os professores relatam, de forma informal em alguns diálogos, que as reuniões pedagógicas e os momentos de formação desses, no cotidiano de suas escolas, a exemplo das horas departamentais e de planejamento pedagógico, muitas vezes não atendem às suas necessidades de formação e que algumas vezes não passam de oportunidades de informes administrativos ou outros eventos com propósitos diversificados, inclusive burocráticos, sem relevância nos aspectos de novas aprendizagens para a formação continuada dos docentes e o atendimento eficaz às lacunas que demandam diariamente às práticas em sala de aula. Dessa forma, iniciou-se a investigação com a seguinte hipótese: os momentos de planejamento pedagógico e horas departamentais são uma realidade nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, todavia essas ações pedagógicas não atendem as necessidades da formação continuada reflexiva, a qual os docentes requerem.

A partir das problemáticas anunciadas e hipótese levantada, partiu-se para entrevistar os gestores e observar o dia a dia de algumas Escolas da Rede Municipal de João Pessoa. Durante esse período e a partir de estudos feitos sobre os problemas

apontados, refletiu-se e dialogou-se sobre a legislação, as instruções normativas, a organização e o funcionamento das políticas educacionais que dizem respeito à formação dos professores na ótica da gestão escolar. Buscou-se identificar as principais dificuldades que os gestores enfrentam na efetivação da formação continuada no cotidiano das escolas; apresentaram-se as diversas mediações da gestão que se materializam no interior dessas escolas, que interferem diretamente na organização da gestão da sala de aula e na realização dos objetivos da efetiva formação continuada dos professores voltada para as reflexões e, concomitantemente, ações pedagógicas. Ouviu-se e discutiu-se sobre o papel do gestor escolar nessa formação continuada dos professores, uma vez que essa deve ocorrer, de forma planejada e sistemática no interior das escolas municipais de João Pessoa.

Abandonar a segurança das certezas epistemológicas vigentes, não foi tarefa fácil para a pesquisadora. Foi difícil sair da esfera da simples busca do conhecimento tácito e partir para o plano do conhecimento científico, com seus métodos e instrumentos próprios que, na verdade, foram fundamentais no processo de desconstrução e construção dos novos paradigmas para as respostas às questões de partida. A pesquisadora precisou descobrir-se e desvelar-se minuciosamente; identificando o objeto com o qual optou por trabalhar, quais motivações para a pergunta central, qual a importância para a sociedade acadêmica e instituições escolares a resposta ou respostas que foram encontradas.

Corroborando com estas inquietações e entendendo que a realidade da formação continuada dos professores apresenta-se como um grande desafio a ser vencido pela busca incessante de uma educação de qualidade, para o povo de um país de dimensão continental, com tantas desigualdades socioeconômicas e tantas outras diferenças a serem enfrentadas, também no dia a dia do trabalho do gestor escolar, observou-se que a formação dos professores no Brasil tem sido um dos principais desafios das últimas décadas e pauta de muitas políticas públicas vigentes a ser enfrentada e efetivamente resolvida.

Assim, para responder à questão problematizadora, eixo central desta investigação, buscou-se respaldo no atendimento do seguinte objetivo geral: analisar os processos de mobilização do gestor escolar da Rede Municipal de João Pessoa, para que a formação continuada dos docentes se efetive no interior de cada escola;

e, assim se possa valer dos seguintes objetivos específicos para atender o objetivo geral anunciado: investigar nos documentos institucionais, LDBEN, no PNE, nas Diretrizes Municipais e no Projeto Político Pedagógico das Escolas, indicativos do papel do gestor na formação continuada dos docentes; identificar as principais dificuldades que os gestores enfrentam na efetivação da formação continuada dos professores no cotidiano da escola; verificar as diversas mediações da gestão que se materializam no interior das escolas, que interferem diretamente na organização da sala de aula e na formação continuada dos professores. Esses objetivos específicos foram o sustentáculo para com as observações *in loco* e as entrevistas, fosse possível analisar os aspectos comuns e divergentes acerca da gestão democrática e o efetivo papel do gestor escolar na formação dos docentes na realidade das escolas envolvidas neste estudo.

Tais fatos denotam que, no centro de muitos discursos acadêmicos, a escola pública brasileira, nas últimas décadas, vem apresentando exigências significativas no âmbito da busca pela melhoria da qualidade do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, uma das questões maiores nos debates atuais é a política nacional de formação de professores e as suas práticas, com relevância no impacto das metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação – PNE, 2014/2024.

Nessa propositura, se por um lado se espera que o docente seja um mediador da aprendizagem, há de se considerar o que é necessário para sustentar essa atuação, ou seja, uma carreira bem estruturada, um bom processo formativo e boas condições de trabalho. No entanto, sabe-se que no Brasil ainda há muito que se avançar em todas as questões voltadas para as políticas educacionais, não apenas relacionadas à formação dos professores.

Dessa forma, entende-se, também, a necessidade de uma escola que tenha como foco uma gestão democrática e seja consubstanciada nos princípios de equidade e acesso; premissas que transcendam e promovam não apenas esse acesso ao aluno, mas a sua permanência na escola com sucesso, perpassando pela valorização da educação no seu contexto mais amplo, com a valorização de todos os profissionais docentes.

Nesse contexto, foi pertinente a questão problematizadora desta investigação, uma vez que no dia a dia a verdadeira efetivação das políticas educacionais emergem no interior dos muros da escola, sobretudo, sob a liderança e mediação do gestor

escolar e urge que este tenha um modelo de gerir que seja democrático. Então, inquietou-nos saber se na prática dos gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa as ações que promovam a efetivação da formação continuada dos docentes, no interior de cada uma de suas escolas é efetivamente um requisito de relevância na pauta da escola durante o ano letivo.

Para sistematizar este estudo, no capítulo II, são apresentadas algumas reflexões pelas trilhas das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, no que concerne à formação docente nos seus documentos legais e no cotidiano da escola democrática, com ênfase na década de 1990. Ocorrem diálogos com autores atuais, como Schön, Rodrigues, Saviani, Oliveira, Nóvoa, Freire, Teodoro, Perrenoud, Dourado e outros - sobre o caminhar da educação e suas novas exigências para o século XXI.

No capítulo III, foi feito um recorte breve do cenário histórico, legal e conceitual desde os modelos tradicionais da economia à revolução industrial, rumo à gestão democrática nos moldes da escola atual, que é discutida por autores como Freire, Lück, Brennand, Libâneo, Freitas, Gatti, Paro e outros, e assim são apresentadas reflexões consubstanciadas na literatura vigente, mas também nas experiências fundamentadas em observações e escutas entre os pares da gestão escolar, com relevância no seu cotidiano profissional.

No capítulo IV, são apresentados os caminhos metodológicos, a análise e a discussão dos resultados da pesquisa, ou seja, o cerne do estudo propriamente dito, a pesquisa de campo, com seu método, seus procedimentos e instrumentos, seu universo, seus sujeitos e a indispensável coleta de dados. Na análise e discussão dos resultados, conseqüentemente, são apresentados, de forma fundamentada, sobretudo na análise de conteúdo com respaldo em Bardin (2010), que, de acordo com a respectiva autora, a análise tem como função primordial de conteúdo o desvendar crítico, definido como um método empírico com um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos extremamente diversificados.

Ressalta-se que essa pesquisa foi desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, cuja amostragem foi constituída por nove gestores escolares, sendo um de uma das escolas dos nove Polos - totalizando nove sujeitos entrevistados. Para a realização desta investigação, optou-se por uma abordagem de

natureza qualitativa, com caráter descritivo, utilizando instrumentos documentais e bibliográficos, por meio da literatura e dos documentos reguladores das temáticas em foco, buscando com ênfase identificar a relação entre as diretrizes legais prescritas e a prática efetiva desses gestores, ou seja, suas reais corroborações em torno da formação continuada dos docentes no cotidiano de cada escola pesquisada.

Ressalta-se, ainda, que, quanto aos procedimentos, esta investigação foi aprofundada com a pesquisa de campo, momento em que foi feita a análise de uma realidade específica, o cotidiano das escolas municipais dos nove Polos da Rede Municipal de João Pessoa. Com a aplicação de entrevistas junto aos participantes, ou seja, um gestor por unidade de ensino; objetivando captar as explicações e interpretações do que ocorre nessas realidades por meio das percepções dos gestores e das interfaces mediatizadas nas realidades dos grupos observados.

Os sujeitos envolvidos nesse processo de investigação tenderam a evidenciar posições que foram analisadas a partir de recortes de suas concepções e práticas, remetendo a pesquisadora uma análise subjetiva de seus discursos. O discurso referido aqui não foi aquele que geralmente é representado com a transmissão de informações de um emissor para um receptor, mas o discurso visto como o lugar de mediação em que se pode traçar as relações entre o que foi falado e suas ideologias e o que um faz efeito de sentidos entre locutores, ou seja, o lugar onde o indivíduo se fez sujeito pelas marcas das suas subjetividades.

Nessa perspectiva, para finalizar o estudo em questão, no capítulo V, foi tratado das últimas considerações, nas quais se apresentam os resultados da pesquisa, que estimularam a reflexão e a discussão das atribuições da gestão democrática, no processo da formação continuada dos professores no interior das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, uma vez que, efetivamente, isso ainda possa estar ocorrendo de forma menos eficaz que a necessidade vigente exige, e que nesse aspecto em especial, esta ação pedagógica não é ainda, bem definida nas atribuições do cargo do gestor escolar, momento em que são apresentadas algumas propositivas, como sugestão para os gestores das escolas atuais.

Dessa forma, é entendido que o gestor comprometido político e eticamente com a qualidade da educação oferecida na sua unidade escolar deverá contribuir para a melhoria do trabalho docente na construção dos saberes e fazeres pedagógicos,

assim sendo, corroborará de forma concreta na formação contínua dos professores, para que o processo diário de ensino e de aprendizagem se efetive de forma eficaz, prazerosa e significativa na vida dos estudantes.

Nesse enfoque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 aparece no cenário nacional como uma política legítima no objetivo da qualificação profissional e do trabalho educacional brasileiro na busca da qualidade na formação docente, como enfrentamento à precarização do estado atual das práticas docentes. Pode-se apontar que, no desenho de uma nova escola, com novos professores, novos profissionais da educação e para novos alunos, novos cidadãos, de acordo com Freire (2001, p. 9), no livro *Pedagogia da Autonomia*, o referido autor já inicia com esta afirmação: “é nesse sentido que reinsisto em que formar é mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Além de afirmar que a formação docente vai além do desenvolvimento da habilidade do docente, pois se trata de uma formação contínua.

O mesmo autor critica categoricamente o sistema educacional neoliberalista, chegando ao ponto de falar sobre o cinismo desse sistema e conceituar a sua ideologia como “fatalista”. Isso leva a um ponto em que direciona o olhar docente para além da fronteira do que está posto entre o discurso e a prática, entre o real e o imaginário, que chegam a momentos de utopia em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, fins principais da escola.

A partir desses diálogos iniciais, o leitor é convidado para caminhar nas trilhas deste estudo científico, ora dialogando com os documentos e normativas da Educação, ora com os diferentes autores e ora com os sujeitos participantes, com suas falas e nuances das entrelinhas, compartilhando das insaciáveis inquietações e ao mesmo tempo vivências destes e daqueles, que a pesquisadora pode participar, entrelaçando com outras tantas experiências das quase quatro décadas trabalhando no chão das secretarias e escolas do Estado da Paraíba e escolas do Município de João Pessoa. O convite está lançado!

CAPÍTULO II - REFLETINDO PELAS TRILHAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

2.1 Os caminhos da educação e suas novas exigências

No Brasil, nas últimas décadas do século passado, com relevância para a década de 1990 e nas primeiras desse novo milênio, tiveram como marco em algumas políticas públicas educacionais e muitos estudos as questões inerentes às próprias unidades escolares. Denota que os primeiros trabalhos abordavam estritamente o aspecto pedagógico das escolas, porém foi se ampliando e atualmente centram-se em todos os seus aspectos, embora ainda com ênfase no pedagógico, mas abrangendo os qualitativos gerais, buscando conhecer e entender a escola em todas as suas nuances, analisando, com isso, a sua organização minuciosamente em cada “pedacinho” (grifos nossos) que compõe a sua engrenagem, a qual objetiva nos seus resultados finais, a melhoria da qualidade dos seus fins principais, ou seja, a entrada e permanência do aluno naquela, com sucesso nas aprendizagens necessárias para a sua formação integral.

Nesse cenário, as demandas das agendas internacionais influenciaram e ainda influenciam consideravelmente as políticas educacionais do país, especialmente quanto aos aspectos das observações no que diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes, à gestão nas escolas e aos respectivos programas de financiamento.

Assim, para uma melhor compreensão da escola atual e da questão posta sobre estas exigências, se faz necessário um breve caminhar pela história das lutas pela educação de qualidade e o concomitante enfoque dado à busca de melhores resultados quantitativos, premissas atuais das avaliações externas, que perpassam imperativamente pelo trabalho em cada sala de aula e em cada escola deste país.

Rememora-se aqui, os desafios dos educadores ainda no final da década de 1970, e início da década de 1980, os quais contribuíram de forma relevante para algumas das mudanças na educação vigente. Segundo Freitas (2002), foram contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações entre educação e

sociedade, e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade e os objetivos da educação e, conseqüentemente, os objetivos da escola.

Dessa forma, os registros da memória apontam que instituído o Regime militar, assistiu-se à ruptura das concepções com o pensamento tecnicista e a adoção de concepções de caráter sócio - histórico, em consonância com a visão de que o ser humano age e constrói a sua própria história em contextos específicos e nesse contexto, do educador se exigiu um novo perfil, voltado para o desenvolvimento de novas competências.

Esse período ditatorial do Regime Militar foi marcado por uma intensa perseguição política e de repressão aos que eram contrários aos ideais militares, de forma que forças políticas e forças sociais confrontavam-se, utilizando, ambos os lados, de recursos com censura, terrorismo, tortura e guerrilhas¹. Esse período também foi um momento de profundas mudanças na sociedade brasileira, inclusive na educação.

É mister lembrar que o período que antecede à ditadura, que vai de 1946 a 1964, foi um período marcante para a educação brasileira, pois ocorreu a participação e atuação de educadores que deixaram seus nomes nos anais da história da educação brasileira, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachcoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

Depois do golpe militar de 1964, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função.

Foi preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também devem ter competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que os processos de evolução e globalização da sociedade exigem que todos os professores possuam competências

¹ É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos “slogans” propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”.

antes reservadas apenas aos inovadores ou, ainda, aqueles que precisavam lidar com tantos outros públicos.

Assim, passou a ser necessário que o profissional da educação desenvolvesse um pleno domínio e uma compreensão da função social da escola, do seu papel de fomentar a consciência crítica e de autonomia, a fim de intervir e transformar as condições da sociedade, partindo inicialmente da conquista da sua própria autonomia e formação reflexiva e crítica, para, daí, mediar essas transformações no aluno que se deve formar.

Em relação a esse novo processo de profissionalização dos docentes, ressalta-se que, de acordo com Rodrigues:

A profissionalização da docência emergiu como concepção e estratégia de superação das concepções desarticuladas da formação integral, tomando globalmente a visão do fenômeno educativo, desde o ensino fundamental à formação de professores (2003, p. 38).

A partir de então, o movimento dos educadores contra a degradação profissional iniciou uma luta para a implantação de uma base nacional comum, a fim de proporcionar condições de igualdade na formação dos profissionais da educação.

De acordo com Freitas (2002), os princípios desse movimento manifestaram, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do professor, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores, pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. Quiçá buscar a concretude dessa nova sociedade, atribuindo ao diálogo constante sua força permanente maior. Sendo a dialogicidade um dos eixos principais e fundantes de toda obra freiriana, o diálogo, esse nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto. Quando não há esse verdadeiro diálogo, não há encontro, amorosidade e respeito, bases fundantes para a formação dos novos sujeitos que todas essas lutas por inovação propunham. Sintetiza-se isso expondo em Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (2005, p. 91).

Afirma-se que o diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes do processo de ensino e de aprendizagem o direcionamento da ação pedagógica. Dialogar para refletir, criticar, agir, fazer... para construir o entendimento coletivo. Não há como questionar sem diálogo, pois o monólogo significa imposição do conhecimento. Dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento.

Esse modelo de diálogo tanto pode ser ressignificado, como dependendo justamente da circunstância, pode ser e deve ser transformado. Daí emergir a preocupação em dimensionar, desta feita, até que ponto as mudanças intersubjetivas podem provocar impactos em níveis mais expressivos da sociedade. Notadamente, quando se considera que a “elevação da consciência e a emancipação que, para Marx, seriam efeito do trabalho social, Habermas, à moda de Hegel, atribui às relações sociais linguisticamente mediadas” (OLIVEIRA, 2003, p. 97).

Nessa perspectiva, os anos de 1990 foram marcados pela centralidade nos conteúdos trabalhados na escola (habilidades e competências escolares), com ênfase excessiva nos acontecimentos e resultados dentro e fora da sala de aula, em detrimento do olhar sobre a individualização do sujeito e ênfase no coletivo social. Os anos 90 foram também o marco das reformas educacionais para adequar o sistema de ensino às políticas de ajuste econômico requeridas para a sua inserção no mundo globalizado.

A globalização, de acordo com Teodoro (2011), tem seus efeitos práticos bem presentes nas políticas educacionais do final dos anos noventa, em diferentes países, onde se verifica notável similitude de opções assumidas pelos estados nacionais. No entanto, esses efeitos, em países centrais ou pertencentes a espaços centrais, fazem-se sentir, sobretudo, pela fixação de uma agenda global, não tanto pela afirmação de um mandato explícito, como se verifica em setores como os da atividade financeira, do comércio mundial, do turismo, da cultura de massa ou das mídias.

Entretanto, notadamente, com o advento da globalização, que para muitos se confunde com uma nova era, a do conhecimento simultâneo e em massa, a educação é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo nessa nova era. Dela depende a continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social, também conhecido como uma era pós-

industrial, em que notamos claramente um declínio da empregabilidade industrial e a multiplicação das ocupações em serviços diferenciados: comunicação, saúde, turismo, lazer e informação, dentre outros que a partir da década de 90 vem em escala crescente, principalmente nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Falando assim, em graus de intensidade da globalização, Santos (2010, p. 35), apresenta esse processo como “práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais, conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais”.

Cabe lembrar que para manter programas compensatórios destinados à população mais vulnerável, torna cada vez mais evidente o caráter separatista, pois legitima um sistema de proteção social privado para o atendimento de uma minoria que pode pagar pelos serviços e um sistema público fragilizado para atender à grande maioria da população. Nesse contexto, no Brasil, a implantação da política estatal neoliberal teve seu cume na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, tendo esse promovido uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do país, com o fim de torná-lo competitivo no mercado internacional.

Foi com esse objetivo que o governo FHC se dispôs a empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais, apresentando-os como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico e, desse modo, implementou várias medidas com intuito de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos internacionais (SILVA, 2003).

É nesse contexto, que se definem as novas “feições” da política educacional brasileira, ou seja, a partir da reestruturação econômica do país, evidenciada nos anos 90, em conformidade com os preceitos neoliberais de reestruturação do capital, que atribui assim centralidade à educação, como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes e na conformação da ordem societária atual.

Como parte do movimento de redefinição das ações do Estado, a política educacional passou a ser alvo de grandes mudanças fortemente influenciadas pelas políticas das agências multilaterais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial, que foi considerado o principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento.

O conjunto de medidas destinadas a promover as reformas educacionais, recomendadas pela agência, como o Banco Mundial, aqui destacado, foi amplamente divulgado nos países em desenvolvimento por meio de documentos, assessorias, entre outros canais, que, durante a década de 90 e início deste século, reforçaram as metas contempladas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura - UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, e pelo Banco Mundial. Nessa Conferência, foi aprovada a “Declaração Mundial de Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Tais Documentos:

[...] representam, portanto, um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação básica, e se constituem numa ratificação do compromisso para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos, crianças, jovens e adultos, sejam satisfeitas em todos os países (UNICEF, 1990, p. 3).

O Brasil, como um dos países signatários dessa Conferência, comprometeu-se a cumprir com as disposições contidas nos referidos Documentos e elaborou, em 1993, o “Plano Decenal de Educação para Todos”, priorizando os investimentos na educação básica e promovendo uma série de reformas educacionais em consonância com as orientações políticas prescritas nos documentos formulados pelas diferentes agências envolvidas.

Quanto à gestão da educação, o Plano Decenal de Educação para Todos, ao analisar as políticas educacionais e de gestão ressalta que:

A centralização burocrática nas três instâncias de governo — federal, estadual e municipal — impediu o surgimento de uma escola com identidade e compromisso público de desempenho. Em decorrência, a instituição escolar caracterizou-se pela falta de autonomia didática e financeira e pela ausência de participação da comunidade. Esses fatores constituem obstáculo para a construção e a execução de um projeto pedagógico elaborado a partir das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1993, p. 27).

Trazendo a proposta da centralização burocrática para o âmbito da escola e da gestão na escola, perpassa a ideia de que para uma maior racionalidade e eficiência, necessariamente, a escola deveria assumir a responsabilidade pelos

resultados de seu desempenho. Justifica-se, portanto, os mecanismos prévios e urgentes para a descentralização da gestão e à autonomia da escola, uma vez que é mais coerente e “conveniente” responsabilizar a comunidade escolar pelas ações e propostas por aquela formuladas.

Dentre os documentos para a reforma da Educação Básica implementada na década de 1990, do século XX, que também se pode citar, é o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, produzido para a UNESCO e organizado por Jacques Delors, que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse relatório publicado em 1996 parte, também, do “diagnóstico” dos “graves problemas” que permeiam o mundo contemporâneo e desempenha a tarefa de explicitar a concepção de Educação Básica em seus aspectos cognitivos, morais e “mantenedores”, condição necessária para a retomada do desenvolvimento e da busca da “paz mundial”.

É, provavelmente, em razão dessa tarefa de explicitar os aspectos cognitivos e morais da educação que o *Relatório Jacques Delors* (grifos nossos), como ficou conhecido, traz de modo mais declarado o discurso pós-moderno de defesa do global, como aponta Santos (2010), da necessidade de conhecer e compreender a si mesmo e ao outro, de valorização da cultura e do espiritual, do respeito ao pluralismo, da flexibilidade, da necessidade de um conhecimento científico que “[...] ensina a viver e traduz-se num saber prático” (SANTOS, 2010, p. 87), da crítica aos sistemas formais de ensino que privilegiam “[...] o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual” (DELORS, 1999, p. 55).

A partir da reforma do pensamento implementado via reforma da Educação Básica, que, no Relatório Jacques Delors, é sintetizado por quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, implementa-se, por exemplo, o desapego teórico e científico. E, desse modo, através da valorização da forma como se aprende, tem-se em vista a formação de um sujeito aberto a mudanças, flexível e que celebre as diferenças. E, na medida em que prepara o sujeito para enfrentar com desenvoltura e criatividade as mudanças da sociedade globalizada, a escola privilegia a chamada “Pedagogia das Competências”, que

também constitui ferramenta importante para a efetivação de uma “nova racionalidade”.

No Brasil, é possível constatar a forte influência desse relatório, não apenas na concepção de Educação Básica para todos, que se materializa via reforma educacional, mas também na convocação para a solidariedade e a cooperação em prol da educação e, através dela, do desenvolvimento social. Nesse período, em todas as formações docentes e de demais profissionais da educação não docente, imperativamente, esses quatro pilares para a educação rumo ao novo milênio, eram enfatizados veemente como premissas para os planejamentos e atividades em sala de aula e fora desta.

É mister a reflexão sobre os interesses do liberalismo brasileiro nesse período, que defendia a reforma da Educação Básica pautada, sobretudo, na revisão dos fatores internos que produziam, segundo esse pensamento, a ineficiência. O caráter político e ideológico de adequação à lógica do capital expresso nessas concepções se evidencia na afirmação de Mello, quando se espera sumariamente da escola:

Espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (2002, p. 36).

Surge um “novo paradigma” de conhecimento, apresentado pela pós-modernidade, e, poder-se-ia dizer, também, pela globalização e pelo neoliberalismo, exige, entre outros aspectos, a reforma da educação como um todo, não apenas no interior das escolas; visando à sua adequação ao cenário cultural e econômico delineado, e recoloca a preocupação com os fatores, que supostamente estariam “desviando” a escola do curso da racionalidade desejada. E nesse contexto, muito se passa a exigir do novo gestor escolar.

Com base nessas proposições, o Ministério de Educação e Cultura passou a elaborar mecanismos legais, expressos em programas e projetos educacionais, com o propósito de implantar uma ampla reforma educacional, envolvendo várias dimensões do sistema de ensino, como: gestão educacional, financiamento, currículos

escolares, legislação, planejamento, formação docente, avaliações externas, entre outras.

A implantação dessas reformas atribuiu nova configuração à política educacional com a introdução de parâmetros economicistas, que reputam *o direito à educação para todos*. Tendo como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” - cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deveria estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Estando o Brasil, entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, é instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (SHIROMA et al., 2011).

A partir desse desenho fomentado pelas agendas internacionais, as políticas educacionais brasileiras, implementadas na década de 1990, com base nestes pressupostos, ajustaram-se às novas exigências postuladas pelo ideário neoliberal, incorporando as orientações políticas das agências multilaterais de financiamento para a construção de consensos em torno da necessidade de reformas educacionais. As conferências, os fóruns e seminários realizados por essas agências, a partir desse período, reforçaram, em seus documentos, as estratégias dessa reforma e influenciaram a definição de diretrizes para a implantação das políticas educacionais no contexto nacional.

2.2 A formação dos profissionais da educação frente à LDB 9394/96: buscando elo com os seus aspectos na história

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, teve seu processo de discussão durante a elaboração do capítulo da educação na Constituinte de 1988. Sua aprovação em 1996, no Congresso Nacional, como lei ordinária; Lei nº 9394/96, em 20 de dezembro de 1996, onde incluiu as diretrizes da educação nacional, disciplinando a educação escolar como aquela que

se desenvolve em instituições próprias, vinculando-a ao trabalho e ao mundo social onde o sujeito está inserido.

A nova LDB, em obediência à Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 206, V, determina a valorização dos profissionais da educação, estabelece, no seu Art. 30, VII, a referida valorização. Quanto à formação dos profissionais da educação, a lei dedica o Título VI, a esse tema. Lê-se no Art. 62, que a formação de docentes para o ensino fundamental será feita em cursos de graduação plena e terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O referido artigo demonstra o reconhecimento da importância da prática para a formação docente, contudo, Brzezinski alerta que este artigo poderá “ser interpretado de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes” (2002, p. 155).

Espera-se e também se deseja que a profissionalização dos professores seja uma realidade de integração de forças no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e o exercício profissional, regulada por um estatuto social, político e econômico, tendo como fundamento as relações: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico.

A exigência da formação dos docentes, em nível superior para a educação básica (Art. 62), é um aspecto relevante, todavia, mediante as grandes diversidades regionais, a formação em nível médio, ainda é admitida para assegurar a presença do professor em sala de aula. Conforme prevê a LDB 9394/96, § 4º do Art.87, das Disposições Transitórias, após a “Década da Educação” (1997-2007), “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. O Art. 67 cria direcionamento para a promoção e melhoria da formação do docente, assegurando-lhe.

Dessa forma, temos:

I - ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento para esse fim; III - piso salarial; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, incluído na carga horária de trabalho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único: A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos de cada sistema de ensino.

Dessa forma, vê-se assegurada na lei, a propositura de que o aperfeiçoamento faz parte da vida do profissional da educação, pois o saber e o fazer humano, como práticas que se configuram nessa presente complexidade, transformam-se constantemente. Entretanto, Nóvoa (1997), ao discutir sobre a profissão docente, mesmo diante de todas essas exigências legais, apresenta os modelos de formação de professores sob a ótica das instituições, deixando claro que eles oscilam entre os modelos acadêmicos e os práticos. Os primeiros centram-se nas instituições de ensino superior e em conhecimentos considerados, por ele, como fundamentais. Nesse caso, a formação desenvolve-se de uma maneira desarticulada da escola, futuro local de trabalho, reforçando, ainda mais, a dicotomia da relação teórico-prática.

Os segundos são centrados na escola e em métodos aplicados, propiciando o distanciamento entre conteúdo e forma, teoria e prática, correndo-se o risco de uma formação pragmática e relegando, ao segundo plano, os fundamentos teóricos da formação, uma vez que “as escolas dedicam muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho” (NÓVOA, 1991, p. 22).

É mister afirmar que a formação inicial e continuada dos professores, constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional eficaz. Ela é um processo contínuo, que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente, ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada; uma pressupõe a outra e ambas complementam-se, como elementos essenciais em busca da construção da identidade profissional docente.

A Lei 9.394/96 – LDB deu uma importância relevante à formação continuada, mas de maneira bastante fragmentada e dispersa em vários Artigos. Para Veiga, há necessidade de uma:

[...] formação continuada que perpassa a legislação, com ênfase no aperfeiçoamento da formação inicial, no desenvolvimento profissional e colocando em relevo as diferentes estratégias para sua operacionalização. É bem explícito o direito que todos professores têm a formação continuada, a qual deve ser bastante diversificada, de modo a propiciar a profissionalização do magistério (1998, p. 86).

Fica assim evidente, que a Lei Educacional, não sustenta o princípio da articulação entre formação inicial e continuada; ela mantém uma forte tendência de fragmentação do processo de formação, refletindo a diferença entre teoria e prática concomitantemente. Por isso, a formação precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões interdisciplinares da formação inicial e da continuada, e, nesse contexto, no interior da escola, no seu dia a dia, nas horas de departamento e de planejamento, sistematicamente planejada, como ações pertinentes da escola, sob à luz de uma gestão democrática real.

A formação inicial é um dos componentes das várias estratégias no processo da formação docente, sendo este, imperativamente, o ponto de partida. Segundo Veenman (1988), a formação docente configura-se como uma condição amplamente necessária para oferecer suporte a esses profissionais para atuar no contexto escolar, com especificidade nas salas de aula. Para Nóvoa (2009), ela não é tida simplesmente como uma formação de profissionais, mas de uma profissão muito específica, a profissão de ser professor.

Desse modo, a formação inicial é um alicerce que proporciona a construção de um conhecimento pedagógico especializado, que para Imbernón deve propiciar ao futuro profissional:

[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar [...] (2010, p. 63).

No entanto, para propiciar esta formação sólida, as instituições educacionais, em especial as Universidades e Faculdades, devem superar a concepção de que o saber escolar é um conjunto de conhecimentos eruditos apenas. Para isso, é fundamental abandonar a concepção da transmissão do conhecimento predominante desde o século XVIII e propor aos seus educandos aulas com estímulo à pesquisa e

atividades práticas que favoreçam a construção de novos saberes, já que o século XXI exige cidadãos que saibam atuar de forma crítica, reflexiva e efetivamente atuante, argumento este presente em todos os documentos oficiais brasileiros, a exemplo dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

A partir dessa reflexão, considera-se que a Universidade possui um papel fundamental na formação dos futuros docentes, pois cabe a ela promover não apenas o conhecimento profissional, mas também o desenvolvimento dos saberes que compreendam todos os aspectos da dimensão da profissão de professor. Desse modo, o futuro profissional, além de desenvolver os saberes com relação às teorias científicas, terá a oportunidade de conviver com as suas dificuldades e limitações, além de aprender a lidar com as transformações, que devem fazer parte da sociedade.

Em relação a esses aspectos, tendo por base os estudos de Pérez-Gomez (1992), Mizukami et.al. (2002), Nóvoa (2009) e Schön (1992), a concepção da formação inicial varia de acordo com dois modelos, sendo eles o da racionalidade técnica e da racionalidade prática. Segundo esse modelo, a formação profissional é um momento único e de excelência, no qual o profissional terá condições de apropriar o conhecimento teórico para que este possa ser aplicado futuramente.

Por meio de estudos, Schön (1992) destacou que existem três vertentes do conhecimento profissional, a primeira denominada de disciplina fundamental ou ciência básica, no qual a prática se apoia; a segunda considerada como a ciência aplicada, em que derivam muitos procedimentos do cotidiano e soluções de problemas, e a terceira denominada de habilidades e atitudes que consideram a execução real utilizando como subsídios o conhecimento básico e aplicado. Diante disso, observa-se que a ciência básica é considerada superior à ciência aplicada, pois os conhecimentos, fundamentos e técnicas possuem uma profunda relevância. Para Nóvoa (2007), o modelo de racionalidade técnica está enraizado nos currículos das instituições de ensino, entre elas as Universidades, que tendem a organizar as disciplinas dos cursos de formação profissional, priorizando apenas as teorias e técnicas. Nessa mesma linha de considerações, Schön (1992) pondera que no processo de formação inicial tende-se a ensinar primeiro: “[...] os princípios ambíguos e secundários científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios” (SCHÖN, 1992, p. 91). Mizukami et al. (2002) salientam que tal fato ocorre por duas razões,

primeiro, só é possível aprender habilidades depois de aprender o conhecimento aplicável e segundo, as habilidades são consideradas modos de conhecimento.

Contudo se observa que esses três autores afirmam que somente mediante a aplicação desses conhecimentos é que surgem as habilidades e competências, definidas como *practicum*, que são extremamente relevantes para a formação de um profissional. Por outro lado, muitas instituições utilizam o argumento de que a ciência básica é mais importante que a ciência aplicada, justificando assim, a concepção dos seus currículos de formação, em sua totalidade, dar relevância à prática. Nesse cenário, conjectura-se que o conhecimento teórico é superior ao conhecimento prático, influenciando, desse modo, o pensamento da sociedade de que um bom professor é aquele que possui pleno domínio sobre o conteúdo a ser ensinado.

É importante destacar que estudos como os de Schön (1992), Nóvoa (1997) e Perrenoud (2002) dão conta de que a falta de interesse dos educandos pelos conteúdos curriculares pode estar relacionada à instrumentalização dos conhecimentos científicos. O professor propõe um ensino mecânico e que não propicia uma aprendizagem significativa ao aluno. Esse processo de ensino instrumental é tido como um reflexo da sua formação inicial, que, além de possuir um currículo defasado, não ofereceu subsídios práticos para compreender como se configura o contexto educacional.

Esses estudos apontam que, especialmente no Brasil, o desenvolvimento de ações formativas sofre a influência de distintas concepções, finalidades e princípios teórico-metodológicos, conforme as tendências educacionais e os contextos econômico, político e social de cada período histórico.

Beisiegel (2003) cita que, nas décadas de 1950 e 1960, os programas de formação continuada possuíam como objetivos principais o fornecimento de materiais didáticos e treinamento dos docentes para aplicarem, em sala de aula, as ideias elaboradas pelos especialistas. Tal concepção tecnicista do profissional da educação que era influenciada pela psicologia comportamental, exacerbou-se na década de 1970, durante o Regime Militar, período no qual houve a expansão da oferta de projetos formativos.

Tais iniciativas implicavam que, ao estudar as teorias propostas nos livros, o docente aprimoraria a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem dos discentes. Nesse tipo de concepção, não se discutia a atuação do professor

perante os problemas e os imprevistos ocorridos no dia a dia da escola. Através das reflexões necessárias num processo constante de previbilidade mediante todos os conhecimentos que demandam as ações educativas, é que amplia-se o entendimento sobre a ação docente realizada cotidianamente e projeta-se ações futuras significativas. Por isso, não basta apenas ter o domínio do conteúdo e de algumas técnicas pedagógicas, é preciso ir muito além. No entanto, esta visão simplista da prática docente ainda parece ser hegemônica para a maioria dos professores e dos seus formadores.

Nos anos 1980, com a conquista de direitos políticos, os professores passaram a ter maior participação nos assuntos educacionais. Com isso, o reconhecimento da importância de programas formativos que abordssem, além das questões técnicas, a dimensão política da prática pedagógica foi difundida e, no final desse período, iniciou-se a valorização da reflexão contínua sobre a prática docente. A partir daí, mais precisamente na década de 1990, houve um aumento no número de pesquisas e debates sobre tal temática (BEISIEGEL, 2003).

Desse período em diante, os estudos sobre formação continuada passaram a criticar as ações formativas pontuais e fragmentadas, caracterizadas por termos como “reciclagem”, “treinamento”, “capacitação”, dentre outros, desenvolvidas por meio de cursos, palestras e seminários sem relação direta com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Além disso, os estudos consideravam que o paradigma da racionalidade técnica, norteadora de alguns projetos de formação continuada, não solucionava as questões do cotidiano escolar, pois apresenta uma nítida dicotomia entre teoria e prática ao conceber os docentes como meros aplicadores de conhecimentos produzidos fora de seu contexto de atuação (BEISIEGEL, 2003).

Assim sendo, a lógica da racionalidade técnica, ainda hoje, tem deixado suas marcas nos cursos de formação de professores, imprimindo aos mesmos uma prática pautada na exacerbação dos conteúdos, tornando o trabalho do professor uma experiência de base técnica e reprodutora da ideologia da classe dominante, impregnada nos currículos prescritos.

Vários pesquisadores, como Schön (1992), Nóvoa (1991; 1997), Zeichner (2008) e Tardif (2011), contrapondo-se a esse paradigma, reconhecem os docentes como profissionais reflexivos e produtores de saberes, reforçando a necessidade da reflexão para que possam transformar sua prática e lidar com os desafios com os

quais se deparam no cotidiano. Um dos principais autores que contribuíram para o desenvolvimento dessa concepção, como se tem visto, foi, com relevância, o filósofo norte-americano Donald A. Schön.

Assim, a partir de seus estudos sobre a formação de arquitetos, com base nas teorias de John Dewey, Schön propõe uma nova epistemologia da prática, segundo a qual o profissional competente é aquele que constrói conhecimentos a partir de ações reflexivas (VAGULA, 2005). Tais ações podem ser vistas, nos dias atuais, com o entendimento de que não cabe mais ao professor ser visto como um mero transmissor de conhecimento, aquele que exerce sua prática pedagógica repetitivamente, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, limitado ao discurso científico das ciências da educação. Ao contrário, é preciso conceber o educador como um produtor de saberes, uma vez que estes saberes são provenientes da sua experiência e, portanto, devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional.

Tais pressupostos devem ser fundamentados a partir das leituras e reflexões, concomitantes às suas práticas de sala de aula, os quais devem caracterizar os saberes docentes orientados por diversos outros saberes, originados pela formação inicial, pelo currículo, pelas disciplinas, pelo exercício profissional e pela experiência pessoal.

Nesse sentido, Nóvoa destaca que:

[...] a relação do professor com o saber compõe um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? (1997, p. 27-28).

É na resposta a essas e muitas outras questões, que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional.

Schön (2000), ao citar a tradicional organização baseada no modelo da racionalidade técnico-instrumental, a qual não atende às necessidades atuais da educação, argumenta que nesse modelo não há espaço para a reflexão, ou seja, o futuro docente não é estimulado a refletir sobre sua prática e na prática. A formação daí derivada não tem como foco formar profissionais críticos, reflexivos, que saibam trabalhar na coletividade, autônomos, comprometidos e responsáveis “com” e “pela” educação sua e do outro.

Em contrassenso à racionalidade técnica, que é essencialmente teórica e dicotômica, o paradigma da racionalidade prática está organizado em torno da prática entrelaçada à teoria, conectada mais estreitamente ao “enfoque ético”, definido como uma perspectiva que valoriza mais as subjetividades dos indivíduos, o processo de ensino e aprendizagem, os valores intrínsecos da educação, e que compreende a complexidade e emergências que impregnam o cotidiano.

Analisando dessa maneira, Pereira (1999) salienta que a prática possui um caráter de centralidade nesse modelo. É a partir dela que emergem as problemáticas que serão levadas ao debate teórico. Daí não caber mais a fragmentação do currículo que passa a ser compreendido como algo que se articula de modo contínuo, não fazendo mais sentido dissociar os conteúdos específicos e os pedagógicos das experiências práticas e dos saberes intrínsecos a ela.

A formação de professores tende assim, com esse novo paradigma, que estabelece a reflexão na profissão docente para a efetivação de novos professores, contribuir com uma nova geração de sujeitos pensantes e ativos, pois, os profissionais formados a partir desses princípios estarão comprometidos com sua atuação, assim como com a identidade profissional e as responsabilidades decorrentes dela.

Tal modelo revalida os saberes docentes e mantém a escola próxima aos seus estudos e ações, proporcionando um estreitamento entre universidade-escola, possibilitando ao docente uma formação voltada para o seu campo de atuação. Dessa maneira, o currículo acadêmico estará alinhado à realidade escolar; pois o currículo novo precisa ser estruturado para corrigir as falhas ocasionadas pela imobilidade diante das mudanças dos saberes.

Considerando que os educadores reflexivos acabaram por reduzir sua atuação e reflexão em sala de aula, tornou-se necessário que fossem incitados a analisar, igualmente, os sentidos políticos, culturais e econômicos cumpridos pela escola. Por isso, Schön (1992) aponta a seriedade do educador ao analisar, permanentemente, as situações pedagógicas cotidianas para a elaboração de novas estratégias de atuação.

Aprofundar as concepções de reflexão à prática pedagógica remete a compreender que ser professor é ser pesquisador e entender que essa atividade requer estudo e reflexão constantes, para que seja possível construir um conjunto de conhecimentos capazes de fortalecer e qualificar a prática educativa desenvolvida em

diferentes espaços educativos, com destaque para a sala de aula e os demais espaços da escola.

A interdependência entre a reflexão e o conhecimento é destacada por Alarcão (2010) quando evidencia que este é gerado por aquela, e aquela é sustentada por este. É relevante salientar que é indispensável o relato da experiência dos professores em situações de socialização de saberes, para uma melhor integração entre a teoria e a prática (ALARCÃO, 2010), permitindo, assim, a reflexão sobre as ações pedagógicas dos envolvidos, uma vez que esses saberes constituem fundamentos da prática e da competência profissional.

As tendências contemporâneas de formação de educadores concebem o educador como um profissional intelectual em contínuo processo de formação, tendo como currículo desse processo as demandas originárias de suas práticas e as experiências no âmbito de seu fazer, incluindo o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional, de forma que a identidade docente seja compreendida como a indissociabilidade entre a identidade pessoal e profissional do educador (NÓVOA, 1991).

Numa linha pós-moderna de análise, Pérez-Gómez (1992), no seu artigo intitulado “O pensamento prático do professor”, relata as relações entre o espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-moderna e o espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal, ou seja, a ideologia do capitalismo contemporâneo.

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, dos fatos, das teorias e dos procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (SCHÖN, 1992, p. 81). Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, as apreciações, os juízos e os credos do professor são um fator

decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa (PÉREZ-GÓMEZ, 1992).

É nesse ambiente ideológico que, aos poucos, vão surgindo as afinidades existentes entre os diversos tipos de abordagens educacionais, como por exemplo, na obra “A formação do professor como compromisso político”, na qual Joe L. Kincheloe (1997) mapeia o pós-moderno e defende uma certa abordagem sobre a formação de professores, em que os estudos de autores como Schön e Zeichner são inseridos num referencial que se nutre de contribuições do pós-modernismo e do multiculturalismo, assim como da “pedagogia crítica”, de Henry Giroux; do “construtivismo crítico”, de Catherine Fosnot, entre outros vários autores, todos convergindo para a formação do professor como um profissional “pós-formal”.

Observa-se, então, que a desvalorização do conhecimento científico-teórico-acadêmico e do conhecimento escolar nos estudos de Schön (1992) não é um caso isolado, ao contrário, representa uma tendência principal e dominante no terreno dos estudos educacionais, como tão bem aponta Duarte (2003).

Dessa maneira, num curso de formação inicial de professores, na sociedade atual, é importante ir além das mudanças educacionais, contemplando, também, as modificações sociais que estão ocorrendo em paralelo e que tanto marcam a contemporaneidade. É importante formá-los para que saibam transformar a informação em conhecimento, tenham postura autocrítica em relação aos fenômenos sociais, sejam capazes de compreender e trabalhar com a diversidade e participar ativamente na construção de projetos de cidadania e democracia.

A pesquisadora portuguesa Alarcão (2010) apresenta três hipóteses para a desilusão brasileira quanto à proposta do professor reflexivo: (1) a expectativa era demasiado elevada; (2) a proposta não foi totalmente entendida; e (3) é difícil de ser colocada em prática quotidianamente, afirmando que as três hipóteses em seu conjunto têm algum valor explicativo. A autora estabelece uma relação entre o professor reflexivo e a escola reflexiva, afirmando que o professor não pode agir isoladamente na sua escola, pois é junto com seus colegas que constrói a profissão docente, cabendo à escola oferecer as condições que possibilitem a reflexão individual e coletiva.

A partir dessas proposições, alguns teóricos ampliaram a discussão sobre a formação do educador. Nóvoa (1991) e Imbernón (2010), ao considerar a importância

de um processo de formação continuada, enfatizam a necessidade de haver troca de experiências e partilha de saberes entre os educadores. E, aqui, concorda-se com esses autores, ao defenderem que a complexa prática educativa necessita de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, para explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, entre outros, sobretudo para compartilhar as alegrias e as dores que surgem no árduo processo de ensinar e aprender.

Imbernón (2010) propõe uma concepção de formação centrada nos problemas reais que emergem do contexto do trabalho docente, cujos professores precisam ser profissionais competentes, capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, a fim de colaborar para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade e interação. Para esse autor, “[...] a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais” (IMBERNÓN, 2010, p. 80). Aponta, ainda o mesmo que um excelente trabalho desenvolvido numa sala de aula não pode ficar “morto” entre quatro paredes, restrito ao tempo de duração de uma aula. Da mesma forma, um excelente trabalho deve ser compartilhado com os colegas, promovendo discussão coletiva, interação, participação voluntária, ou seja, proporcionar a socialização de um trabalho que deu certo. Nesse sentido, a escola ganha, a equipe pedagógica ganha, o professor ganha e, sobretudo, os estudantes ganham o benefício de uma excelente aula que é a construção de aprendizagens significativas.

À luz de Alarcão (1996), em diversos escritos, é considerada uma das mais expressivas teóricas sobre a temática do professor reflexivo. A referida estudiosa afirma que a emergência do paradigma da reflexão nos processos formativos foi motivada pelos seguintes fatores: a necessidade do homem pensante “reencontrar a sua identidade perdida”; questionar “as finalidades da educação” e a partir disso discutir “metodologias de formação” (grifos nossos); “gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação próprias do humano”. Por todos esses fatores, o ser humano atual, “é um Homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar”.

Compreende-se, assim, que a discussão da prática em ambiente escolar contribui para o aperfeiçoamento docente, cabendo ao professor despertar interesse pela mudança na sua prática educativa, além de verificar as mudanças imprescindíveis para atender as necessidades da sociedade que está em constante transformação. Para isso, a escola deve fornecer condições para que seus profissionais possam discutir seus problemas e buscar soluções num trabalho colaborativo.

Ao tratar sobre a formação centrada na escola, a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. O professor, além de sentir-se consciente na sua formação cotidiana, precisa se sentir importante para a formação de seus colegas. Os professores precisam posicionar-se como autores e atores na formação continuada e, principalmente, devem respeitar-se de tal forma que passem a ter interesse pelo sucesso coletivo, propiciando reflexões conjuntas acerca da escola e da educação (IMBERNÓN, 2010).

2.3 Formação inicial e continuada: pontos e contrapontos

A normatização sobre os cursos de formação docente sinaliza para a importância do entorno que dá sentido à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem desmerecer o projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Ou seja, é importante que o protagonismo na educação esteja dirigido aos educadores e se efetive a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar.

Dessa forma, assumem-se concepções que possibilitam desenvolver uma atividade pedagógica caracterizada por uma perspectiva instrumentalizadora e voltada a tratar o ensino como uma ação educacional que não ultrapasse os limites da sala de aula, cujos métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento pragmático sem relação com a complexa dinâmica do universo. Mas, por outro lado, se assume uma perspectiva crítica, por meio de uma atividade pedagógica que permita a relação com o conhecimento e transcenda o espaço da sala de aula, ampliando-se para a pesquisa da realidade histórica e social do contexto em que tal conhecimento está inserido. Com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, os cursos de formação inicial de professores implementaram nos

seus currículos não apenas a ampliação da carga horária, no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas, sobretudo, a perspectiva atribuída às relações dialógicas entre teoria e prática.

Outro aspecto tratado pelas DCNs é a importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade. Assim, sugere-se uma atuação coletiva dos futuros professores no espaço escolar, favorecendo trocas reflexivas sobre suas práticas, qualificando a sua atuação e proporcionando um processo contínuo de formação.

Segundo Libâneo, Pimenta e Ghedin (2010), as investigações sobre formação de professores apontam, como questão essencial, o fato de que os docentes desempenham uma atividade teórico-prática, sendo difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Nesse sentido, asseguram: “A profissão de professor precisa combinar, sistematicamente, elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBÂNEO; PIMENTA; GHEDIN, 2010, p. 267).

Essa compreensão da formação de professores tem favorecido a superação da racionalidade técnica, já comentada anteriormente, que vem acompanhando historicamente os cursos de formação inicial de professores e que enseja outra visão de conhecimentos e saberes os quais exigem formas diversas de ensinar e aprender, para dar conta da complexidade do cotidiano docente.

Considerando que, ao tratar da formação de professores, é importante pensar sobre todas as formas de conhecimento: teóricos e práticos, pessoais (historicamente acumulados e articulados aos novos conhecimentos ou ressignificados) e, sobretudo, aqueles advindos das pesquisas do campo educacional, a perspectiva de articulação da dimensão prática, no interior das áreas ou disciplinas, transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das distintas práticas numa proposta interdisciplinar, destacando o método de observação e reflexão, para entender e atuar em situações contextualizadas.

Para Pimenta,

À primeira vista, a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente (2010, p. 99).

O movimento descrito pela autora parece claro e adequado, pois a prática apresenta-se, na situação de ensino e aprendizagem, como um elemento constitutivo da teoria, enquanto as situações novas vividas no cotidiano poderão estabelecer um encontro com os referenciais estudados, quer para referendá-los, quer para complementá-los, ou, até mesmo, para contrariá-los. O importante é que o futuro professor seja encorajado a fazer de sua prática um elemento significativo no contexto de sua formação.

Compreende-se que o professor se constitui enquanto professor, articulando os saberes com seus fazeres diários. E é na articulação desses saberes com a prática do cotidiano escolar que o educador constrói e fundamenta a identidade docente, o seu fazer e o seu “saber ser”: “São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...]” (PIMENTA, 2010, p. 8).

Nas diversas áreas do conhecimento, o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os estudantes se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais. Vale observar, nesse caso, que os saberes do conhecimento referem-se aos conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial e englobam a revisão das funções desses conhecimentos que não se reduzem às informações, mas a trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.

Tardif (2011) lembra que não existe conhecimento sem reconhecimento social, portanto a prática entra como elemento importante na medida em que houver uma reflexão sobre ela. É necessário considerá-la, criticá-la e construir conhecimento com suas possibilidades – essas são posturas que podem enriquecer a formação docente. E, neste sentido, na busca de referenciais sobre o que diz o discurso oficial a respeito da pesquisa na formação inicial dos professores, encontra-se a seguinte afirmação:

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente, é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma, a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento (PARECER CNE/CP 9/2001).

A formação de professores para os diferentes segmentos da educação básica tem sido realizada, geralmente, em instituições que pouco (ou nada) valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática.

Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção, apropriação de conhecimento e provisoriidade das certezas científicas (PARECER CNE/CP 9/2001).

Durante os últimos anos, o professor Kenneth M. Zeichner (2008) tem desenvolvido o uso da pesquisa-ação para formar professores, defendendo uma luta por um sistema de formação de professores que os prepare a trabalhar nessa perspectiva, sugerindo o ensino com base nos estudos de caso e na construção de portfólios como estratégias de construção pessoal e coletiva, mediante a pesquisa sistemática sobre as suas próprias práticas, o que denomina de “pesquisa-ação”.

Essa proposta de pesquisa-ação contribui para a formação de professores mais confiantes em suas capacidades de ensinar e mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem na rotina escolar. Da mesma forma, contribui para que se sintam mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa para analisar criticamente a realidade na qual estão inseridos. A “pesquisa-ação” como proposta de formação de professores proporciona, também, entre outros benefícios, a motivação e o entusiasmo pela educação na medida em que revalida a importância do trabalho docente.

Complementando esta ideia, concorda-se que os docentes em formação precisam examinar os propósitos e as consequências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação, pois, se assim não ocorrer, os aspectos éticos, assim como os aspectos morais da docência, não sendo parte da formação do professor desde o início, é provável que os mesmos associados aos aspectos políticos presentes em seus trabalhos continuem a ser marginalizados.

É consenso entre os pesquisadores que a formação inicial se mostra insuficiente diante dos atuais desafios e da almejada qualidade desejada para a educação, daí considerar-se necessário e importante citar a formação continuada articulada a um trabalho coletivo e permanente de investigação sobre a prática, considerando os professores como profissionais que também se constituem no exercício da docência, na interação com os colegas e nos múltiplos contextos em que estão inseridos.

Segundo essa perspectiva, a formação continuada deve possibilitar à equipe escolar a elaboração de métodos próprios de intervenção na realidade escolar, a partir da reflexão crítica sobre as suas experiências individuais e coletivas. Nesse processo, é de suma importância a discussão ativa sobre as teorias que contribuem para a compreensão das situações pedagógicas analisadas e que subsidiam a construção dos conhecimentos necessários à melhoria da ação pedagógica. Assim, idealizam-se processos de formação continuada que garantam o aperfeiçoamento profissional com o propósito afinado à teoria de Schön: “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação”, tendo “a escola como um ‘*locus* de formação’” (NÓVOA, 1991).

Não se pode dispensar, nesse caso, especial atenção à diferenciação feita por Schön (2000) entre “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”. No seu livro “Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem”, o autor cita que o “conhecer-na-ação” traduz a automaticidade, rotina, espontaneidade, enquanto a “reflexão-na-ação” surge a partir de resultados inesperados e de surpresas produzidas pela ação.

O processo de “reflexão-na-ação” não é tão espontâneo quanto o “conhecer-na-ação”, pois possui uma “função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33). No entanto, o autor ressalta que a distinção entre esses processos pode ser útil, assinalando que ambos podem dispensar sua formulação da seguinte maneira:

Assim, como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que pode se desenvolver sem que seja preciso dizer o que se está fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, ser capaz de refletir-na-ação é diferente de ser capaz de refletir sobre a reflexão-na-ação, de modo a

produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de ser capaz de refletir sobre a descrição resultante (SCHÖN, 2000, p. 35).

Considerando que a reflexão-na-ação se enquadra na categoria de conhecimento tácito, e para que um conhecimento deixe de ser tácito, é importante que ele seja expresso por meio da linguagem. Apoiando-se no filósofo Michael Polanyi, Schön (1992) afirma que o conhecimento tácito é espontâneo, intuitivo, experimental e, portanto, se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de prestar atenção, ser curioso, ouvir o estudante, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas.

Esse tipo de professor se esforça por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um estudante, mesmo numa turma de trinta alunos, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades, mas, sobretudo, tendo um olhar muito especial sobre as suas potencialidades, para, a partir delas, levá-lo a desbravar os diversos saberes necessários.

Embora a reflexão-na-ação seja, para Schön (1992) mais consciente que o conhecer-na-ação, a diferença entre ambos, no que se refere ao grau de consciência, não é tão significativa a ponto de impedi-los de serem considerados tácitos. Nesse sentido, e referindo ao artigo intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”, o autor afirma, sobre a reflexão-na-ação, que o que está acontecendo na educação reflete o que está acontecendo, também, noutras áreas, ou seja, uma crise de confiança no conhecimento profissional, que desencadeia a busca de uma nova epistemologia da prática profissional.

Na educação, essa crise centra-se num conflito entre o “saber escolar” e a “reflexão-na-ação” dos professores e estudantes, que é tratado e referenciado, igualmente, nas obras de escritores como Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schtz, Lev Vygotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico. Em suma, o movimento crescente no sentido de uma

prática reflexiva, cujas origens remontam a estes estudiosos, encontra-se no centro de um conflito epistemológico (SCHÖN, 2000).

Complementando, a reflexão-na-ação exige do docente certa competência de individualizar, ou seja, prestar atenção no estudante, notando o seu grau de compreensão, as suas dificuldades e potencialidades, que traz o seguinte questionamento: o que significa formar um professor para que ele se torne capaz de refletir “na” e “sobre a sua” prática?

Para isso, entende-se que é preciso considerar o conjunto de saberes técnicos e teóricos que o professor, na sua formação inicial e continuada forma do *lôcus* da escola, adquire, os quais, muitas vezes, estão distantes do ambiente escolar sobre o qual atua, considerando que sua formação privilegia o *corpus* teórico que não está sendo socializado com seus fazeres pedagógicos e colegas professores no “chão da escola”, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido.

Em outras palavras, considerando que “é na prática que se aprende os saberes práticos”, não se trata de ensinar a teoria imprescindível à formação docente de modo errado ou inadequado, ao contrário, a diferença entre a natureza dos saberes teóricos e práticos exige um *modus* de aprender/desenvolver distintos entre si, em lugares específicos, próprios para tal.

Tardif aponta que,

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (2011, p. 39).

Para Pérez-Gómez (1992), o pensamento prático do professor é fundamental para entender os processos de ensino e aprendizagem, a fim de desencadear uma alteração radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola, numa perspectiva inovadora. Neste sentido, ao se considerar as características do pensamento prático do docente, será preciso repensar não apenas a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e nos princípios e métodos de investigação “na” e “sobre a ação”, mas também o papel do professor como profissional e nos conteúdos e métodos da sua formação.

Nóvoa (1997), em seus ensinamentos, faz com que se reflita sobre a necessidade de passar a formação de professores para dentro do ambiente da

atuação do profissional, ou seja, ao tratar sobre a expressão “formação de professores”, o autor aborda a necessidade daqueles terem um lugar predominante na formação dos seus colegas e, neste caso, observar que não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Dessa maneira, a formação de professores deve compreender um estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; da análise coletiva das práticas pedagógicas; da obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos estudantes; do compromisso social e da vontade de mudança. Ou seja, não é possível escrever textos sobre a *práxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente e sobre os professores reflexivos, se não houver a concretização de uma maior presença da profissão na formação (NÓVOA, 1997).

Além disso, é importante garantir que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Não se trata, porém, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores (LADWIG, 2006), mas sim afirmar que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

É preciso promover novos modos de organização da profissão. Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. Conforme pontua Nóvoa (1997), nada mais será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar para a reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares e colaborativa se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na

investigação e nas parcerias entre escolas e instituições universitárias se as normativas legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Nesse contexto, coloca-se a seguir, a interrogativa que Nóvoa (1997) apresenta para reflexão: “Será que, atualmente, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência, de acordo com Pérez Gómez, num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”:

O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação (1992, p. 110).

Retomando a epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön (2000), no campo da formação de professores, e que levam ao tema da declarada inadequação da Universidade, assim como ela se encontra estruturada, no que se refere à tarefa de formar profissionais, entre eles os docentes. Concorde-se com Duarte (2003), que defende o fato de que pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deve ser feita nas universidades, mas somente se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa, entre outros. Ou melhor, de pouco ou nada servirá se mantiver a formação de professores nas Universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defender a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao "reco da teoria".

Tardif (2011), na obra “Saberes docentes e formação profissional”, expõe a epistemologia da prática docente ressaltando a importância de se compreender como

os saberes dos professores são constituídos e mobilizados, no cotidiano, para desempenhar as tarefas subjacentes à sua ação no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o olhar sistematizado distingue a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói, conscientemente ou não, querendo ou não, quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula da escola.

A partir de pesquisas realizadas, com o intuito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, Tardif (2011, p. 54) verificou “que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. E, a partir dessa ideia de pluralidade, o autor acredita que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às distintas fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. “A epistemologia da prática é entendida enquanto modelo explicativo de formação para o trabalho profissional.

Nesse caso, o profissional é um sujeito epistêmico que estabelece “uma conversação reflexiva” (SCHÖN, 2000, p. 69). A interação em sala de aula e com outros profissionais, portanto, são elementos que estruturam e constituem a epistemologia da prática docente, sendo que, o que estar em jogo é o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática, e como elas, dinamicamente, se entrecruzam (TARDIF, 2011).

A prática, então, deve ser considerada o “núcleo” de todo o currículo de formação de professores e, assim, a partir dela (prática), transcorrerão todos os estudos sobre o ato de ensinar, com o objetivo de que o conhecimento sistematizado nos ambientes acadêmicos adquira um significado para o estudante e esteja integrado ao pensamento prático do professor e, nesse contexto da escola, deverá estar o gestor escolar, grande mediador das ações administrativas e pedagógicas no interior da escola e das conexões com as instâncias reguladoras desta.

2.4 O cotidiano da escola e a formação continuada dos docentes sob a ótica da gestão democrática

A formação continuada em serviço, no interior da própria escola, está presente na Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 87, inciso II, das Disposições Transitórias, que afirma que os Municípios, e supletivamente os Estados e a União, deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos da educação à distância”. Assim, os programas de formação em serviço devem apresentar determinadas especificidades, que pressuponham como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes.

A ressignificação da identidade profissional do professor é um importante elemento integrador do currículo, pois atravessa todo o processo para a formação das novas competências pedagógicas exigidas na atualidade. Segundo Perrenoud (2001, 2002), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, entre outros) para enfrentar com pertinência e eficácia uma série de situações, sendo um construto teórico ancorado em várias premissas.

As competências não são apenas saberes, mas integram e incorporam conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida da pessoa. Uma ideia comum na cultura atual é a diferença entre saber e saber fazer. Não basta saber, sendo necessário saber aplicar, mobilizar (por em movimento, transformar em ação visível) o conhecimento, quando surgirem ocasiões propícias.

Sobre a atividade de ensinar, Perrenoud (2002) enfatiza que a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e auxiliando o aprendiz, sem ser o especialista que transmite o saber nem o guia que propõe a solução para o problema. O professor que “dá” a matéria em uma pedagogia frontal, baseada na aula tradicional, é um profissional que tende a desaparecer. É notório que a igualdade de tratamento na aula produz desigualdades nas aprendizagens. O professor é o elo articulador entre a sociedade e a escola, fazendo da instituição escolar um local de pluralismo cultural, de referências e identidades legitimadas, de caminhos e procedimentos de aprendizagem dos alunos. Esse mesmo autor propõe uma pedagogia diferenciada - que responda às diferentes expectativas

e necessidades dos alunos para que esses adquiram competências de intervenção na sociedade.

Diante do exposto, há que se refletir sobre o currículo oculto e a identidade subjetiva de cada ator envolvido no processo de ensino e de aprendizagem, sem que de repente se queira que cada um esteja imbuído de determinadas competências prescritas como normativas que atendam às novas demandas do século XXI, assim como as aprendizagens e os ensinamentos subjacentes envolvidos no cotidiano desempenhados pelos atores do processo educacional.

Nesse ínterim, a gestão escolar, no que concerne aos aspectos pedagógicos da sua função, nessa interlocução, deve compreender os processos interativos relacionais, que muitas vezes podem superar os limites do currículo formal e o docente deve representar o mediador dessa interlocução formativa na sala de aula, com os novos conceitos subjacentes das reflexões incorporadas para aulas mais problematizadoras. É necessária, assim, a compreensão da docência como efetivamente uma nova profissão, requerendo saberes próprios da pedagogia e do processo educacional como um todo, além dos saberes específicos que são inerentes à profissão. A partir dessa compreensão, cabe um novo compromisso pedagógico consciente, crítico, político, social e ao mesmo tempo flexível, não engessado em prescrições e lições fechadas de como e o ter que se fazer sempre.

Entretanto se tem observado que na escola não se trabalha suficientemente a transposição didática eficaz, a mobilização de capacidades e potencialidades diversas, não se atribuindo tanta importância a essa prática, ou parte da didática. Professores e alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações da vida, no trabalho e fora dele. Na escola se deve aprender a ler, a escrever e a contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar, pensar, questionar, criticar, criar, inovar, empreender e muitos outros saberes. Assimilam-se conhecimentos de matemática, história, ciências e outras tantas áreas; no entanto, a escola quase não ensina como ligar os saberes às situações da vida do aprendiz, muito menos à vida do docente.

Sem uma renovação profissional, fruto da formação continuada, da melhoria das condições de trabalho e remuneração, o professor tende a assimilar as novas demandas didáticas à sua prática tradicional sem mudanças significativas, um fenômeno que se tem chamado de inovação conservadora (CYSNEIROS, 2004).

Já, de acordo com Nascimento (2013), a formação de professores centrada no interior da escola e nas suas práticas pode proporcionar o desenvolvimento de profissionais reflexivos; a articulação teórico-prática; a socialização de experiências bem sucedidas; o desenvolvimento psicossocial do professor; o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social e a construção de um referencial teórico que fundamente sua prática. É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.

Nascimento destaca, ainda, que a formação pode proporcionar ao grupo de professores:

[...] o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação; a construção de um referencial teórico que fundamente a prática do grupo; o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho, o que certamente, facilitará a mobilização de todos em torno de um projeto coletivo (2013, p. 86).

Denota-se que a ação dos professores deve ir se transformando, também, a partir da própria prática, refletida, analisada e pensada. A utilização da ação-reflexão-ação gera uma nova prática, constituindo um meio de desenvolvimento do pensamento e da ação, através de uma competência pedagógica que nega a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional.

Para Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, que alerta para o fato de que aquela, inicialmente, é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. A reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. Assim, de acordo com Freire:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (2001, p. 42-43).

Com base nessa compreensão de conceito e reflexão entre o fazer e o pensar, sobre o fazer pode-se acrescentar as seguintes categorias: a crítica e a formação permanente. A crítica como a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, enquanto a formação permanente como o resultado do conceito da 'condição de inacabamento' do ser humano e da consciência do inacabamento; a educação realmente como permanente na sua razão de existir; de um lado, a finitude do ser humano, de outro, a consciência que ele tem de finitude. Mas, ainda, pelo fato de, ao longo da história, estar se incorporando à natureza, não apenas por saber que se vive, mas saber que se sabe e, assim, sabendo, que se pode saber mais e mais. A educação e a formação permanente se entrelaçam nesse contexto num processo de retroalimentação constante.

No progressivo desenvolvimento das ideias sobre reflexão, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão foi Schön (1992). Assim, vale a pena trazê-lo ao texto novamente, lembrando que esse autor resgatou, na Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), os fundamentos para a construção de seus estudos sobre a teoria da prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, com três ideias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

Diante da premissa inicial, de que os espaços coletivos da escola podem tornar-se um excelente espaço de formação continuada para os professores, existindo um bom planejamento dos horários de trabalho coletivo, horários departamentais e de planejamento, tendo a presença de um mediador que tenha a confiança e o respeito da equipe, com o apoio dos materiais e textos necessários, e ainda, com os devidos equipamentos tecnológicos que interliguem os docentes aos conteúdos e outros *profissionais* em rede como uma das possibilidades de trocas e interações; com uma gestão participativa e motivadora e os docentes com sede de aprender e ensinar - tendo todos esses elementos juntos como instrumentos para fazer parte do que se chama de formação continuada - ou em serviço – seguramente esses são ingredientes propulsores para essa prática *in loco* com sucesso.

Embora algumas redes de ensino ofereçam essa formação continuada para os docentes fora da escola em que esses estão lotados, ressalta-se que isto anualmente, de forma sistemática para todos os profissionais da educação, incluindo os docentes, também ocorre na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, e pode-se afirmar que esse seja, também, um modelo necessário e importante; mas, defende-se que o melhor espaço para colocar em prática a formação continuada dos professores seja a própria escola onde se dão as suas práticas pedagógicas e que esta formação se dê sob às orientações dos gestores e dos especialistas da escola, os quais vivem o dia a dia da instituição, conhecendo todos os seus entrelaçamentos e necessidades cotidianas. Candau (apud NASCIMENTO) afirma que:

[...] há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico prático, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados (2013, p. 84).

A formação docente diante dessa proposta implica mudança dos professores e das escolas, mas para isso é importante a criação de redes de (auto) formação participativa, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997).

Ainda, de acordo com Nóvoa (1997), é necessário articular a “lógica da procura” com a “lógica da oferta”, pois a formação é indissociável dos projetos profissionais. Essa formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma teoria especializada, saberes de uma prática reflexiva e dos saberes de uma militância pedagógica. É preciso que a formação dos professores seja concebida como um dos componentes da mudança em conexão estrita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condições prévias de mudança.

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É nesta perspectiva de mudança interativa dos profissionais e dos contextos em que se dá um novo sentido às práticas dos professores centradas nas escolas. O

trabalho pedagógico passa a ser entendido como um trabalho de natureza não material, que, segundo Saviani (2008), visa à produção de conhecimentos, valores, atitudes que geram cultura como um conjunto, produto, resultado do trabalho humano da produção humana coletiva.

Nessa ótica, para Saviani (2008), é na busca por melhores condições de vida humana que se faz necessário assegurar o saber socialmente produzido na escola, por meio da construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico - PPP, sendo esse, segundo Veiga (2004), o documento que explicita a intenção e a ordenação das ações (planejamento, execução e acompanhamento avaliativo) voltadas ao ato de intenção do trabalho educativo, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico necessita garantir o acesso mais amplo e aprofundado, o mais crítico e compreensivo, sobre a cultura (humana) tendo em vista o pleno desenvolvimento do indivíduo, incluindo assim, todas as capacidades do ser humano: pensar, sentir, expressar-se, conviver e transformar. Portanto, entende-se aquele, como um trabalho intencional e sistemático que visa finalidades e que não se dá espontâneo e naturalmente pelo senso comum.

Considera-se, no entanto, que a escola no seu processo educativo sofre influências externas, tais como, o grau de democratização das relações sociais no âmbito da sociedade, as determinações legais que estabelecem como e com quem toma decisões sobre a política educacional no país, as normatizações do sistema de ensino, o meio social no qual a escola se insere, as determinações de manutenção da escola pela mantenedora em nível de administração responsável pela rede de escolas, o estado ou município a que pertence à escola (VEIGA, 2004). Segundo a mesma autora:

[...] é importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola (2004, p. 31).

Nesse contexto, o processo de gestão da escola encontra uma correlação de forças e desse embate se originam conflitos, tensões, rupturas, propiciando a todos os envolvidos o crescimento pessoal e profissional, em que novas formas de relação de trabalho são construídas e espaços ficam abertos à reflexão coletiva que favorece a comunicação entre os diferentes atores da escola, ou seja, a descentralização do poder.

Envolver os diversos segmentos na elaboração do Projeto Político Pedagógico e no seu desenvolvimento e acompanhamento constitui um grande desafio para a construção da gestão democrática, efetivamente participativa na escola. A transformação de uma sociedade se dá através da participação popular e nisso está a base da cidadania ativa, atuante, capaz de propor ações, de participar de decisões coletivas a partir da função social que a escola objetiva. Dentro desse contexto, Navarro (2004) afirma que a participação pode ser entendida como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização, ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. O referido autor afirma, ainda, que são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior.

Nesse modelo de gestão democrática, ao qual se faz referência, implica a efetivação de novos modelos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Notadamente, a melhor expressão de democracia é a cidadania plena vivenciada pelos atores envolvidos nesse processo, sendo esta a melhor forma dos indivíduos, ou o conjunto deles, de apropriarem-se dos bens que são coletivos, que foram criados historicamente pelo conjunto da sociedade a serviço do bem-estar de todos.

A gestão efetivamente participativa deve acontecer na totalidade dos espaços da escola e com maestria dentro da sala de aula, onde, concretamente, se efetiva o Projeto Político Pedagógico, podendo fornecer subsídios para novas decisões e novas políticas vindouras. Dessa forma, a gestão democrática conduzirá a uma formação humana que seja imperativamente transformadora e cidadã.

2.5 Limites e perspectivas na formação docente frente aos contributos do gestor escolar

Para compreender como se dá a formação continuada dos professores no interior das escolas, as quais foram investigadas, deve-se deixar claro que se fala de uma formação que difere da formação inicial, no tocante aos conteúdos e fundamentações realizadas nos respectivos cursos de graduação ou das licenciaturas. Assim, sugere-se uma proposta de formação continuada voltada para o trabalho do professor, o exercício diário da sua docência, o processo de construção da sua profissionalização. O professor nesse contexto, deve, além de informar, também contribuir para formar, ou seja, informa-se, formar e informar-se concomitantemente, tornando-se um profissional que consiga refletir sobre sua própria ação e, assim, provocar no discente o desejo de pensar, de aprender a aprender, de ser e agir sobre o mundo que o rodeia.

Nesse cenário, atribui-se ao gestor escolar um forte papel com contribuições efetivas e positivas sobre os saberes que os professores precisam apreender do ponto de vista teórico e prático para as suas vivências cotidianas, a partir do investimento contínuo nas horas departamentais e de planejamento, as quais devem colocá-los em situações de reflexão sobre suas ações e fazer ver a necessidade de uma retrospectiva das suas aulas, observando os retrocessos e os avanços junto aos alunos. Porém, esta reflexão não deve ser vista pelos professores como algo burocrático, cansativo, fiscalizador, impositivo. Eles não devem ser meros executores e cumpridores de decisões impostas pelo gestor escolar, supervisor ou quaisquer determinações das instâncias superiores da Educação Municipal, e sim, por ser inerente ao processo contínuo da sua construção de identidade profissional e pessoal.

Apoiar os professores na reflexão prática do fazer e pensar pedagógico deve ser uma prática construída por toda equipe escolar, com o apoio do gestor, usando como base o Projeto Político Pedagógico da escola, construído coletivamente, para o aprimoramento dos seus conhecimentos de maneira intencional.

Escuta-se alguns professores, que atuam hoje nas escolas, informalmente, argumentarem que a teoria é importante, mas só souberam realmente o que é dar aula, quando iniciaram a dar suas aulas. Que mesmo com as observações nos estágios e as regências exigidas pelos cursos, tudo era bem diferente do cotidiano da sala de aula nas escolas; apenas elaborar as aulas em fichas de planos de atividades

não bastava para a garantia de uma boa aula; que todo dia era dia de errar e, conseqüentemente, aprender coisas novas com os alunos e colegas da escola.

Recorda-se, aqui, a experiência da Proposta Político Pedagógica no período em que dirigiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), do ~~nesse~~ grande educador Paulo Freire, ao dar ênfase à formação permanente dos educadores. Transcreve-se, abaixo, algumas de suas palavras sobre essa sua proposta:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (2001, p. 80).

A principal referência teórica deste trabalho foi a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire, a partir da qual, o processo de formação dos educadores empreendidos foi orientado. De acordo com Saul, os princípios que nortearam o programa de formação permanente de educadores no período foram os seguintes:

[...] o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (2003, p. 64).

Inspirados por Freire (2003), afirma-se que a formação permanente, a qual se está defendendo, pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa seja sempre uma condição humana que direcione o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Por se considerar essa premissa como sendo ontológica e que, ao se perceber que de fato o destino não está dado, mas que como sujeitos possa-se, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime.

De acordo com Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (1994, p. 22-23).

Não se pode pensar que existe um problema de diálogo entre teoria e prática, mas ver como os professores utilizam a sua teoria e fundamentam a sua prática. Importante é o saber que vai permitir ao aluno o aprender e a ter consciência da necessidade da constante revisão das práticas dos professores, permitindo que eles, dentro da realidade de seus alunos, consigam modificá-las. No processo de formação de professores, há também que se considerar as mudanças simultâneas da ação e da reflexão constante.

Teoria e prática são processos indissociáveis e isto é fato. Daí se faz necessário um olhar de alguém que possa ser parceiro neste processo: a propositura neste estudo é que esse grande parceiro venha a ser o gestor escolar no cotidiano da escola democrática, contribuindo sistematicamente no processo de formação continuada dos docentes na própria instituição onde esses exercem sua docência.

Podem ser assinaladas muitas questões relevantes na construção de um professor reflexivo e em processo contínuo de formação, mas é preciso que o professor ocupe um lugar decisivo em sua formação, abandonando a posição de defensivo e receptor para tomar a palavra e construir junto com a escola a sua profissão, não por acumulação de cursos ou técnicas metodológicas, mas pelo trabalho de investimento e articulação das suas práticas. Por essa e outras razões enfatiza-se, tantas vezes, a importância da escola democrática.

Ressalta-se e insiste-se na importância das possibilidades e condições que os gestores juntamente com a equipe pedagógica da escola devem oferecer instrumentos que contribuam com o enriquecimento das aulas e, assim, o professor possa utilizá-los no seu dia a dia, voltando o olhar para a escola como um todo, envolvendo sua organização, seus espaços internos de reflexão, sua ação coletiva, seus conselhos deliberativos e suas reuniões de forma prazerosa e construtiva para as novas aprendizagens.

O gestor, no conjunto das atividades diárias, deve identificar os sinais que apontam para as áreas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia pelos professores em

sala de aula, que requeiram mais reflexão, estudo e debate nos momentos de formação continuada dos professores, ajudando a esses, quando oportuno for, na seleção dos temas, clareando, sugerindo, apresentando propostas. A formação dos docentes deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico e com as necessidades derivadas do cotidiano escolar, não deixando de olhar para a escola como um todo, para cada aluno, para cada professor; para que as ações fortaleçam a comunidade para enfrentarem os problemas que a mesma levanta em sala de aula durante o dia a dia do ano letivo.

Os professores de sala de aula, os especialistas e os que assumem o cargo de gestor escolar devem trabalhar juntos para melhorarem a qualidade do ambiente escolar e dos seus fins. Dessa forma, é necessário desenvolver a responsabilidade de buscar intervir na solução dos problemas em equipe, trabalhando com o corpo docente em busca de identificar as necessidades formativas de cada um em relação ao coletivo.

De acordo com Lück (2006), a motivação, o ânimo e a satisfação são responsabilidades exclusivas de todos os que fazem parte da escola e não apenas dos gestores. Entretanto, cabe ao gestor envolver a comunidade escolar em todas as atividades da escola e fomentar positivamente o trabalho de equipe na instituição, proporcionando um ambiente escolar favorável à participação coletiva.

A formação continuada no interior das escolas como um projeto participativo necessita da contribuição pessoal de cada envolvido e se materializa na realização de atividades que resultem em uma vida melhor para todos os sujeitos, e, assim, visível para uma qualidade melhor de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagens.

Insiste-se que pensar em gestão remete ao trabalho em equipe com transparência, é sair do individual para o coletivo. E, ainda, é ampliar a visão, pensar no todo e nas necessidades das partes, respeitando as especificidades, enfatizando-se que o princípio da gestão democrática é o desafio da realidade em muitas administrações públicas de ensino.

É relevante ressaltar-se que, em muitas escolas públicas dos estados e municípios brasileiros, já se percebem grandes tentativas de participação democrática, em que a comunidade se faz presente nas decisões escolares, sobretudo, por meio dos Conselhos Escolares que são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição

deliberar sobre questões políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da escola.

Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a serem empreendidas e os meios que devem ser utilizados para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto com a gestão da escola e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Faz-se necessário, aqui, ressaltar um provável entrave para o ponto de partida da gestão democrática nas escolas públicas da Rede Estadual da Paraíba e do Município de João Pessoa, quando em novembro de 2016, as comunidades escolares do Município de João Pessoa e algumas estaduais da Capital foram surpreendidas em pleno processo eleitoral democrático, para a escolha dos seus gestores, com uma decisão que barrava esse processo eleitoral já iniciado.

Notadamente, no dia 04 de novembro, a Secretaria Municipal de Educação do Município de João Pessoa encaminhou para as escolas um ofício circular informando a decisão do Tribunal de Justiça da Paraíba - TJPB, o qual havia acatado duas ações do Ministério Público Estadual e julgado como inconstitucionais as leis do Estado da Paraíba e do Município de João Pessoa, que tratam de Eleições Diretas para diretores e vice-diretores das escolas estaduais e municipais. Com isso, os gestores passavam a ser escolhas exclusivas do governador do estado e do prefeito do município, como cargos de confiança, não podendo assim, dar continuidade ao pleito eleitoral democrático através do voto direto já iniciado. A decisão proferida pelo Tribunal de Justiça tornou inconstitucionais² a Lei Estadual nº 7.983/2006 e a Lei

² Suprimidas dos ordenamentos jurídicos estadual e do Município de João Pessoa as hipóteses legais que impõem ao Governador do Estado da Paraíba e ao Prefeito do Município de João Pessoa a nomeação dos candidatos escolhidos pelas comunidades escolares para os cargos de diretores e vice-diretores, "tornam-se inócuas as regras do processo eletivo, impondo a aplicação da técnica da inconstitucionalidade por arrastamento", diz o acórdão do Tribunal de Justiça da Paraíba - TJPB.

Municipal nº 11.091/2007, subtraindo o direito às eleições diretas nas escolas, e a partir de então, assegurando, de acordo com a Constituição Estadual, a atribuição ao governador e ao prefeito de João Pessoa o direito de escolher os dirigentes dos estabelecimentos públicos de ensino.

Esse foi um período de muito mal-estar no interior das escolas públicas do estado da Paraíba e do município de João Pessoa, mal-estar vivenciado por suas comunidades intra e extramuros escolares, as quais já vinham compartilhando de um dos seus processos mais relevantes da democracia doravante conquistada, a escolha dos seus dirigentes através do voto direto por toda comunidade escolar, e exatamente nesse momento, quando estavam em pleno processo eleitoral, tudo foi sustado, frustrado. Nesse sentido, vale-se de Freire para se entender o grito coletivo, que de repente foi silenciado nas escolas públicas do Município de João Pessoa, e ainda, em todo Estado da Paraíba:

É preciso e até urgente que a escola se torne um espaço acolhedor e multiplicador de certos gestos democráticos como o de ouvir o outro, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões pela maioria e que não falte, contudo, o direito de quem diverge, de exprimir sua controvérsia. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (1997, p. 91).

Saindo desse modelo de eleições diretas, é importante que se tenha a escolha e nomeação de gestores com pensamentos de trabalho em equipe, de participação coletiva nas decisões da escola, que em geral, veja o processo de sua própria formação contínua como significativa e extremamente necessária, pois o ser humano nunca está acabado, sempre terá algo para aprender e repassar, estará sempre em processo e isto é o que é por demais encantador, que o difere de todas as outras espécies. É exatamente essa complexidade e infinitude de possibilidades de crescimento que se faz presente quando se está em comunhão uns com os outros. Segundo Freire, “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1997, p. 68).

Por meio do conhecimento e decisões dos membros da escola, de tudo que diz respeito à comunidade escolar, desde funcionários aos alunos e, respectivamente,

seus familiares, esses zelarão pela escola como um todo e farão a autorreflexão de suas ações direcionando-as sempre para a formação dos educandos rumo a uma melhor sociedade. Sendo assim, através de permanentes reflexões se busca inovações de pensamentos, disponibilidade e comprometimento para organizar e reorganizar ações e processos, saindo da zona de conforto e sabendo usar, na hora certa, em favor de toda comunidade escolar.

Este novo gestor democrático, quiçá não mais eleito pelos componentes externos e internos da escola, poderá ser um líder junto a toda comunidade escolar, mediando a própria formação e a formação contínua coletiva em busca de uma educação de qualidade. O foco da gestão escolar deve ser a relação que é desenvolvida dentro dos limites da escola e do seu entorno comunitário. A efetiva gestão democrática implica na criação de um ambiente participativo, onde todos têm vez e voz, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro.

A gestão escolar democrática deve traduzir-se no dia a dia como ato verdadeiramente político, pois implica sempre numa tomada de posição de todos: familiares dos alunos, professores, funcionários, estudantes e de toda a comunidade escolar, pois a função social principal da escola é melhorar através das parcerias os resultados do ensino e da aprendizagem, consolidando o compromisso com a comunidade, inserindo-a nas decisões.

Lutar por esses ideais, que são muito mais que ideais, e sim, lei, deverá ser premissa imperativa do modelo de gestão atual; propiciando na escola, as vivências concretas da gestão democrática, onde jamais a sua construção poderá ser individual, pelo contrário deverá ser sempre coletiva.

CAPÍTULO III - BREVE CENÁRIO HISTÓRICO, LEGAL E CONCEITUAL DESDE OS MODELOS TRADICIONAIS À REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: rumo à gestão democrática na escola

3.1 Breve caminhar pela era mais remota da civilização ao modelo atual de organização

Os mais remotos registros da história da civilização humana apontam que o homem sempre buscou algum formato organizacional visando atingir suas metas, ora individuali ora em sociedade, por meio da racionalização de esforços que permitissem alcançar seus objetivos, com ênfase nas interações grupais que beneficiassem a coletividade.

A literatura mostra que, a partir das primeiras civilizações, se evidenciavam a busca de um "modelo" de organização que permitisse ao homem o domínio sobre a natureza e os meios físicos de que dispunha, incluindo o seu próprio trabalho e o seu conhecimento. No entanto, de acordo com Toffler (1980)³, a sociedade primitiva não gerou nenhum modelo de gestão, pois as necessidades de sobrevivência eram atendidas pela própria natureza, exigindo do homem quase nenhum esforço para atingir seus objetivos individuais e coletivos; as "organizações" se limitavam aos sistemas sociais e políticos embrionários.

No entanto, na medida em que a "explosão demográfica" determinava um desequilíbrio no ambiente, fazendo escassear os recursos naturais que até então garantiam a sobrevivência humana, rompe-se o paradigma daquela sociedade igualitária e ocorre a primeira grande transformação na história humana: a Revolução Agrícola que, segundo os historiadores, teria iniciado há cerca de dez mil anos atrás, cujo principal paradigma era os valores principais da vida humana baseados na harmonia com a natureza, o que influenciava a ideia de que o ser humano era controlado por forças superiores (deuses).

³ Este livro de Alvin Toffler, *A Terceira Onda*, trata-se de um best sellers de 1980, o qual traz alguns apontamentos e apresenta como proposta uma saída para o desespero do dia-a-dia, num balanço otimista das potencialidades do homem. 'A Terceira Onda' penetra fundo nas transformações violentas em que se debate o mundo de hoje. Ao mesmo tempo em que desseca os problemas que afligem a humanidade, lança um raio de luz sobre as novas formas das relações sociais, dos negócios e da economia. Explica a razão dos novos cultos e estuda as definições atuais de trabalho, lazer e sucesso. Aponta os caminhos que a democracia terá de seguir para sobreviver no século XXI.

Assim, desenvolveu-se muito a religiosidade e a visão mística da vida, dando origem aos movimentos espirituais que até hoje predominam nas instituições religiosas (Cristianismo, Budismo, Islamismo, entre outros). No sistema político, prevalecia o feudalismo, com leis, religião, classes sociais e políticas atreladas ao controle das terras, com a autoridade transmitida hereditariamente (aristocracia).

A unidade política básica era a comunidade local, em cujo sistema social prevalecia o esquema familiar estratificado com definições claras das funções em virtude do sexo. A educação era limitada à elite, de maneira que surgiram algumas castas e classes sociais claramente definidas (nobres, sacerdotes, guerreiros, escravos e servos). De acordo com Toffler,

[...] foi este o mundo em que irrompeu a revolução industrial, lançando a Segunda Onda e criando uma contra civilização estranha, poderosa e febrilmente energética. O industrialismo foi mais do que chaminés e linha de montagem. Foi um sistema social rico, multiforme, que tocou todos os aspectos da vida humana e atacou todas as feições do passado da Primeira Onda. Produziu a grande fábrica de Willow Run, fora de Detroit, mas também colocou o trator na fazenda, a máquina de escrever no escritório, a geladeira na cozinha. Produziu o jornal e o cinema, o trem suburbano e o DC - 3. Deu-nos o cubismo e a música de 12 tons. Deu-nos edifícios Banhaus e cadeiras de Barcelona, as greves brancas, as pílulas de vitaminas e o prolongamento da duração da vida. Universalizou o relógio de pulso e a urna eleitoral. Mais importante, interligou todas estas coisas - montou-as como máquina - e formou o sistema social mais poderoso, coeso e expansivo que o mundo já conheceu: a civilização da Segunda Onda (1980, p. 36).

Foi nesse contexto que surgiu a Revolução Industrial, tendo como ideias centrais que "os homens se colocam como controladores do destino num mundo competitivo com a crença de que uma estrutura social racional pode produzir harmonia num sistema de castigos e recompensas" (CRAWFORD, 1994, p. 18)⁴. A base do conhecimento humano passa a ser a física e a química, propiciando os grandes avanços científicos que possibilitaram desenvolver o sistema produtivo industrial.

No sistema político predominam duas correntes ideológicas, o Marxismo e o Capitalismo, em que as leis, a religião, as classes sociais e a base política são modeladas de acordo com os interesses da propriedade e do controle do capital

⁴ Na 'Era do Capital Humano' é um livro de 1994 pouco lido no Brasil, porém, é excelente em muitas informações sobre a história do povo brasileiro para entender o processo de industrialização até chegar a compreensão do modelo de gestão atual. Além do mais, o livro de Richard Crawford apresenta dados da miscigenação das raças e a relação com o progresso tecnológico desta nação, e fala que as nações mais racistas são as mais adiantadas cultural e tecnologicamente.

investido. Outra vertente política é o Nacionalismo, que faz surgir governos centralizados e fortes, tanto na forma de governo representativo quanto na forma ditatorial.

No sistema social, a base da sociedade é a família nuclear, com divisão de papéis entre os sexos e instituições permanentes que sustentam o sistema (casamento e relações parentais). Os valores sociais enfatizam a conformidade, o elitismo e a divisão de classes. A educação é massificada e se completa na idade adulta.

Quanto ao sistema econômico, a base da economia é o mercado nacional, cuja atividade é a produção de bens padronizados, tangíveis e com divisão entre produção e consumo. Há uma divisão complexa do trabalho, com mão de obra baseada em habilidades específicas, modo de produção padronizado e organizações com vários níveis hierárquicos, orientados para o controle das operações. Nesse sistema, o recurso fundamental é o capital financeiro. A partir das transformações sociais causadas pela ordem capitalista da industrialização, a necessidade de ensinar e aprender se tornaram cada vez mais necessárias dentro e fora do ambiente de trabalho.

No Brasil, conforme Cano (1994)⁵, o engajamento à Primeira Revolução Industrial se inicia entre as décadas de 1870 e 1880 e consolida-se entre as décadas de 1920 e 1930, com os famosos embates entre "ruralistas" e "industrialistas". No primeiro período (1880-1930), a implantação da indústria - notadamente de bens de consumo leves – esteve completamente subordinada à economia primária exportadora, que lhe determinava não só a demanda de bens de consumo, mas também a constituição do mercado de trabalho, a origem da maior parte dos seus capitais e recursos financeiros e, por último, a capacidade para importar a maior parte dos bens de produção de que necessitava.

A segunda Revolução Industrial inicia-se ainda na primeira metade do século XIX, maturando entre as décadas de 1870 e de 1890 e se prolongando até 1950(p, 16-17).

⁵ Apesar de outros autores mais atuais tratarem do processo da Revolução Industrial no Brasil e em outros países, Wilson Cano analisa a desindustrialização em marcha nos principais países desenvolvidos e em alguns subdesenvolvidos, com ênfase no caso do Brasil, por isso a opção de trazer nesse texto citações do seu livro "Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional".

Já a terceira Revolução Industrial é o apogeu da Sociedade Industrial e essa cria as condições que levaram a humanidade à Revolução dos Serviços, sendo essa a Sociedade Pós-Industrial ou Sociedade do Conhecimento. Assim, como não havia até então modelos de gestão que orientassem a produção em larga escala, os próprios inventores e empreendedores assumiam naturalmente a tarefa de organizar os seus processos produtivos. Reich (1983), retira do "Diário" de Thomas Edison estas palavras: "Meu trabalho aqui está feito, minha lâmpada é perfeita. Agora vou iniciar a produção prática do invento" (p. 40). Afirma Reich⁶:

[...] supunha-se que a liderança empresarial requeria simples força de caráter, as virtudes protestantes de prudência, pontualidade e perseverança. Os líderes emergentes do mundo dos negócios americanos proclamavam-se autodidatas e louvavam a missão cristã da empresa. O crescimento econômico e a força de caráter subjacente eram ao mesmo tempo apresentados como a salvação do mundo (1995, p. 46).

A partir dessa era, a gestão empresarial começa efetivamente a se consolidar como um conjunto de conhecimentos e princípios que viriam resultar na formação da primeira abordagem científica da administração, cujas ideias básicas foram propostas por dois engenheiros, Frederick W. Taylor, que se preocupava com a racionalização do trabalho e Henri Fayol, que focalizava o aspecto funcional das organizações.

A Revolução Industrial criou uma série de mudanças na estrutura social, de ordem econômica, política e cultural, afetando profundamente a vida das pessoas que sob a nova ordem perderam sua identidade e passaram por um processo cruel de alienação. O desenvolvimento da maquinaria e a divisão do trabalho levaram o trabalho dos proletários a perder sua característica e se tornarem apenas acessórios da máquina que exige apenas a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender.

Enfim, a administração científica tornou o trabalhador uma "extensão da máquina", como mostra Charles Chaplin, satiricamente, em seu filme "Tempos Modernos", de 1940. Este conjunto de princípios partia da premissa do *homo economicus*, baseada na racionalidade cartesiana que pressupunha como a única

⁶ O enfoque dado a obra de Robert Reich: O trabalho das nações - prepara para o capitalismo do século 21 – Foi devido esta obra se iniciar desde uma análise do descobrimento do Brasil, passando pela escravidão, seguindo na Era Vargas e na Ditadura Militar, e chega à presente modernidade com o advento da Constituição Federal de 1988

motivação do trabalhador a obtenção de um salário. De outro lado, isso levou à criação da "linha de montagem" de Ford como o símbolo mais forte da Administração Científica. A origem e evolução dos modelos de gestão foram influenciados pelas mudanças ambientais que afetaram as organizações com o passar do tempo.

Nesse sentido, a evolução das organizações e, dentro dessas, a evolução das "eras empresariais" determinaram as condições para o surgimento e a evolução de conceitos e práticas de administração que, com o tempo, foram reconhecidos como modelos ou Teorias da Administração. Esse foi o cenário ambiental que provocou a entrada do Brasil na "era empresarial" e influenciou para que o processo de industrialização no país decolasse quando os países mais desenvolvidos já se encontravam no esgotamento do seu paradigma de sociedade Industrial.

Portanto, os modelos de gestão aplicados pelas empresas brasileiras, de forma geral, ainda eram predominantemente de características tradicionais, baseados na Era da Produção em Massa e da Era da Eficiência nos períodos de 1920 a 1970, não havendo uma linearidade entre as "ondas de transformação", as "eras empresariais" e o modelo de gestão aplicado ao nível de determinada organização.

As empresas brasileiras podendo estar em níveis diferentes de evolução/organizacional e, em consequência, do modelo de gestão predominante, estavam distribuídas nas eras empresariais, não significando que todas elas estariam acompanhando a "era da competitividade" ao chegar nos anos 1990.

Diante da nova ordem produtiva, o mundo passou por um amplo processo de transformação, exigindo uma nova escola, capaz de introduzir o ensino técnico e profissional, capaz de garantir a mão de obra qualificada, para atuar em favor do crescimento da indústria e gerar riqueza para a burguesia capitalista, uma vez que a escola teria o desafio de instruir os trabalhadores, tornando-os mais eficientes em suas funções, serem bons cidadãos e trabalhadores disciplinados.

No entanto, Gramsci (1991, p. 38) vai dizer que: "A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante". Há de se reconhecer a escola com a sua importância para a formação do sujeito, mas a sua formação integral, não é a escola que forma e informa para o proletariado proposto. Fala-se de uma escola que desde o seu início, na história da educação, tem um papel formador, mas de

formadora integral do sujeito, que vá além do papel de preparar este para o mercado de trabalho.

Trilhando nesses caminhos da Revolução Industrial, encontram-se algumas respostas, mesmo que ainda superficiais, pois neste estudo, não é o cerne do problema, mas é relevante falar que a partir de algumas inquietações, mesmo com objetivos difusos ou mesmo tão distantes de uma preocupação real com os sujeitos humanos, os dirigentes empresariais passaram a assumir novos desafios e papéis diante desse quadro que urgia transformação.

Antes de mudar as organizações, foi preciso começar a pensar em mudar as pessoas, não no sentido de substituí-las, mas de fazer com que elas mudassem seus jeitos de pensar; e mudar jeitos de pensar não é das tarefas mais fáceis, e porque não dizer, é tarefa árdua, muito complexa, difícil. Tais mudanças, certamente, deveriam começar pelos próprios dirigentes da condução das organizações, que ora já se mostravam inovadoras e competitivas, exigindo destes, em primeiro lugar, a postura de "líderes de visão".

Dessa forma, as organizações caminharam no sentido para o qual esta visão apontara e este seria o principal papel dos seus dirigentes, quanto aos papéis tradicionais, grande parte já seria delegado aos níveis gerenciais, sobretudo aqueles relacionados com a gestão de processos internos e suas respectivas decisões, passando assim a uma nova fase de descentralização do poder. Recomendando desde então a estes profissionais, a postura da autoaprendizagem permanente; pois o melhor gestor empresarial não seria mais aquele que tinha maior conhecimento, mas seria aquele que estivesse mais auto motivado para aprender e continuar aprendendo.

3.2 Olhar sobre a construção histórica dos termos gestão e administração

Entender os conceitos e seus respectivos significados a partir de diversos olhares, contextos históricos e sociais ao longo dos tempos se torna imprescindível para ampliar conhecimentos, pensamentos, concepções, além de situar o leitor no espaço tempo.

Nessa perspectiva, se faz necessário situar que o termo gestão refere-se a organizar, através do esforço humano e coletivo, uma instituição ou empresa, com o

objetivo de obter o crescimento e o desenvolvimento. Na ótica, de Andrade (2002), a palavra gestão deriva do termo *gestio* do latim que significa ação de dirigir, administrar, gerir vidas, destinos, as capacidades e até mesmos as próprias coisas que as pertencem.

É relevante apresentar a concepção de Silva (2007) sobre o objetivo principal da gestão no contexto educacional, que é o de fazer com que os seres se tornem mais promissores com vida mais digna, justa e humanista. Havendo sobre o conceito de gestão, o que se pode denominar de superação do taylorismo⁷ e do fordismo⁸ tão presente nas instituições e organizações incluindo as educacionais, os quais careciam de transformações da administração para a gestão, uma vez que o termo gestão está ligado ao envolvimento, a participação e ao exercício democrático pelos pares de trabalho, em que o estudante passa a ser o público alvo, merecendo atendimento, atenção e acolhimento.

Ainda nesse desenho conceitual, Freitas (2016) sinaliza que foi através da observação dos trabalhadores nas indústrias que Taylor constatou que eles deveriam se organizar de forma hierárquica e sistemática, ou seja, cada pessoa tinha que desenvolver uma atividade específica. No sistema taylorista, o trabalhador era monitorado e cada indivíduo deveria cumprir sua tarefa em menor tempo possível, com direito a premiação, aqueles que se sobressaíssem aos outros. Ford por achar a teoria contundente deu prosseguimento aplicando em sua indústria automobilística com o intuito de obter uma produção em massa.

Martins destaca (1991) que a administração nada mais é do que uma necessidade primitiva e que para buscar o conceito dela é preciso levar em consideração todos os seus determinantes sociais. Sendo também, o conceito de gestão na ótica de outros autores, é visto como dinâmico, de movimento, ação, mobilização e articulação. Esses termos são utilizados, em certos momentos, como sinônimos na educação, assim como, podem ser utilizados como termos distintos em outras situações, dependendo do contexto.

⁷ Taylorismo - foi um modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte americano Frederick Taylor (1856-1915), considerado o *pai da administração científica* e um dos primeiros sistematizadores da disciplina científica da administração de empresas.

⁸ Fordismo - termo criado por Henry Ford, em 1914, refere-se aos sistemas de produção em massa (linha de produção) e gestão idealizados em 1913 pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947).

3.2.1 *Princípios e amparo legal que norteiam a gestão escolar*

A Constituição Federal de 1988 traz em seu Art. 206 um texto que referenda como o Sistema de Ensino Brasileiro será organizado com base nos princípios relacionados a seguir:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p.123).

A Constituição Federal de 1988 proclama no inciso VI que “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”. Ainda se pode citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 - que em seu Art.14, trata explicitamente sobre a gestão democrática nas instituições públicas de ensino, como um princípio para a melhoria e eficiência de uma qualidade educacional brasileira o que torna possível a valorização do ensino público e a reivindicação de uma oportunidade de participação em ações educativas dentro do contexto escolar.

Desse modo, a gestão democrática no âmbito educacional é uma preocupação que vem sendo estudada desde a Constituição de 1988, indicando a descentralização da educação já inserida na LDBEN/1996, dentro dos seus princípios. A gestão democrática propõe uma educação com relevante valor social, já que é a partir de uma ação coletiva, que as mudanças acontecem e, conseqüentemente, a qualidade de vida nos vários segmentos. Referenciada pela legislação, o processo de gestão democrática pressupõe a participação social nas tomadas de decisões, na fiscalização dos recursos financeiros e nas necessidades de investimento, assim como, na execução das deliberações coletivas e nos processos de avaliação.

Na perspectiva de Cury (2002), acredita-se que um gestor democrático tem o direito e o dever de criar ações voltadas para a transparência dos serviços públicos a partir de conselhos, e que isso só se torna possível ser feito quando há um ambiente

ético e coerente, no qual o gestor possa transformar, junto com a comunidade, o próprio ambiente escolar.

Em relação aos pressupostos básicos que embasam a gestão escolar, Nascimento aponta que esses são divididos em dez tópicos essenciais:

1 - O gestor deve ser um pluralizador e orientador de ações; 2 – A gestão deve ir além da organização burocrática; 3 – A gestão de uma escola deve ser feita para e com a comunidade; 4 – A gestão de uma escola deve ter planejamentos a curto, médio e longo prazo; 5 – A gestão deve investir nos seus funcionários; 6 – A gestão escolar deve acontecer de maneira integrada entre a coordenação pedagógica e a orientação educacional; 7 – O Gestor deve ultrapassar a visão de que a escola se constitui em uma organização burocrática; 8 – O gestor precisa ser visionário, estar ligado às mudanças do mundo contemporâneo; 9 – Administrar ou gerenciar é estar atento a possíveis crises; 10 – O Gestor busca a Eficiência e a Eficácia (2013, p. 01).

Cabe evidenciar que é de responsabilidade máxima do gestor da escola a conquista de uma política educacional eficaz com pleno desenvolvimento dos objetivos educacionais, organizando e coordenando ações com esforços no sentido de levantar todos os recursos necessários. E, ainda, devido à visão de todos da equipe escolar sob sua liderança na escola, ele exerce uma forte influência, sendo assim uma maior responsabilidade ao usar essa influência (LÜCK, 1996).

Portanto, entende-se que a gestão escolar precisa traçar caminhos para além da organização burocrática, Porém essa visão de uma organização burocrática deve ser superada por parte do gestor que precisa galgar entendimentos mais amplos em relação à resolução de problemas mais complexos, posicionando-se como um mediador de conflitos, além de se tornar um articulador de projetos, ações e estratégias estabelecidas pelo seu grupo de trabalho para que o coletivo escolar possa obter melhoria na ação educativa e nas relações interpessoais com vistas ao sucesso do grupo e, é claro, dos estudantes. Assim “[...] o diretor não tem o poder isolado, não pode fazer as opções e as escolhas que avaliam como sendo as mais adequadas, ou atendam aos interesses dos membros da comunidade em que a escola está inserida” (BOCCIA, 2011, p. 78).

Nesse contexto, mencionado acima, a relação escola - comunidade precisa se consolidar como parceiras, em que a participação seja articulada sistematicamente por meio da gestão democrática em ascensão, uma vez que o fortalecimento de tal relação traz benefícios para o aprendizado dos estudantes. Dessa forma, a gestão

escolar precisa estabelecer a elaboração de planejamentos - a curto, médio e longo prazo, em prol de se buscar meios eficazes que fortaleçam e estreitem o envolvimento da escola com a comunidade e da comunidade com a escola.

É necessário, também, definir prioridades para se concretizar a dimensão pedagógica, assegurando assim a aprendizagem qualitativa a todos os estudantes, tendo como pano de fundo um bom planejamento que atenda aos propósitos almejados na esfera da escola, da equipe pedagógica e da sala de aula, assim podendo assegurar a oferta de um processo educativo rumo ao sucesso escolar.

Dessa forma, a gestão democrática precisa se constituir cotidianamente dentro dos espaços escolares, pois é através dela que o gestor escolar vai conseguir conduzir sua gestão com mais qualidade, tendo em vista a contribuição da comunidade, para que se possa desenvolver um bom trabalho nas dimensões administrativas e pedagógicas. Outra questão fundamental é que a equipe gestora da escola precisa investir em seus funcionários, ter uma equipe escolar centrada, colaborativa e determinada. Esse é o desejo de todo gestor escolar, uma vez que o trabalho de forma objetiva e integrada possibilita o alcance da melhoria da ação educativa.

O gestor precisa ultrapassar a visão de que a escola se constitui em uma organização burocrática, em sua essência. Boccia (2011) destaca que a instituição escolar é complexa e traz em seu bojo problemas, fragilidades e cobranças de diferentes instâncias. O gestor precisa ser um visionário, estar conectado às mudanças do mundo contemporâneo, porém a maioria das escolas ainda é administrada com métodos arcaicos, embasados na chamada "era industrial" ou períodos anteriores.

Para que esse modelo seja deixado de lado é preciso que o gestor busque "a eficácia quando procura atingir seus objetivos fazendo as coisas corretamente, a eficácia é a relação entre resultados e objetivos planejados" (COLOMBO, 2004, p. 158-159).

A pessoa que desempenha o papel de gestor escolar deve está apta a interpretar os objetivos levantados pela instituição escolar, atuando sempre com base no planejamento e na organização, convergindo tudo para a obtenção das metas estipuladas. Ou seja, a unidade escolar deve passar por uma fase de planejamento organizacional em busca da eficácia. A partir disso, o efetivo planejamento fica sob responsabilidade do gestor e dos demais segmentos que compõem a comunidade

escolar. Promovendo cada um, de acordo com suas competências, um sincronizado trabalho de equipe entre os diferentes setores, em direção do alcance dos objetivos comuns.

3.3 Dimensões da gestão escolar

A gestão escolar é constituída por estratégias de intervenção organizadoras e mobilizadoras que por sua vez é orientada a promover mudanças e desenvolver os processos educacionais, nos quais possam ampliar os conhecimentos e a aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009). A autora em pauta ressalta que a gestão pode ser dividida em dimensões, as quais têm o objetivo de obter melhores resultados, sendo estes os dois grupos mais conhecidos: o grupo das dimensões de organização e o grupo das dimensões da implementação, sendo este subdividido em dez. O grupo das dimensões de organização se refere à estruturação da organização do trabalho escolar com vistas à preparação, à ordenação, às condições físicas e aos recursos materiais necessários para que a ação pedagógica possa ocorrer com eficiência e eficácia, com amparo no planejamento escolar.

No acompanhamento das ações, avaliação e planejamento. As dimensões de implementação têm como intencionalidade a promoção de práticas educativas inovadoras que visem à transformação do fazer pedagógico no contexto escolar, além de ocasionar melhores resultados educacionais em prol da formação cidadã dos estudantes (LÜCK, 2009).

Rememora-se que Lück (2009) traz as dimensões de organização e divide em quatro: fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; planejamento e organização do trabalho escolar; monitoramento de processos e avaliação institucional e gestão de resultados educacionais. A referida autora pontua que as dimensões de implantação, ligadas – prioritariamente - a produção de resultados estão assim listadas: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano escolar. Enfatiza-se que tais dimensões são interligadas e conectadas para que o processo educativo escolar seja desenvolvido a contento. A autora ainda lembra que é importante se ter em mente que as áreas das dimensões da gestão são apresentadas de forma separada somente para estudos, porque elas são intimamente interligadas umas as outras para que o processo da gestão venha a ser efetivado.

As dimensões pedagógicas são direcionadas a organizar o trabalho escolar referente à elaboração de projetos pedagógicos, o planejamento anual, plano de ensino, planos de aula, dentre outros, com o intuito de recuperar o rendimento escolar de alunos e diminuir as defasagens (CAMPOS; SILVA, 2017). As dimensões situadas como principais na composição da gestão escolar são: administrativa, pedagógica, financeira e jurídica, as quais precisam funcionar de forma interligada em prol de se atingir os propósitos e intenções planejadas.

Na concepção de Dourado e Ferreira (2017), são quatro as dimensões: a dimensão administrativa corresponde ao conjunto interativo de várias dimensões da gestão escolar e tem uma perspectiva dinâmica e pedagógica. Já a dimensão financeira assume uma responsabilidade de gerir recursos financeiros da escola, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Ela é exercida com o apoio da estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante). A dimensão jurídica é responsável em organizar todos os documentos de suma importância dentro do espaço escolar. Essa não é comum ser encontrada em atividade nas escolas públicas como atribuição de uma determinada equipe, ficando como mais uma das atribuições do gestor escolar, com o apoio da secretaria escolar. Tais dimensões completam, em conjunto, a intenção de contribuir para que a dimensão pedagógica possa desenvolver o seu papel intimamente ligado ao da escola, que é promover a formação dos alunos e desenvolver uma aprendizagem cidadã, participativa e transformadora.

É perceptível que tais dimensões contribuem para a organização e implementação de todos os projetos que envolvem a ação escolar. Nesse sentido, é oportuno que o gestor tenha conhecimento de cada uma das dimensões para que sua função gestora ocorra de forma coerente, comprometida, democrática e articulada.

Cabe destacar que o gestor escolar / equipe gestora por meio da liderança, têm a função de mediar aprendizagens, conflitos, a harmonia do grupo, promover a participação, fortalecer o exercício da coletividade, a descentralização do poder decisório e assegurar o diálogo, além de acompanhar a evolução de todas as dimensões, monitorando, assystematicamente, com vistas à concretização da gestão escolar democrática que atenda ao contexto atual.

3.3.1 *Gestão democrática – entendendo seu conceito*

Entende-se que a gestão é o ato de organizar e planejar algo. Com essa nova forma de entendimento, pode-se dizer que a gestão escolar acontece a partir da participação de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, os profissionais da educação, na elaboração de projetos pedagógicos da escola e a comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 1996). Evidenciam-se, dessa forma, como elementos que compõem a gestão democrática: a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade (ARAÚJO, 2000).

Com a concepção de Lück, quanto ao entendimento do que vem a ser o termo gestão de forma ampla, além de se posicionar em relação ao conceito de gestão no campo educacional.

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (2009, p. 25).

A autora supracitada defende que, se a gestão não obtiver as características mencionadas na citação acima, não se tem o progresso almejado, uma vez que a gestão se encarrega de se fazer o elo com os demais setores, mobilizando-os a elaborarem projetos coletivamente, bem como a sua execução, pelos especialistas, professores, funcionários e comunidade em geral. A gestão escolar além de ser dinâmica, mobilizadora e democrática, é amparada por leis.

Nessa ótica, é importante informar que a gestão democrática do ensino público está amparada em forma de lei pela Constituição Federal que a incorporou no Art. 206, inciso VI como princípio e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº: 9.394/96) que situa a gestão democrática nos itens definidos no Art.14 no qual destaca: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades”, conforme os princípios da:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2010, p. 15).

De acordo com Lück (2009), a Gestão Educacional é a área operacional que atua no direcionamento e na mobilização que dinamiza o sistema de ensino e realiza ações articuladas buscando à qualidade do ensino e os seus resultados.

Quanto à temática da gestão escolar, é importante entender que, na atualidade, essa exerce uma grande função na sociedade, se trabalhada na perspectiva de princípios educacionais democráticos que visem, juntamente com toda a comunidade escolar, superar os desafios cotidianos da instituição educacional. Assim, o exercício democrático necessita constituir-se em um processo gradativo que favoreça aos atores escolares a conscientização e reflexão da relevância dessa proposta no contexto escolar a fim de ser efetivo.

A gestão democrática é participativa, pois tem a função de articular e envolver o coletivo da escola à participação, considerada como um dos elementos constitutivos que compõe a gestão democrática, a qual sinaliza ao encontro dialógico de interlocutores que estão imersos na ação educativa, encaixada aos preceitos legais que a regem, centrada na busca de estratégias coletivas que favoreçam a efetivação do processo de gestão escolar, em prol de um bem social comum: a educação escolar de estudantes. Dessa forma, “as oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para realização de objetivos educacionais” (LÜCK, 2009, p. 71).

Quanto ao pensamento da autora, a tomada de decisão também ocorre pela participação de forma coletiva, em que o gestor não se torna o dono da razão, por isso precisa abrir espaços para ouvir o ponto de vista dos demais colaboradores que estão em sua volta. Cabe mencionar, com primazia, o pensamento do grande patrono da educação, Paulo Freire, o qual ressalta que para se efetivar uma gestão é preciso que se tenha a competência denominada liderança, uma vez que,

[...] sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivo, sem tarefas a cumprir e contas a prestar não há organização, e, sem esta, se dilui a ação revolucionária não justificando maneio envolto nas classes ditas como populares (1997b, p. 251).

Nesse cenário ora apresentado, é perceptível que a gestão escolar precisa de uma boa liderança, pois ela favorece o alcance dos propósitos educacionais, tais

como: o acesso, a permanência e o sucesso escolar do aluno. Com base no exposto, vê-se que gestão escolar não pode ser obtida de maneira aleatória, portanto, se faz necessário e querer um alvo, ou seja, ter-se uma intencionalidade, carecendo de um bom planejamento para que tais ações educativas possam acontecer de forma qualitativa. Portanto, o ato de planejar precisa ser bem elaborado, executado e avaliado com etapas consideradas imprescindíveis para que um determinado grupo possa alcançar propósitos (GANDIN, 1993). O referido autor destaca ainda, que tais etapas são interligadas e que a avaliação permeia as demais.

Ainda, referente ao entendimento da liderança, “um dos papéis das lideranças democráticas é, primeiramente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica” (FREIRE, 1997b, p. 251). Dessa forma, o centralismo brasileiro combatido por Anísio Teixeira, ao longo dos tempos, se justifica, uma vez que a escola, por meio de seus interlocutores, reflete sobre a pluralidade, diversidade cultural, social, racial, enfim, sobre a riqueza provinda do meio social em que o indivíduo vive. A estrutura administrativa a serviço do poder centralizado, verticalizado e autoritário vem perdendo espaços no campo educacional em que tais posturas contradizem o exercício democrático, uma vez que a “estrutura administrativa a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos” (FREIRE, 1997b, p. 45).

Portanto, para que se possa obter êxito no âmbito escolar, o processo democrático não se restringe apenas a uma única pessoa tomando decisão por todos, sendo compreendido, portanto, que a educação e a gestão constituem-se em um ato político, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE 1997b, p. 23).

Nessa perspectiva, que envolve pensares e estudos empíricos de autores renomados - aqui considerados - e protagonistas da gestão escolar, cabe ressaltar que quando alguém, ou melhor, o indivíduo tem vez e voz no exercício democrático da gestão, esse pode participar dos rumos escolares, como também, monitorar e pontuar devidas cobranças dos resultados educacionais para a qual foi planejada determinada ação ou projeto educativo que se pretende realizar. Cabe realçar que os atores escolares também precisam conscientizar-se da importância de se efetivar, por meio da participação de todos, nos momentos destinados ao planejamento, a

execução e a avaliação de todas as ações e projetos em questão. Dessa forma, a equipe gestora há que se atentar para assegurar o envolvimento de todos, ou da grande maioria nas etapas - descritas acima – para o ato de planejar, a elaboração, a execução e a avaliação em prol de se garantir o sucesso do propósito em pauta.

Ainda, quanto aos quesitos participação e o envolvimento, é importante que todos os interlocutores que compõem a ação escolar percebam-se como condutores que se constituem como indispensáveis e determinantes ao fortalecimento do processo da gestão escolar.

Nessa visão, torna-se oportuno destacar a concepção pontuada por Paro:

O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração, e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões (2008, p. 51).

Destaca-se que, quando a pessoa participa das ações pelas quais serão definidos os caminhos da escola, esta se sente útil e importante no rol da educação vivenciada naquela instituição, pois quanto mais participar, mais desejo terá em contribuir para a melhoria do processo escolar educativo nas suas formas mais amplas.

Paro afirma ser imprescindível a um gestor ter uma visão crítica, conforme expõe:

Nessa relação, entretanto, é necessária uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social (1997, p. 149).

É importante ressaltar que o gestor escolar deve ter consciência de que o seu trabalho está para a sociedade, assim como está para a escola, em que a transformação social, o fazer desafiador, a construção do exercício democrático, o fortalecimento da equipe se configura como um trabalho complexo e sistemático, carecendo de fomentação e discussão nos espaços escolares, formação contínua, estímulo, reflexão e mobilização.

Portanto, pode-se dizer que o trabalhar em equipe não é algo fácil, levando em conta que trabalhar com pessoas, em conjunto e de maneira colaborativa, com

responsabilidade, empenho, dedicação, na perspectiva da formação e aprendizagem dos alunos é uma tarefa que envolve um processo de luta e de coragem.

Assim, o processo de gestão escolar necessita que todos assumam suas responsabilidades, em que as ações de cooperar e compartilhar venham favorecer o agir em conjunto, em prol de se alcançar um resultado proposto, ampliando a autonomia e o fortalecimento do sentido de equipe, ações mediadas por uma liderança.

Na concepção de Libâneo,

A liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e status da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional [...] na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção, a coordenação pedagógica (2008, p. 104).

Conclui-se, portanto que o processo de uma liderança na gestão escolar é ponto fundamental para ampliar a participação, o envolvimento, o compromisso e o pluralismo de ideias, o fortalecimento do poder decisório nos rumos que a escola irá seguir, além de estimular constantemente a dialogicidade, o compartilhamento e progressivos graus de autonomia dos segmentos escolares.

É importante mencionar que tais processos e atitudes não acontecem da noite para o dia, ou seja, é preciso reservar momentos e espaços para que o conhecimento e o crescimento mútuo possam ocorrer continuamente, para que o sentido de equipe e de pertencimento ao grupo cresça de forma saudável, ética, colaborativa e dinamicamente.

Para Veiga (2002):

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (2002, p. 18).

Nessa acepção, a referida autora enfatiza que existe uma barreira a ser rompida para o êxito da gestão democrática, devendo-se não somente pensar em soluções, mas colocá-las em prática. Para isso, o gestor precisa ter consciência e

conhecimento das reais necessidades/dificuldades da comunidade escolar. O gestor e os membros do conselho escolar, tendo essa visão, podem planejar e executar projetos a fim de beneficiar toda a comunidade escolar.

É oportuno destacar que, para a obtenção de êxito no processo educacional, é preciso que os gestores tenham a capacidade de articulação para a construção do processo e não devem limitar suas funções apenas ao controle dos padrões da legalidade. E, ainda, acrescenta-se que os gestores precisam ser os articuladores de todas as forças dentro da escola, promovendo a interação entre todos, buscando o equilíbrio e o bem estar da coletividade.

Para que o processo da gestão democrática seja consolidado, o Conselho Escolar deve ser um forte aliado da gestão, pois sendo colegiado, o mesmo deve expressar os anseios da comunidade escolar, representando-a por meio dos segmentos de professores, funcionários, alunos e comunidade local/familiares ou responsáveis pelos alunos. Ressalta-se que as suas atribuições são: colaborar no processo de decisão das normas da escola; participar da construção do Projeto Político Pedagógico - PPP; propor sugestões para questões levantadas por membros da escola; acompanhar a execução de ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola; e ainda, motivar toda a comunidade escolar e local para a realização de ações em benefício da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem na escola.

Nessa perspectiva, compreende-se que o Conselho Escolar só tem a sua função concretizada com a participação de todos os membros envolvidos e deve-se levar em conta a vivência de cada um. O Conselho Escolar é visto como local para debates e tomada de decisões (VEIGA, 2002).

Em se tratando da participação da família, vale lembrar que ela é a primeira escola que a criança tem desde o nascimento, pois é em casa que aprende as primeiras noções da vida, como falar e andar, por exemplo. Sendo assim, a família é a base para o desenvolvimento integral da criança e a sua ascensão na sociedade. Assim, como qualquer outra instituição, a família tem seus direitos e deveres perante o Estado, e um deles é garantir a educação aos filhos visando o pleno desenvolvimento desses e o seu preparo para o exercício da cidadania [...] (BRASIL, 1996). Dessa forma, a sua participação na escola e na vida escolar dos filhos é imperativo. E o Conselho Escolar, dentre outros mecanismos de participação é um

instrumento eficaz para que a família se faça presente nas decisões da vida acadêmica dos seus jovens.

3.3.1.1 *Gestão educacional/escolar e democrática*

Com o entendimento fundamental para o exercício da gestão, como um meio favorecedor para se garantir a qualidade da educação, no Brasil, no ano de 1988 foi promulgada a Constituição Federal, que em seu Art. 206 - Inciso IV estabelece a “Gestão Democrática do Ensino Público na forma de lei” (BRASIL, 1988, p. 123), sinalizando, assim, a legalidade de se desenvolver a gestão democrática no sistema público de ensino, em todos os âmbitos, além de garantir a obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e igualdade de direitos para todos os cidadãos brasileiros.

A educação é uma ação em que a aprendizagem inclui inúmeras nuances, complexidades e abrangência, o que faz com que a mesma careça de políticas públicas que favoreçam a eficácia educacional em todos os âmbitos. Nesse sentido, Moreira afirma:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (2012, p. 52).

No espaço escolar, além de acontecer a aquisição e percepção de conhecimentos, também se reproduz a relação social. Acreditando nisso, pressupõe-se que a gestão educacional se apresenta como uma característica de reconhecimento mais que merecido, a participação efetiva e consciente de todos aqueles que compõem a organização da junta escolar. Ainda, de acordo com Moreira:

Quando tratamos de gestão escolar, democratização e descentralização de poder são palavras-chave tanto no que diz respeito ao aparelho de organização educacional, quanto o espaço escolar na íntegra. Com efeito, a gestão não descarta a relevância da administração escolar, apenas a redimensiona, no sentido de personificar os aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos no cenário escolar, tornando-os mais sólidos, concisos e coerentes (2012, p. 2).

Compreende-se que a gestão educacional corresponde à área responsável em estabelecer e direcionar as mobilidades de todos os segmentos da escola e, por

sua vez, tem como objetivo realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

Cabe enfatizar, também, que a Constituição Federal de 1988 reforçou o caráter público e democrático da escola, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação – LDBEN - 9.394/96 que determinou legalmente a implantação de um trabalho pedagógico articulado, que deve ter por objetivo tornar possível a elaboração de um projeto educacional mais amplo, partindo de seu Art. 14 que traz o seguinte texto:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Com a instituição da LDBEN de 1996, a participação da comunidade nos projetos dentro das escolas públicas veio como um princípio legítimo, uma proposta para a efetivação da gestão democrática na forma da lei. Dessa forma, refere-se a um pensamento em que se determina que a gestão democrática vai para além da busca de uma melhor qualidade do ensino, uma vez que essa poderá se aplicar a uma compreensão das diferentes relações que se entrelaçam na construção de ações do cotidiano em seu contexto, fortalecendo a interação entre os pares e demais segmentos que compõem o contexto escolar.

Pontua-se que, anteriormente a lei maior - a Constituição Federal/1988 -, as escolas eram administradas por conceitos embasados na administração científica abordada no taylorismo / fordismo, ou seja, racionalidades limitadas e lineares. E com o surgimento da referida lei e da LDBEN/1996, essa administração ganha uma nova perspectiva, constituída por princípios educacionais democráticos e reorganizados com foco direcionados à organização e orientação do trabalho educacional.

Lück (2005, p. 17) destaca que “a gestão escolar está associada à mobilização de talentos e esforços coletivos para organizar ações construtivas conjuntas de seus componentes, pelo trabalho associado mediante reciprocidades, que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva”, ou seja, a gestão escolar está associada a uma gestão democrática.

Dessa forma, pode-se perceber que a gestão democrática está intimamente ligada ao compromisso sociopolítico dos interesses coletivos de todos que fazem parte da junta escolar e o seu objetivo é o de solucionar questões de distribuição e aprimoramento do trabalho na escola. Portanto, a democratização na escola corresponde a uma realização do trabalho na instituição orientado por um desenvolvimento das competências coletivas de todos, conforme as características da democratização escolar, já sinalizadas por Lück (2005): A) Democratização como ampliação do acesso educacional, ou seja, é o direito do aluno acessar todo ambiente escolar para promover sucesso em sua aprendizagem; B) Democratização dos processos pedagógicos que tem o papel de dar condições para a permanência dos estudantes no espaço escolar - projetos junto à comunidade; C) Democratização dos processos administrativos, responsável pelas decisões burocráticas da escola com a participação da comunidade e do Conselho Escolar.

A partir desse contexto, compreende-se que os conceitos de gestão educacional, democrática e escolar são interligados e interdependentes, portanto, a aquisição de tais conhecimentos enriquece e assegura o desempenho da função gestora que tem a responsabilidade em proporcionar e estimular momentos de formação continuada no ambiente escolar ou fora deste, para que professores, demais profissionais e colaboradores escolares cresçam em prol de um objetivo comum.

O sentido de equipe se fortalece pelo desenvolvimento de ações coletivas consistentes, com vistas a ampliar, favorecer e democratizar o acesso a informações e conhecimentos para todos, atendendo os princípios que regem a gestão democrática, o exercício do diálogo, da participação, da autonomia e da pluralidade/diversidade implementados cotidianamente no contexto escolar. Assim, a instituição escola cresce, os estudantes são bem acolhidos e atendidos em suas expectativas e necessidades e a comunidade escolar passa a ser reconhecida com grau de importância pela parceria estabelecida em prol de uma educação de qualidades, que garante não só o acesso, mas a permanência de todos os estudantes com sucesso, como efetivo direito constitucional.

3.4 Gestão escolar e as suas concepções em direção à escola democrática

Não é irreal afirmar que a gestão escolar surgiu a partir do momento em que o homem reconheceu a necessidade de que era preciso uma organização na escola

diferenciada das demais organizações de trabalho, ou seja, das empresas, mas, que, ainda assim, mantivesse alguns princípios organizacionais vigentes.

Sabe-se que as empresas devem mostrar uma produção ágil de seus produtos para lançar no comércio, vender e vender e serem competitivas. Entretanto, a gestão escolar consiste num sistema de organização interno da e na escola, envolvendo todos os setores que estão relacionados com as práticas escolares, visando garantir um desenvolvimento socioeducacional eficaz na instituição de ensino, no qual a premissa da aprendizagem se efetive de forma sistemática e, ainda, haja efetivos contributos para a formação integral dos sujeitos matriculados na escola.

Diferentemente de outras organizações, no caso a empresarial a que se está fazendo referência, na gestão escolar, no seu sentido mais íntegro, esta não busca a efetivação de um trabalho cada vez mais rápido, para se produzir mais, vender mais e ser mais competitiva no mercado externo – pelo menos não nessas expressões ‘frias’ das palavras ditas. Cada escola deve desenvolver o seu plano, seu processo de formação integral e dessa forma, com base nas diretrizes da educação vigente traçar seus objetivos e suas metas para cada ano letivo.

Nessa perspectiva de traçar objetivos e metas comuns para a escola, Brennand e Bizerra (2012, p. 21) afirmam que o entendimento de determinado problema necessita estar baseado em um consenso sobre esse mesmo problema, implicando o reconhecimento intersubjetivo, resultante de uma argumentação crítica que só tem condições de ser construída se representar interesses coletivos. As autoras citam a visão de Habermas (1993)⁹ sobre a importância do agir comunicativo na formação do indivíduo. A participação supõe a oportunidade de voz e através desse, o poder de argumentação. “A razão de ser da gestão da educação consiste, portanto, na garantia de qualidade do processo de formação humana” (BRENNAND; BIZERRA, 2012, p. 23).

Como resultado da gestão escolar, espera-se que a instituição tenha uma excelência no ensino; no combate à evasão escolar; na melhoria da disciplina; na motivação das equipes que compõem a escola; além de manter os pais e os alunos engajados nos projetos escolares, tenham zelo pelo patrimônio público e eficácia na

⁹ Habermas afirmava que as formas de conhecimento teriam como interesse a emancipação da espécie, enquanto o conhecimento instrumental buscava a satisfação das necessidades, possibilitando ao homem libertar-se da natureza por meio da produção, o conhecimento comunicativo seria a maneira de emancipar-se de todas as formas de repressão social ou de seus correspondentes intrapsíquicos

administração dos recursos financeiros juntamente com o Conselho Escolar; excelência na efetivação das atribuições de cada equipe de trabalho; mediações de conflitos de forma positiva, dentre outras questões.

Nesta perspectiva de uma gestão democrática, é premissa também desse modelo, contribuir de forma eficaz para a formação continuada dos professores não apenas fora dos muros da escola, mas dentro da própria escola, como uma das marcantes atribuições do gestor e sendo este o foco desta investigação. É sabido que a formação inicial todos os professores a possuem, porém, o trabalho e a promoção de competências que os qualifiquem não apenas como ocupantes das suas funções docentes diárias, isoladamente, mas na condição necessária urgente de se tornarem membros de uma equipe, cuja atualização e o aprofundamento de conhecimentos profissionais devem ser promovidos em processos de formação continuada, em que cada professor deverá refletir, discutir, trocar, ensinar e aprender simultaneamente, deve acontecer na própria escola. São as fundamentações, os aprofundamentos e as vivências no interior da escola que possibilitam as transformações para a implementação e avaliação do projeto educativo e transformador das práticas em sala de aula e do sucesso de toda escola – sucesso dos estudantes, sobretudo.

Pode-se afirmar que a palavra ‘gestão’ tem inicialmente o significado de administrar, dirigir, governar, significando, também, posse de controle sobre um grupo de pessoas, para que assim possa controlar situações e organizações, para obter uma melhoria nos resultados de produção. Teve origem o significado da palavra gestão (do latim: *gestio-ōnis* de *gerere*), cuja descrição se encontra em Brennand (2012), “[...] ação de administrar, gerir, gerência, gestão de negócios”. Já o verbo “*gerere*” que significa trazer, ter consigo, produzir, nutrir, manter (SARAIVA, 1993 apud BRENNAND, 2012, p. 20). E em Libâneo (2001), pode-se encontrar gestão como uma atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, é a atividade que põe em ação o sistema organizacional.

Entretanto, afirma-se, também, que assim conceituando a palavra ‘gestão’ carece uma análise maior, pois o dia a dia do gestor é na convivência com pessoas e pessoas necessitam muito mais que serem administradas e controladas. Assim, no modelo de gestão atual é preciso lançar mão das funções e dos conhecimentos necessários para, por intermédio de pessoas, atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz desvelando as potencialidades individuais com fins

coletivos. Nesse sentido, os momentos de formação continuada contribuem fortemente para a identificação das fraquezas e forças de cada um e culminará em grandes avanços para a coletividade escolar.

Adentrando ao modelo de gestão democrática, pode-se afirmar que esse tem se tornado um dos motivos mais frequentes na área educacional, de reflexões e iniciativas públicas, a fim de dar sequência a um princípio constitucional da lei de diretrizes e bases da educação nacional. O princípio está inscrito na Constituição Federal e na LDB, sendo assim, ele deve ser desenvolvido em todos os sistemas de ensino e nas escolas públicas do país. Ocorre, contudo, que como não houve a normatização necessária dessa forma de gestão nos sistemas de ensino, ela vem sendo desenvolvida de diversas 'formas' e a partir de diferentes denominações: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão, etc. E é certo que sob cada uma dessas denominações, comportamentos, atitudes e concepções diversas são colocados em prática diferentes atuações de gerir dentro das escolas públicas do ~~nesse~~ país, estado e, conseqüentemente, do município.

Na efetiva gestão democrática, coloca-se em prática o objetivo da Lei, por destacar a forma democrática com que a gestão dos sistemas e da escola deve ser desenvolvida. É um objetivo porque trata de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza. Traz, em si, a necessidade de uma postura democrática. E esta postura revela uma forma de perceber a educação e o ensino, na qual o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local, juntos, estão sintonizados para garantir a qualidade do processo educativo.

Toda a comunidade escolar e local deve participar da gestão democrática em uma escola, porém, a mobilização de 'todos' em seu sentido concreto demandaria um processo praticamente impraticável. Por isso, existem os mecanismos de construção da autonomia da gestão, nos quais são nomeados os voluntários, representantes de todas as categorias da comunidade que têm a responsabilidade de dar voz a sua representação.

Segundo Freire:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (1997, P. 91).

Sabe-se que, quanto mais consciente esta ação de compartilhamento, maiores são as possibilidades de construir-se uma educação inclusiva, democrática e de qualidade social para todos os brasileiros. Pois, é possível compreender que a gestão democrática é importante para todos que fazem a comunidade escolar; uma vez que deve ter todas as suas ações bem transparentes, discutidas, compreendidas e exercidas pelos estudantes, funcionários, professores, familiares, gestores, bem como pelas associações e organizações sociais, principalmente do bairro onde a escola esteja inserida.

Brennand; Bizerra (2012) afirmam que a função da gestão como ação comunicativa propõe e oportuniza a participação e o desenvolvimento da visão crítica sobre as formas como a linguagem está sendo utilizada no interior de uma instituição educativa, em toda sua complexidade e contraditoriedade. A gestão democrática do ensino público supõe transparência de todas as atividades inerentes ao processo educativo, pedagógico e administrativo.

Deve ser considerado ainda que esse processo de democratização não anula a hierarquia da instituição escolar, mas permite que o trabalho executado por ela tenha significado real para a comunidade onde está inserida e em que alunos, pais e funcionários em geral contribuam para o processo democrático.

Nota-se, efetivamente, que a preocupação com a prática da gestão escolar surgiu devido aos problemas que a própria sociedade impõe sobre os avanços da globalização, da tecnologia e da informatização. Enfim, são diversas lacunas da vida contemporânea que se lançam dentro da instituição escolar. E para acompanhar essas mudanças com sucesso, o gestor escolar deve se mobilizar para contribuir com os docentes com atividades que envolvam esses novos paradigmas e tantos outros necessários para o trabalho em sala de aula.

Nos dias atuais, é imperativo que a educação esteja inserida na era da administração moderna. Entretanto, ao se fazer uma primeira e superficial análise do comportamento da administração no contexto do ensino superior, em cursos de administração, pode-se constatar que os próprios gestores parecem não fazer uso das ferramentas já aplicadas e testadas pela empresa em seu processo gerencial da administração. A administração das Instituições de Ensino Superior - IES mostra-se aquém daquilo que poderia ser em eficiência e qualidade. A organização e a gestão escolar são os meios com os quais a escola busca atingir seu objetivo genuíno que é

o processo de ensino e aprendizagem. Mas, mesmo não sendo uma atividade final, a administração escolar é de suma importância para que o objetivo maior da escola possa ser atingido.

Pode-se argumentar essa concepção, trazendo alguns aspectos legais da educação nacional, na qual a palavra administração, no Art. 64 da LDB é uma premissa que revela um conceito de mercado e atribui ao diretor escolar o poder de decisão tal qual um gerente que impõe aos trabalhadores os interesses da empresa. O ideal era denominá-lo de gestor porque iria de encontro à gestão democrática da educação, na qual este representa e deveria implementar a vontade do coletivo da escola e não a do mercado, mas a própria lei maior que rege a educação nacional, trata esse profissional de 'administrador'.

No entanto, realizar a gestão democrática na escola implica a participação de todos os segmentos da comunidade escolar em todos os âmbitos da gestão: planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas e administrativas sendo estas atividades que exigem a participação plena de todos. Avançar na direção de um projeto efetivamente construído na coletividade implica considerar que esse será um processo em permanente construção interativa e dinâmica, marcado pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola, suas finalidades, a organização do trabalho coletivo, seus currículos e suas metodologias.

Nesse sentido, destaca-se o modelo de gestão democrática refletido em Dourado:

Gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática (2016, p. 76).

Nesse entendimento, gestores, professores, equipe pedagógica, alunos, funcionários, pais e comunidade em geral são mais do que partes do ambiente cultural, pois ajudam na construção e formação desses *lócus* através do agir pensante, reflexivo e coletivo, caracterizando a identidade da escola na comunidade e também o seu papel e os seus resultados. Essa mudança de consciência requer o

“reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão e o seu papel em relação ao todo” (LÜCK, 2000, p. 16)¹⁰.

Assim, como já mencionado, mas devendo rememorar, pois nesta pesquisa, a ênfase é dada ao papel do gestor escolar nesses entrelaçamentos relacionais e administrativos em busca da contribuição efetiva com a formação continuada dos docentes no interior da própria escola. Para aprofundar essa questão, no sentido restrito da investigação junto aos sujeitos envolvidos em cada uma das escolas, *lócus* das observações e entrevistas, fez-se necessário, primeiramente, refletir acerca da formação e do trabalho docente de uma forma ampla, histórica, teórica e conceitual – registros que se está buscando construir e contextualizar neste texto.

Desse modo, vale ressaltar a visão de Tardif (2011, p. 31), que compreende a docência como uma forma particular de trabalho sobre o humano; uma atividade na qual o “objeto de trabalho” é justamente outro ser humano. Então, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Nessa perspectiva se delimita um trabalho denominado de interativo, que cotidianamente ocorre na escola, não apenas o trabalho do professor na sala de aula, mas também do gestor, que trabalha com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, ainda de uma forma mais coletiva e cheia de especificidades próprias para lidar diariamente com várias mentes em busca de construir e efetivar objetivos comuns em direção ao sucesso da coletividade.

Freire (1997) diz que a construção de um processo democrático se dá no grupo, envolvendo todos os participantes da escola e que, portanto, se opta por essa concepção de educação de qualidade, precisa-se trabalhar o saber, a reflexão, o conhecer e o fazer significativos. Cabe registrar que no cotidiano da escola, os incentivos concretos ao exercício da autonomia administrativa, pedagógica e financeira, objetivando a gestão democrática, têm sido insuficientes. Segundo Ferreira

¹⁰ Na sua publicação de 2000, “Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores”, a autora Heloisa Lück analisa a mudança de concepção de escola e suas implicações quanto à gestão escolar e a Formação de seus Gestores. Alguns elementos desse movimento que altera o sentido e a concepção de educação, de escola e da relação escola e sociedade, marcos que contribuem para o aprofundamento da base teórica desta investigação.

(2001), a autonomia da escola “não vai além da heteronomia”. E ainda, de acordo com Freitas,

O desenvolvimento de líderes escolares autônomos não ocorre. Os incentivos políticos e institucionais à participação das comunidades escolar e local têm sido poucas e ineficientes na construção da autonomia escolar. A descentralização e a democratização da administração de escolas públicas são perseguidas teoricamente, mas com poucos resultados significativos e permanentes. Várias políticas e reformas legislativas, federal, estadual e até mesmo municipal têm observado e incorporado a crescente tendência, política e social, a democratização da gestão escolar. Contudo, a participação na tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas não alcançou a maior parte que vivem e fazem a escola acontecer (2016, p. 50).

Partindo dessa premissa, pode-se observar que as políticas educacionais restringem a oportunidade de participação do indivíduo apenas à mecânica adesão aos entes já definidos. Para as políticas educacionais serem implementadas com sucesso, precisam considerar os processos construídos por homens concretos em seus ofícios de viver e sobreviver cotidianamente. Qualquer ação educativa necessita considerar o indivíduo como eixo central, ou se abre um imenso espaço ao fracasso em sua aplicação.

O exercício da administração participativa, aberta ao diálogo, apresenta vantagens em termos de processos e resultados, pois as pessoas são valorizadas e percebidas como agentes autorais. É a partir delas que as coisas acontecem na escola e políticas são implementadas ou guardadas em gavetas, prateleiras e arquivos. Com o foco no indivíduo, a gestão participativa na escola pode trazer benefícios à toda sociedade. O respeito ao trabalho do professor, ao do gestor escolar e ao das comunidades podem elevar a qualidade educacional, tornando-as compatíveis com as necessidades dos próprios sujeitos e do seu contexto. Dessa forma, de acordo com Ferreira, gestão significa:

[...] tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania[...] é um compromisso de quem toma decisões – a gestão - de quem tem consciência do coletivo – democrático – de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação (2001, p. 95).

Gestão é um termo que, segundo Ferreira (2001), historicamente vem se firmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações como um sinônimo de administração, e que se “instala” no mundo

pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação. Assim se entende por gestão democrática a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder ocorram.

A gestão nos espaços escolares deve priorizar a organização que proporcione a igualdade de condições a todos os segmentos e que, de forma alguma, iniba a participação, mas, pelo contrário ela deve oportunizar e instigar a todos os integrantes da comunidade escolar a estarem atuando nas tomadas de decisões, pois a gestão é um princípio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394/96 dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Esses princípios devem configurar a base da gestão, de maneira que a direção das ações da escola deva ser guiada por aqueles, superando determinadas concepções enraizadas no interior da unidade escolar, que tendem a manter a distância entre o pensamento e a ação. Uma efetiva gestão democrática está sempre em busca de meios que proporcionem, desde a sala de aula, condições de participação.

De acordo com Ferreira, gestão:

É a administração se fazendo em ação na sala de aula, por conter “em germen” o espírito e o conteúdo do projeto político pedagógico que expressa, democraticamente, os compromissos e o norte da escola através da gestão do ensino, da gestão da classe, da gestão das relações, da gestão do processo de aquisição do conhecimento, pois a escola e a sala de aula estão interligadas de todas as maneiras (2001, p. 310).

Ainda segundo Ferreira (2008), gestão significa o ato de gerir, a maneira de administrar, ou seja, significa tomar decisões. Nesse sentido, de uma forma mais ampla a gestão educacional exerce um papel decisivo influenciando diretamente nas condições que proporcionam oportunidades sociais, acarretando na sua forma de organização o seu caráter excludente ou includente. Por isso, é necessário buscar

caminhos que levem à qualidade da educação para que essa possa exercer de maneira satisfatória a sua responsabilidade com a sociedade.

Assim, a gestão educacional com fins de chegar à gestão escolar no ambiente envolto com o ensino e a aprendizagem, deve construir um caminho de participação e democracia, unindo as práticas gestoras com as ideias que perpassam pelas salas de aula com vistas a uma melhor qualidade de ensino público. É por meio da gestão da educação que se concretizam as ações, os objetivos definidos nas diretrizes da política educacional, os parâmetros das ações a serem desenvolvidas e o tipo de indivíduo que serão formados. É o pensado e o concreto, observando e analisando as necessidades e, posteriormente, tomando as decisões cabíveis frente às novas políticas educacionais (FERREIRA, 2008). Assim, a gestão torna-se o meio real de tomadas de decisão, entre as políticas e as exigências da escola. A gestão escolar é o meio pelo qual as instituições educacionais devem ser conduzidas e organizadas democraticamente, tendo em vista os fatores econômicos, políticos, estruturais, pedagógicos, sociais, dentre outros.

É a partir das ações da gestão e tudo que demanda das ações coletivas de uma gestão democrática que a escola toma posse de seus métodos e perspectivas para o desenvolvimento dos processos educativos. É essa concepção de gestão que tem trazido novos horizontes para a educação brasileira, pois proporciona avanços de significativa relevância para a educação, tais como o envolvimento da comunidade escolar na escolha do gestor da escola (quando isto era possível – conforme já tratou-se anteriormente) e a implantação dos conselhos escolares com papel deliberativo e decisório – com representantes de cada segmento da comunidade escolar, permanece com o poder deliberativo e decisivo.

De acordo com Paro:

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (2001, p. 7).

É notório que a gestão escolar deve ter a consciência do seu papel pedagógico, pois o produto final de todas as suas ações, bem como de todas as ações da equipe da escola (docentes e demais funcionários) deve ser a educação em si, mas não apenas o processo de ensino e de aprendizagem. A partir do momento em que os gestores tomam posse desse saber, todos os seus esforços se traduzirão em estratégias para garantir um processo de ensino, de aprendizagem e de formação integral que se dê de maneira efetiva e eficaz. Assim sendo, a gestão começa a ganhar um formato democrático, o formato que lhe é cabível, em que todos buscam em conjunto a melhoria concreta da educação.

Sabe-se que ainda hoje, no Brasil, o ensino público reflete os velhos moldes da administração clássica, no qual a ênfase se dava ao cumprimento de normas e às técnicas padronizadas e rigorosas que deviam ser seguidas por todas as escolas, para que essas trabalhassem da mesma forma. Sabendo que se vive numa sociedade dinâmica, não se pode agarrar-se aos métodos do passado, pois as mudanças de época exigem também a transformação dos métodos e técnicas. Logo, a gestão escolar precisa aderir à democratização de suas funções e atribuições, visto a necessidade do cenário social, econômico e político em que a sociedade se encontra.

Denota que as condições econômicas e sociais exigem que a escola, por meio da transmissão do conhecimento, cumpra a sua função social de formação humana e cidadã. Assim, a gestão escolar é uma das responsáveis pela formação humana, crítica e consciente dos sujeitos do interior da escola para o mundo. A gestão participativa deve acontecer na totalidade da escola e, principalmente, dentro da sala de aula, onde objetivamente se efetiva o Projeto Político Pedagógico que fornece subsídios para novas decisões e novas políticas. Dessa forma, a gestão democrática conduz a uma formação humana participativa.

Para Cury:

A gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e de atos. Ao caráter público e aberto se opõe o privado e o secreto. O segredo é a dimensão daquele que se tem como a sede e a fonte do poder e, portanto, nada deve à cidadania. Por esta via pode-se mesmo chegar a “déspotas esclarecidos”, mas que não deixarão de ser déspotas. O privado é a dimensão daquele que presta serviços sob sistema contratual de mercado. E mesmo aí, dada a complexidade social e a dimensão de consumidor contida na cidadania, o privado, e não é absoluto (2005, p. 205).

Contudo, a gestão democrática da educação defronta-se com desafios na prática cotidiana que precisam ser resolvidos, e a superação desses desafios é mais eficaz no debate coletivo, ou seja, o caminho para a superação está na construção da efetiva autonomia da escola.

Desse modo, a autonomia da escola estaria intrinsecamente ligada a atitudes individuais que geram decisões coletivas com vistas ao todo da escola, porém, muitas vezes se tornam vulneráveis a comportamentos de gestores que apresentam uma formação inadequada para direcionar o trabalho na escola. Logo, um dos princípios básicos na prática administrativa é a competência profissional, pois o gestor habilitado e qualificado tem subsídios suficientes para alcançar o sucesso.

São muitas as dificuldades e elas realmente existem e devem ser enfrentadas pelo gestor em suas atividades diárias. Dentro do contexto educacional, a escola necessita seguir algumas normas legais e regras burocráticas que devem ser conhecidas e seguidas por um profissional conhecedor das leis educacionais, além, claro, de um bom embasamento das teorias atuais inerentes às necessidades da eficácia no processo de ensino e de aprendizagem.

É importante enfatizar que a qualificação profissional realmente é requisito básico para qualquer organização empresarial e, na escola, não é diferente. Portanto, necessita de um gerenciador habilitado, com conhecimento técnico, criativo e acima de tudo, democrático em todas as suas palavras e ações, devendo conhecer os problemas da escola e da comunidade, a fim de planejar e desenvolver suas ações. É necessário que este profissional seja habilitado na área de gestão escolar ou áreas afins, com curso de formação em gestão escolar.

Adotando técnicas específicas da área de gestão, a organização escolar será melhor, garantindo sua eficiência e atendendo os verdadeiros objetivos da gestão escolar, que é a educação de qualidade. A administração de uma escola é algo complexo que exige muito conhecimento e experiência. Compete a todos os envolvidos no processo educacional estabelecer critérios para que a gestão escolar seja exercida por profissionais devidamente habilitados e qualificados, facilitando, assim, as atividades e, conseqüentemente, a busca por um ensino de melhor qualidade, atendendo aos fins da instituição 'escola' e a sua função social.

É mister lembrar que a educação não pode ser concebida como simples técnicas e saberes objetivando fins prontos e preestabelecidos, mas sim como algo

organizado, em que sejam justificadas as ações realizadas, que possua metas a serem alcançadas, enfim que seja trabalhada na ótica de um projeto flexível que ao longo do processo vai se construindo e transformando conforme a complexidade das situações e atores envolvidos.

De acordo com Oliveira,

Um conceito fundamental para pensar a educação é o de Projeto, pois ele se recusa a considerar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento (2005, p. 40).

Percebe-se a importância do Projeto Político Pedagógico, sobretudo em relação às ações diretamente ligadas às questões pedagógicas da escola, pois é a partir deste projeto que são pensadas e projetadas tais ações para que futuramente sejam colocadas em vigor, tendo em vista a realidade que norteia a instituição de educação, bem como os diversos fatores que sempre exercem influência no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o ideal é que toda escola tenha a consciência de que o PPP deve ser o instrumento de fundamental importância para bem conduzir o ano letivo, sabendo, também, que esse projeto vai muito além de meros objetivos, estratégias e ações, afinal ele é a identidade da instituição e um marco condutor para o exercício da gestão democrática.

Ainda discutindo sobre os aspectos legais no que concerne à função do administrador escolar, o Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 de 20 de dezembro discorre dentre outros papéis o do gestor da escola e diz que:

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Essa legislação ajuda na compreensão sobre as razões do investimento maior em formação recair sobre os gestores e esta política de reduzir o conhecimento de base do corpo docente dando prioridade à formação prática em detrimento das análises sócio históricas na formação e mantendo um distanciamento cada vez maior

da formação universitária. Com isso se pretende transferir o vocabulário próprio da administração de empresas para a educação, com o intuito de que estes vocábulos influenciem a linguagem e a prática. Desse modo, vê-se palavras como eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança serem transplantados da administração de empresas para a educação (OLIVEIRA, 2005).

Esse novo modelo pautado pela liderança do gestor pretende que o mesmo seja o eixo condutor da administração escolar, ou seja, liderança seria uma subárea que transforma o diretor em uma espécie de gerente executivo que busca os recursos e os professores em técnicos da educação. É importante salientar que apesar do modelo de mercado e lucratividade ter sua força e, conseqüentemente, os seus efeitos perversos, como resistência, permanecem as lideranças de base autênticas propondo alternativas para a educação. É esse coletivo e suas relações no cotidiano da escola que adaptam, rechaçam e até resistem à reforma e orientam a possibilidade de outro projeto para a educação e para a sociedade.

Em “Política e Educação”, dentre suas inquietantes reflexões, Freire fomenta um manifesto em prol da autonomia das escolas e dos educadores, bem como da sua formação permanente, congruentemente alicerçada nas dimensões científica, pedagógica e política. Todavia, “em lugar de apostar na formação dos educadores, o autoritarismo aposta nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido” (1997, p. 72).

A escola é o espaço privilegiado para que o ensino e a aprendizagem ocorram formalmente. Entretanto, a aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços, pois o aprender não se fecha em si mesmo, na instituição escolar. A sociedade atual urge que seus profissionais estejam concomitantemente em formação, para uma demanda cada vez mais exigente.

É mister uma escola dinâmica e em constante relação com a sociedade em transformação, ou seja, uma escola que se depara com o inesperado e cria a cada dia possibilidades do agir reflexivo, criativo e inovador para conservar, ampliar e construir novos conhecimentos. Sabe-se que a sociedade atual passa por inúmeras transformações, uma delas é consequência do desenvolvimento tecnológico e científico com reflexos marcantes dentro da escola.

O acesso à informação é facilitado pelo uso dos computadores. Diante dessa realidade, o gestor e o professor não podem continuar a agir como um transmissor de informação. A produção do conhecimento se torna dinâmica e provoca mudanças no contexto educativo. Nessa pauta se busca um exercício docente que não fragmente e nem reproduza somente os conhecimentos, mas que possibilite ao aluno construir-se como também ser produtor dos novos conhecimentos. Envolvido em seu processo educativo, isso requer uma nova abordagem da prática educativa com ênfase numa formação contínua profissionalizante.

Nesse fio condutor, os resultados desta pesquisa estimulam a discussão das atribuições da gestão democrática no processo de formação dos professores, que nesse aspecto em especial, não são bem definidas. O gestor comprometido politicamente e eticamente com a qualidade da educação oferecida na sua unidade escolar deve contribuir para a melhoria do trabalho docente, na construção dos saberes e fazeres pedagógicos, assim sendo, esse deve corroborar de forma efetiva na formação contínua dos docentes no interior da escola.

No desenho de uma nova escola, de acordo com Redin (2008, p. 5), “é pela atividade produtiva, teórica e prática, que os homens transformam a natureza, criam a ciência, desenvolvem seu pensamento e transformam a si próprios”. O indivíduo, na sua realidade, corresponde ao conjunto das relações sociais que estabelece e essas são a expressão geral da atividade prática e teórica de determinado modo de produção e de organização do trabalho, considerando as possíveis formas (teórico/práticas) de ensinar e aprender, e, nada mais revelador dessa realidade do que o exercício da pesquisa empírica, a qual são os educadores submetidos.

Nas interfaces dos estudos e das discussões durante a pesquisa e na busca incessante da apropriação teórica e do rigor metodológico necessário, os quais o objeto de investigação exigiu, procedeu-se o entrelaçamento da temática central com os dizeres dos autores estudados. Este estudo foi tratado com a complexidade de dois eixos das políticas educacionais que são muito estudados na atualidade, formação docente e gestão escolar democrática, mas que na prática, entender as nuances que envolvem o cotidiano da escola e a efetividade teórica e reflexiva nas suas ações concomitantes, ainda promete o surgimento de muito exercício investigativo.

Gatti (2011, p. 62) afirma que “[...] para traçar um paralelo com o que se observa na pesquisa em educação em nosso país, [...] há uma “grande complexidade

de discursos e de explorações em relação à educação e à formação”. Levando em conta tais considerações, a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, porém não efetiva a transformação na realidade da escola, uma vez que mantém os modelos já existentes, sem os investimentos humanos e materiais necessários.

Nessa perspectiva, dentre os eixos que sustentam e norteiam a reforma atual necessária, a formação docente e a gestão democrática devem ser relevantes processos de mobilização de todos que fazem a escola e, nesse contexto, nas atribuições do gestor escolar deve permear a implementação da formação contínua dos professores no calendário das atividades pedagógicas da escola; uma vez que já ficou claro que o conceito de gestão escolar é relativamente recente, porém cada vez mais se torna urgente a necessidade de uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão das competências e das habilidades necessárias e facilitadoras de inserção social dos novos sujeitos aprendentes¹¹.

Assim se faz necessário, também, ressaltar que na literatura estudada se classifica a gestão escolar em três áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico: gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão de recursos humanos. A gestão administrativa relaciona-se à parte física e institucional. A parte física é o prédio e os equipamentos/materiais que a escola possui e a parte institucional são os direitos e deveres, as atividades da secretaria e a legislação escolar. A gestão pedagógica estabelece os objetivos gerais e específicos para o ensino, definindo-os a partir do perfil da comunidade e dos alunos, além de elaborar os conteúdos curriculares e acompanhar e avaliar os alunos, juntamente com os professores, acompanhar e avaliar os professores e a equipe pedagógica. Na gestão de Recursos Humanos, o gestor debruça-se no relacionamento com os pais, os alunos, a comunidade, os professores e todo pessoal da escola, o que deve ocorrer de forma a garantir o perfeito funcionamento da escola, mediando os conflitos que surgirem e as questões de relacionamento humano. Com relação às atribuições da gestão pedagógica devem ser descritas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola.

¹¹ Aprendiz é um termo utilizado pela Psicopedagogia, principalmente a Psicopedagogia Argentina, para se referir ao aluno. Recorda-se aqui, que a autora desta dissertação é psicóloga e psicopedagoga.

De acordo com Vieira (2004), o planejamento, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a principal das atribuições das unidades de ensino, devendo ela, assim, na sua gestão, trilhar um caminho orientado por aquela finalidade. O planejamento deve ser colocado em prática através de ações sociais elaboradas coletivamente, sendo que o processo educativo se torna mais eficaz quando todos percebem que fazem parte do processo.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a formação continuada dos professores na escola permeia-se no entrelaçamento desses três pilares, com uma ênfase maior nos aspectos relacionados ao desenvolvimento humano/relacional e pedagógico.

Diante da precarização da educação atual, urge que as exigências da formação dos educadores tenha o entendimento do que seja esta profissão e do que seja a sua formação para a atuação profissional e as mudanças precisas. Segundo Marques, a profissão docente em sua qualidade de esfera cultural de valores exige que:

O potencial cognitivo-instrumental desenvolvido pelas ciências específicas passe efetivamente à prática educativa cotidiana dos profissionais da educação entre si e com os interlocutores de seus serviços, respeitadas as condições de validade prático-morais e prático-estéticas (1996, p. 81).

Dessa forma, a comunidade profissional constrói e reconstrói seus saberes na intersubjetividade da comunicação em seu interior e com a comunidade ampla a que presta seus serviços. No sistema das relações sociais amplas e diversificadas, as relações profissionais ocupam lugar proeminente nas sociedades modernas ao aliar as configurações específicas das forças produtivas em operação, os avanços setoriais das ciências e tecnologias e as intencionalidades políticas de grupos sociais definidos.

Nesse debate teórico, quanto ao desenvolvimento profissional Nóvoa (1997), como já mencionado, tem avançado as análises sobre a formação de professores, direcionando-as para o campo da profissão docente, em substituição às perspectivas centradas no mundo acadêmico da formação inicial. Para ele, uma nova profissionalidade docente requer uma formação crítico-reflexiva que garanta aos docentes o pensamento autônomo num clima participativo, no qual possam compartilhar experiências com seus pares, concebendo a formação como um

processo interativo e dinâmico em busca de uma identidade profissional, em que "o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional" (NÓVOA, 1997, p. 26).

É relevante compreender a formação de professores no interior das escolas, não como um lugar de aquisição de novas técnicas e de apenas novos conhecimentos, mas como um espaço de socialização e de configuração de uma identidade profissional reflexiva em busca de uma inerente tomada de consciência crítica, passando esta nova forma de formar-se pela compreensão de que a profissão docente não é um construto neutro, fixo ou universal, mas determinado historicamente pelas condições sociais vigentes. É mister lembrar que o outro conceito que tem sido trabalhado na formação de professores é o da reflexão.

Segundo Garcia (1999, p.47), "a reflexão é, na atualidade, o conceito mais atualizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores". Como ele afirma, o conceito de reflexão tem sido utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Dentre eles, o de *indagação*, que está relacionado com o conceito de investigação-ação que permite aos professores analisar sua prática, identificando estratégias para melhorá-la. Está implícita, neste conceito, a ideia de mudança e de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Diante da crise dos paradigmas dominantes que perpassam as ciências sociais, precisa-se buscar uma nova visão de ciência, que rompa com o modelo de racionalidade científica, como afirma Santos:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (2010, p. 48).

A partir dessa ótica, esta pesquisa é fundamental para a aquisição de um determinado conhecimento e na busca da solução de uma problemática, vindos do cotidiano, como afirma Demo:

Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles (1985, p. 23).

Entende-se que a política educacional só começa quando há uma relação dialógica. Para Dorneles (2001), a escola tem entre as suas funções, a de oferecer uma ambiência para a administração das diferenças, o que é muito da responsabilidade do gestor escolar; criando e oportunizando os momentos e encontros de formação, para se elaborar uma consciência individual na coletividade; refletindo as diferenças e oportunizando a formação docente em serviço. É preciso buscar a singularização do ato do aprender em serviço, evidenciando assim, nesse contexto, a atuação do gestor escolar.

Freire (1997) diz que a construção de um processo democrático se dá no grupo, envolvendo todos os participantes da escola e que, portanto, ocorrendo a opção por essa concepção de educação de qualidade é preciso trabalhar a pesquisa, o saber, a reflexão, o conhecer e o fazer significativos. A inserção da pesquisa na formação e no trabalho docente é um tema que está incluído, algumas vezes de forma explícita e em outras de forma latente, nos diferentes programas de formação. Conforme as diretrizes curriculares para a formação inicial, criadas pelo MEC, por meio do Conselho Nacional da Educação:

A pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar [...] (2000, p. 47).

A lei estabelece a pesquisa como ferramenta de ensino indispensável à prática docente e sendo necessária à formação do professor, no sentido de possibilitar-lhe refletir sobre situações práticas do seu cotidiano e nelas intervir. Como professores e aprendizes contínuos, entregam-se ao ato de pesquisar como instrumento relevante de uma prática reflexiva e transformada, simultaneamente, pelas demandas educacionais e sociais vigentes.

Nessa visão, este estudo foi capaz de adaptar-se às mudanças imprevisíveis que ocorreram no desenrolar da investigação. Para tanto se fez necessário algumas inquietações, dentre elas: O que realmente é ciência? Esta pesquisa de enquadra no cientificismo acadêmico que se faz necessário ao mestrado em educação?

Diz-se que a ciência é autônoma quando as decisões, que determinam seu modo de ser e de desenvolver-se, são tomadas pela própria comunidade científica,

com base em seus valores internos, ou melhor dizendo, o valor fundamental do conhecimento como um fim em si mesmo e os valores mobilizados na escolha entre as teorias e seus caminhos de desvelamento. Na concepção ortodoxa da ciência, todos esses valores são pensados como universais e perenes, superiores assim aos valores sociais, variáveis segundo as culturas e ao longo do tempo. Em termos mais concretos, a autonomia constitui a reivindicação de que a prática científica não sofra interferências externas, de natureza religiosa, política ou ideológica. Nesse contexto, este estudo apresenta-se, agora, despido desses valores e dessas experiências, para trazer à luz da ciência os valores e as experiências das falas dos sujeitos principais desta pesquisa: os gestores observados e entrevistados.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Escolha dos caminhos metodológicos

Nessa etapa do trabalho, é apresentado e explicado os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver a presente investigação e assim, atender aos objetivos, inicialmente apresentados. Nessa perspectiva, a pesquisa pode ser atendida por uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo. A natureza preponderantemente qualitativa foi devidamente coerente com a abordagem teórica adotada, tendo em vista que foi percebido o ato central na construção dos conceitos a partir da interpretação que seus atores fizeram da realidade, *lócus* das suas atividades profissionais, ora investigada.

É sabido que as abordagens qualitativas trazem contribuições fundamentais na pesquisa de cunho social, tendo em vista seu caráter investigativo, descritivo, com ênfase nos processos e nos significados dos fatos para os sujeitos envolvidos. A abordagem qualitativa, através das suas técnicas de análise de conteúdo e ênfase nas percepções dos seus atores, pode fornecer importantes subsídios aos avanços dessa compreensão, especificamente quando se trata de estudo no campo das nuances da atuação específica dos profissionais da educação, sujeitos deste estudo, que ora exercem nas escolas a função de gestores e, mais especificamente, da teoria implícita sobre gestão, que esses têm imbuída em suas práticas no ato de gerir.

Bastos e Costa (2015) destacam que apenas através de instrumentos de pesquisa menos diretivos é possível não impor (ou pelo menos não de forma tão contundente) as representações sociais do pesquisador. Nesse sentido se justifica a escolha pela pesquisa qualitativa e o uso instrumental de entrevistas. Sendo assim, estas permitiram que fossem captados significados adicionais que conduziram ao acesso de conteúdos cognitivos dos sujeitos, de modo mais espontâneo e menos afetado pela solicitação feita, enquanto fruto de uma pesquisa.

No que diz respeito ao caráter também explicativo, considerou-se que o presente estudo pode ser assim caracterizado, tendo em vista que se pretendeu ir além da simples descrição dos significados individuais observados, procurando explicá-los à luz do contexto legal e sociocultural em que as escolas estão inseridas, com o intuito de responder a questão, eixo central da investigação, com respaldo no

atendimento do seguinte objetivo geral: analisar os processos de mobilização dos gestores escolares da Rede Municipal de João Pessoa na Paraíba para que a formação continuada dos docentes se efetive no interior de suas escolas.

Nessa perspectiva, na análise e discussão dos resultados, apresenta-se a análise de conteúdo respaldada em Bardin, ressaltando que a função primordial da análise de conteúdo é o desvendar crítico, definido como um método empírico com um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos extremamente diversificados.

O analista é como um arqueólogo, trabalha com vestígios: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (2010, p. 34).

Na análise de conteúdo, o investigador constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos e, ainda, dos discursos dos sujeitos em seus contextos. Assim, usando essa análise, pode-se conduzir a descrições sistemáticas, qualitativas, ajudando a reinterpretar as falas e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que foi além de uma leitura comum.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem, mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Denota que na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar. Justificando, assim, a análise de conteúdo, como cerne condutor dos caminhos metodológicos escolhidos para este estudo.

4. 2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, cuja amostragem foi constituída por nove escolas, sendo uma escola de cada um dos seus nove Polos, os quais são subdivididos pela esfera municipal, conforme a região geográfica do município. Foram utilizados como critérios de seleção o fato de que fossem escolas que oferecessem o Ensino Fundamental I e II e, ainda, não fossem Escolas de Tempo Integral¹².

Depois de selecionadas as nove escolas, após a assinatura pela Secretária de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Baseado nas Diretrizes da Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº466/2012, Ministério da Saúde – MS - o gestor geral foi entrevistado, totalizando nove sujeitos que foram efetivamente participantes da pesquisa. Todavia, de forma, indireta, outros tantos atores das escolas envolvidas participaram dessa investigação através das observações de situações *in loco*.

É mister ressaltar que todas as escolas do município de João Pessoa são geridas por documentos reguladores e diretrizes do município que gerenciam as ações e os seus projetos, de forma mais ampla, durante o ano letivo. Entretanto, cada uma constrói, junto a sua comunidade escolar, o seu Projeto Político Pedagógico, tomando como base as diretrizes gerais e adequando-o as especificidades locais.

Para a realização da investigação, como antes foi mencionado, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, com objetivos descritivos, utilizando de procedimentos documentais e bibliográficos, por meio da literatura e dos documentos reguladores das temáticas em foco; buscando com ênfase identificar a relação entre as diretrizes legais prescritas e a prática efetiva dos respectivos gestores, ou seja, suas reais corroborações em torno da formação continuada dos docentes no cotidiano de cada escola pesquisada.

Rememora-se que, quanto aos procedimentos metodológicos, esta investigação foi aprofundada com a pesquisa de campo, momento em que foi feita a

¹² Escola de Tempo Integral – Modelo que se assemelha ao adotado pelos Centros de Referências Infantil – onde as crianças, além das atividades de sala de aula, recebem outros atendimentos e cuidados durante os turnos da manhã e tarde. Assim, nessas escolas, as crianças têm atendimento em tempo integral. Ao todo, são 27 escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa neste modelo de ensino (DADOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2018).

análise de uma realidade específica, o cotidiano das escolas municipais dos nove Polos da Rede Municipal de João Pessoa, a partir da observação *in loco* das atividades do grupo estudado e com a aplicação de entrevistas junto aos participantes, ou seja, um gestor por Unidade de Ensino, objetivando captar as explicações e interpretações do que ocorre nas unidades, por meio das suas percepções e das interfaces mediatizadas pelas realidades dos grupos observados.

Os sujeitos envolvidos nesse processo de investigação tenderam a evidenciar posições que foram analisadas a partir de recortes de suas concepções e práticas, remetendo a uma análise subjetiva de seus discursos. O discurso aqui referido não foi aquele que geralmente é representado com a transmissão de informações de um emissor para um receptor, mas o discurso visto como o lugar de mediação em que se podem traçar as relações entre o que foi falado e suas ideologias, e o que um faz efeito de sentidos entre locutores, ou seja, o lugar onde o indivíduo se fez sujeito pelas marcas das suas subjetividades.

4.3 Experiências da gestão que contribuem para a formação continuada dos professores dentro das escolas municipais de João Pessoa

As nove escolas escolhidas para o presente estudo, cujos gestores foram entrevistados, doravante foram denominados de “Gestor(a) da Escola I, Gestor(a) da Escola II, III... – utilizando-se das iniciais: GEI, GEII, GEIII, GEIV, GEV, GEVI, GEVII, GEVIII e GEIX” (Grifos nossos). As respectivas escolas pertencem ao universo das noventa e oito Instituições de Ensino Regular da Rede Municipal de João Pessoa.

É relevante enfatizar a observação de que nessas instituições de ensino existem muitos Projetos Pedagógicos que se assemelham, destacando a intencionalidade da formação continuada de seus professores em serviço e considerando-a como um dos meios para a atualização constante do quadro docente e para a capacitação para às novas exigências do século XXI. Todas as escolas têm em seu quadro, gestores com graduação em pedagogia ou áreas afins, todos têm uma ou mais pós-graduações, além de terem feito Curso de Formação em Gestão Escolar promovido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa.

4.4 Categorias das análises

O caminho escolhido foi utilizar a análise de conteúdo (BARDIN, 2010), conforme já anunciado, a fim de compreender melhor as informações que emergiam dos dados coletados por meio das entrevistas. Assim sendo, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 137), “o uso dessa metodologia exige a utilização de critérios claramente definidos sobre o que foi registrado nos questionários e na transcrição das entrevistas”. Tais critérios levaram em consideração “as palavras utilizadas nas respostas, as ideias ou opiniões expressas e as interpretações e justificativas apresentadas”.

Assim, de acordo com o aparecimento de palavras e/ou ideias comuns e não comuns, foi permitido o estabelecimento de relações, de modo “a promover a compreensão do objeto de estudo” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 137).

Nesse sentido, a análise de conteúdo representou um processo trabalhoso, que implicou em múltiplas leituras do material disponível, tentando nele buscar unidades de significados ou padrões e regularidades, para depois agrupá-los em categorias. O uso das categorias de análise, portanto, consistiu num “processo de classificação ou de organização de informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 134).

Nesta pesquisa, utilizou-se de um tipo de categoria definida como a *priori* (FIORENTINI; LORENZATO, 2006) defende, obtida a partir da revisão de literatura, cujo objetivo foi agrupar os dados ou unidades de significados que compõem a sua descrição. Tal separação das informações em unidades de significados facilitou o confronto das mesmas, bem como a percepção de relações, padrões e regularidades.

Portanto, a estratégia adotada para realizar a análise de conteúdo baseou-se no emparelhamento ou associação das informações, ou seja, consistiu em analisar as informações a partir de um modelo teórico prévio, realizado por meio de uma associação entre o quadro teórico e o material empírico, verificando-se a correspondência entre eles.

No presente estudo, foram identificados temas e categorias gerais com uma abordagem essencialmente indutiva, em que as categorias e os temas substantivos

emergiram dos dados coletados, descritos a seguir. Assim, foi obtido por meio da análise qualitativa, as seguintes categorias para análise:

4.4.1 *Gestão democrática como conceito*

O tema gestão escolar e gestão democrática fazem parte do processo educacional, em que a participação de todos é requisito fundamental no exercício diário da participação social. No caso escolar, esse visa a melhoria da educação, não deixando as decisões somente nas mãos do diretor da escola.

Dessa forma, o foco da gestão escolar é procurar soluções que transformem de fato o sistema de ensino, por meio de ações que descentalizem o poder. Esse processo deve acontecer por etapas, gradualmente, proporcionando um ambiente que seja favorável as transformações. Deve-se buscar pessoas preparadas e interessadas, que se envolvam e participem direta ou indiretamente do processo educativo.

No mundo globalizado onde se vive, exige-se cada vez mais que a escola tenha uma nova concepção do que é educação e uma forma diferenciada de trabalho, ou seja, uma mudança de atendimento aos estudantes, oferecendo conteúdos enriquecidos com níveis de conhecimento mais elevado para prepará-los como cidadãos críticos, reflexivos e protagonistas.

Sobre a gestão democrática como conceito, obtive-se as seguintes respostas:

GEI: A gestão é considerada democrática quando as decisões são tomadas pelo coletivo escolar.

GEII – Processo desafiador no sentido de assumir coletivamente a vida da escola, compartilhando responsabilidades, garantindo o poder e garantindo a todos(as) direitos de participação e oportunizando que possibilitem a compreensão dos seus deveres individuais na construção do currículo e do projeto político-pedagógico da escola, no qual o todo seja a expressão da vontade de cada integrante da comunidade escolar.

GEIII - É um tipo de gestão que prioriza a participação de toda a comunidade escolar, na qual as decisões são tomadas na coletividade e pensadas de acordo com a realidade que cada escola apresenta.

GEIV - Uma gestão dialogada que procura uma parceria com a comunidade escolar, de acordo com o que estabelece a legislação em vigor.

GEV - Uma Gestão democrática é considerada atuante quando há a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, onde as decisões são tomadas coletivamente e todos têm voz.

GEVI - Gestão democrática é considerada quando há a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar.

GEVII - É a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, tais como: professores, alunos, funcionários, pais, etc. O que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida.

GEVIII - É a gestão que tem a participação de toda a comunidade escolar.
GEIX - É aquela que geri o espaço de forma que possibilite a participação coletiva e efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar.

O pressuposto básico da gestão democrática é a concepção de educação como direito e dever de todos, tendo sido evidenciado esse entendimento em todas as falas dos entrevistados, assim como, que os diferentes agentes envolvidos no contexto de uma gestão efetivamente democrática devem participar das decisões e da implementação do que foi decidido nas escolas: governantes, gestores, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade.

Torna-se necessário o desenvolvimento de uma cultura participativa entre todos os envolvidos no processo educacional. Esta participação é entendida como um dos componentes indispensáveis da gestão. Logo, a cultura participativa deve ser garantida na estrutura organizacional e, mais ainda, vivida no ambiente escolar. O espírito democrático deve estar presente em todo o trabalho escolar: na sala de aula, nos corredores, na secretaria, no pátio, nos atos dos professores, dos funcionários, da equipe dirigente, dos alunos e de seus familiares.

A participação de todos os envolvidos deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda espaços sociais específicos para sua concretização, tempo para que as ideias sejam debatidas e analisadas, esforço de todos aqueles preocupados com a formação do cidadão e de uma escola verdadeiramente democrática.

Assim, ao adentrar na temática voltada para o entendimento de princípios, concepções e preceitos que regem a gestão democrática, percebe-se nas falas que o foco e o conceito de gestão escolar foram baseados na perspectiva de alguns estudiosos renomados que se dedicam a escrever, pesquisar e refletir a respeito da importância da gestão democrática como meio favorável à articulação de estratégias que promovam a melhoria da ação educativa no âmbito escolar.

Heloisa Lück, quanto ao entendimento do que vem a ser o termo gestão, de forma ampla, além de se posicionar em relação ao conceito de gestão no campo educacional, aponta que:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (2010, p. 25).

A autora supracitada defende que se a gestão não obtiver as características mencionadas na citação acima, não se tem progresso almejado, uma vez que a gestão se encarrega de fazer o elo com os demais setores, mobilizando-os a elaborarem projetos coletivamente, bem como a sua execução, pelos coordenadores, professores, funcionários e comunidade em geral. A gestão escolar além de ser dinâmica, mobilizadora e democrática, é amparada por leis, as quais foram explicitas no corpo deste trabalho.

A gestão democrática é participativa, pois tem a função de articular e envolver o coletivo da escola à participação, considerada como um dos elementos constitutivos que compõe a gestão democrática, a qual sinaliza ao encontro dialógico de interlocutores que estão imersos na ação educativa, encaixada aos preceitos legais que a regem, centrada na busca de estratégias coletivas em prol de um bem social comum: a educação escolar de estudantes nesse novo milênio, favorecendo a efetivação do processo de uma gestão escolar participativa.

Nesse contexto, é perceptível que a gestão escolar implica de uma boa liderança, pois ela favorece o alcance dos propósitos educacionais, tais como: o acesso, a permanência e o sucesso escolar, uma vez que esta não pode ser obtida de maneira aleatória. Portanto se faz necessário o querer um alvo, ou seja, ter-se uma intencionalidade, carecendo de um bom planejamento para que tais ações educativas possam acontecer de forma qualitativa, de maneira que este precisa ser bem elaborado, executado e avaliado, por meio de etapas que consideradas como imprescindíveis para que um determinado grupo possa alcançar propósitos (GANDIN, 1993).

4.4.2 *O tornar-se gestor*

Na questão como se tornou gestor escolar, obteve-se:

GEI - Por dois processos diferentes: ou por eleições diretas, ou por nomeação.

GEII- Inicialmente, tornei-me gestora escolar por indicação da SEDEC e após alguns anos, fui escolhida através de eleição.

GEIII - O primeiro mandato 2015/2016 por meio de eleição direta, 2017 até a presente data através de nomeação em razão da suspensão do processo eleitoral para a escolha de diretores da PMJP.

GEVI - Através da eleição direta para diretores escolares.

Os demais gestores seguiram com a resposta: “A partir de processo eleitoral e posteriormente por indicação”. Assim, observa-se que os gestores foram eleitos e posteriormente indicados.

Neste estudo, foi observado certo constrangimento nas falas dos gestores ao responderem que inicialmente foram ‘eleitos’ e agora são gestores ‘por indicação’ - a modalidade de escolha mais adequada, talvez, que responda às peculiaridades da função é sua eleição pela comunidade escolar. Certamente, também é preciso destacar que isso não significa uma completa democratização da escola, já que a eleição do dirigente é apenas uma das medidas necessárias. Entretanto, sem ter os vícios das alternativas de provimento, a eleição é uma forma que tem a virtude de contribuir para o avanço de tal democratização.

Apresenta-se aqui a meta 19 do Plano Nacional de Educação, que fala em “Assegurar condições [...] 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 [...] para a efetivação da gestão democrática da Educação”. O PNE traz uma pauta antiga de diversos atores do campo educacional que ganhou força durante o processo de redemocratização nos anos 1980 e sua menção como princípio que deve reger os sistemas de ensino no Art. 206 da Constituição de 88 – reiterado no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases – o que já é considerada uma conquista. Na redação da referida meta, fica clara a intenção dos legisladores de buscar um equilíbrio entre um formato de seleção de diretores que considere tanto “critérios técnicos de mérito e desempenho” quanto “a participação da comunidade escolar”. A forma como cada sistema irá implementar esta diretriz, porém, pode variar muito, o que torna essa, talvez, uma das metas de mais difícil monitoramento do PNE.

A eleição de gestores escolares é de suma importância para a gestão democrática, mas, o pesquisador Paro apresentou alguns argumentos que demonstram fragilidade no sistema de eleição de diretores. O referido autor pesquisou a implantação do sistema de eleição de diretores de escolas públicas, em vários sistemas de ensino do Brasil, que trazem alguns limites da experiência eletiva nas escolas analisadas, deixando claro que a escolha de gestores por eleição não é a solução para todos os problemas da escola e não garante que realmente haja uma gestão democrática, mas que pode se tornar um dos fatores para a democratização.

[...] a aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los (2003, p. 130)

Todos que fazem a escola devem caminhar juntos para agirem em favor dos fins da escola: a qualidade da educação. Partindo desse posicionamento, a eleição poderá não garantir que a democracia se efetive na escola. Assim, não adianta exercer uma democracia do "faz de conta", ou seja, dizendo-se democrático e passando a sua função de agente de mudanças a outras pessoas. Para que este processo de escolha de gestores funcione ou mesmo a boa atuação do gestor indicado, é necessário que sejam estabelecidos critérios que nortearão o pleito e o trabalho do novo gestor, observando o que determina a legislação, com ênfase para a compreensão e interpretação concretas da liderança democrática. Assim, evita-se a duplicidade de interpretações e se esclarece as funções do gestor escolar, sendo ele eleito pela comunidade escolar ou indicado pelo gestor municipal ou estadual.

4.4.3 *Políticas públicas educacionais e gestão escolar*

Sobre se a Secretaria de Educação do Município interfere ou não com a efetivação das Políticas Educacionais na Escola, os gestores responderam:

GEI - A interferência da SEDEC se dá através da Normativa; projetos que abrangem toda a rede e suporte pedagógico, através das equipes responsáveis por cada nível de ensino e a formação continuada.

GEII - Interfere sim e de forma direta, já que as determinações de como serão realizadas as atividades de todo o ano letivo, vêm da SEDEC.

GEIII - Não, a escola em que atuo como gestora mantém uma relação de parceria com a SEDEC.

GEIV - Interfere sim, e de forma direta, com as determinações de como serão realizadas as atividades do ano letivo.

GEV-Sim. As determinações vêm da SEDEC.

GEVI - Sim. As Diretrizes Curriculares Municipais norteiam as Políticas educacionais na escola, assim como as sugestões de temáticas e projetos propostos pela SEDEC que são considerados no PPP da escola.

GEVII - Sim. Através exigência do cumprimento das normas e diretrizes que regem o sistema municipal de ensino.

GEVIII - Sim. Fazendo valer as leis, planejando e implementando medidas direcionadas pelo sistema municipal de educação.

GEIX - Sim.

Como é possível observar, apenas um gestor falou que a Secretaria de Educação do Município não interfere nas Políticas Educacionais na Escola; os demais confirmaram as intervenções por meio das normativas – as Diretrizes do Município de João Pessoa, e ainda, acompanhando, “fazendo valer as leis” – conforme foi dito por um gestor e nesse sentido, por outros.

Sabe-se que cabe à gestão pública no nível federal, estadual e municipal, repensar e reorganizar sua forma de atuação junto às escolas, de forma a assegurar a mobilização, as orientações, a formação e as condições necessárias para que os programas e diretrizes gerais sejam implementados com qualidade e efetividade. E, ainda, elaborar as normativas e alguns projetos, mas em diálogo constante com as escolas e organizações sociais, com seus atores, assim como, criar condições concretas para a efetivação no interior das escolas. Nesse sentido, recorre-se a experiência de Paulo Freire enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo, que:

[...] propunha, com as equipes com que trabalhava realizar uma administração fundamentalmente democrática. Uma gestão tanto quanto possível aberta à ingerência dos operários e suas famílias em diferentes níveis, com que fossem eles aprendendo democracia pela prática da participação. Aprendendo democracia pela experiência da decisão, da crítica, da denúncia, do anúncio (1994, p. 140).

A escola não deve ser enxergada somente como um *lócus* para um conjunto de práticas burocráticas voltadas à comunidade, mas sim, precisa ser vista como um viés de participação, oportunidades reais e promoção do fazer democrático e da cidadania.

4.4.4 Categoria: planejamento e os objetivos esperados

Ao serem questionados sobre se as reuniões de planejamento atingem o objetivo pedagógico, no sentido de minimizar os problemas de ensino e de aprendizagem em sala de aula, obteve-se:

GEI – O foco das reuniões de planejamento é o processo de ensino e de aprendizagem, através de estudos, vivências e análises dos resultados bimestrais que redirecionam o planejamento, com alternativas de metodologias que venham a promover, efetivamente, a aprendizagem dos conteúdos programáticos pelos alunos.

GEII – Sim, pois nestes espaços são discutidos os problemas das turmas, bem como os individuais e procuradas as devidas soluções, no sentido de minimizar os problemas, pois nem todos eles estão apenas relacionados ao espaço escolar, mas precisam de uma atenção e atuação de serviços externos à escola.

GEIII – Sim, além do diálogo continuamente envolvendo a equipe gestora, especialistas, pais, mães e educadores, no sentido de identificar as particularidades de cada educando, para que, possamos realizar intervenções pontuais e individuais.

GEIV – Sim.

GEV – Sim, é um momento de aprendizagens para os professores.

GEVI - Sim, minimiza, uma vez que se busca coletivamente possíveis soluções para os entraves existentes no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

GEVII – Sim. Através discussões coletivas e ações planejadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada ano/série.

GEVIII - Sim. Mesmo com todos os percalços diários como a falta de materiais diversos, de laboratórios de informática e muitas vezes do próprio livro didático.

GEIX – Sim. Momentos de bons diálogos e de participação coletiva.

De acordo com as falas dos sujeitos entrevistados, ficou evidenciado que a prática do planejamento pedagógico é real em suas escolas, pois são momentos de diálogos que influenciam a escola inteira, uma vez que todos comparecem aos encontros: os gestores, os professores e os funcionários. Os professores discutem os problemas de aprendizagem dos alunos e os problemas da escola como um todo também são discutidos. Nesses momentos pensam juntos sobre qual a missão e os objetivos da escola, por exemplo – é um grande momento de formação continuada para todos. Essa prática também promove a construção de uma gestão democrática e participativa.

Sintetizando, o planejamento pedagógico poderá ser uma situação relevante para refletir a realidade e as necessidades da comunidade escolar, estabelecer metas e objetivos, destinar recursos financeiros e materiais e gerir o tempo e pessoas em suas respectivas funções. Assim, é possível antecipar problemas e antever ações para contribuir com o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Ressalta-se que, para o bom andamento no processo do planejamento pedagógico, se deve ficar claro que todos têm responsabilidades sobre o que será planejado, pois do contrário, há apenas uma participação superficial, na qual apenas concorda-se e não há uma posição firme diante dos trabalhos a serem realizados, existindo apenas, uma “simulação de democracia”.

Ressalta-se o que afirma Falkembach:

O planejamento participativo propõe e deve implementar intervenções coletivas sobre o social, refletidas e conscientes. Ainda que venha desenvolver-se em micro espaços do social, pode desempenhar uma atuação estratégica e construir sentido (2008, p. 135).

É preciso também boas mediações por parte da equipe gestora, para que esse momento não se configure em situações de interesses diferenciados e individuais, nos quais os conflitos intermináveis poderão ser inevitáveis, pois a questão da gestão democrática na escola, muitas vezes, fica subentendida como uma oportunidade para expor vários pensamentos que buscam o bem coletivo, ou seja, tem-se a gestão democrática como viés para uma enxurrada de opiniões acerca dos mais diversos assuntos que norteiam a escola e fora desta, que muitas vezes não têm ligação com os problemas em pauta.

Na perspectiva de Falkembach (2008, p. 12), “a influência, positiva ou negativa, na educação, [...] depende muito da atitude pedagógica, isto é, da direção e sentido que se dá à educação: um sentido de dominação ou de libertação, de emancipação humana, de competição ou de cooperação”. A educação efetivamente participativa e emancipadora faz ação-reflexão-ação e isso desequilibra a estrutura conservadora e sempre conflitante de alguns. Entretanto, ela é possível e necessária para a escola pública.

4.4.5 *Gestão compartilhada*

Nessa questão, buscou-se saber se o gestor considera a sua gestão como uma gestão compartilhada, a partir da participação das instâncias que compõem o universo da escola. As respostas dos gestores:

GEI - A escola trabalha com Conselho Escolar; reuniões de pais e mestres; reuniões de planejamento e em todos esses momentos são discutidos os problemas que permeiam as ações do processo escolar e as decisões acontecem através do consenso coletivo.

GEII - Sim, considerando que vivo um cotidiano de busca por uma gestão compartilhada. A nossa maior força é a nossa união fraterna, onde a equipe gestora é formada por diretores e especialistas, todas de mão dadas, na busca diária por mecanismo de motivação para todos que compõem o universo da escola. A nossa atuação na construção de uma gestão democrática é fortalecer a participação para comunidade local, pois acreditamos que dessa forma vivemos uma gestão compartilhada, contribuindo com um novo modo de gestão da educação e da escola pública.

GEIII - Sim, pois proporcionamos momentos de compartilhamento e discussões das decisões a serem tomadas, através dos conselhos da escola, dos planejamentos, das reuniões de pais. Solicitamos destes sugestões para a melhoria da escola.

GEIV - Sim, mantemos uma relação harmônica e dialogada com todos os segmentos que compõem o quadro da Instituição de Ensino na qual estamos como gestoras. Consideramos fundamental a parceria Escola/Família para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem do(a) aluno(a). Temos conhecimento que uma gestão dialogada apresenta conflitos, no entanto, são esses conflitos que fazem a construção de um espaço efetivamente democrática.

GEV - Sim. Pois sempre combinamos o que deve ser feito na escola e informamos nossas ações pedagógicas, administrativas e financeiras

GEVI - Sim. No momento em que os nossos Conselhos (Deliberativo e Escolar) são atuantes nas tomadas de decisões.

GEVII - Sim. Estando num espaço democrático onde toda comunidade pode participar ativamente das discussões e decisões da comunidade escolar, tais como: culminâncias dos projetos, festividades escolares, reuniões de pais e mestres e do conselho deliberativo escolar.

GEVIII - Sim. Na medida em que você abre espaço para que todos externem as suas opiniões, pra que conjuntamente decidam sobre os caminhos que a comunidade deve trilhar e gerir os recursos, penso que, são direcionamentos dados a quem estabelece uma gestão compartilhada.

GEIX - Sim, acredito que um gestor não trabalha sozinho, ele necessita trazer para equipe e todos os demais, as informações, os anseios, as metas e as conquistas, buscando assim um trabalho produtivo que venha a somar.

Nesse sentido, observa-se nas falas dos gestores que, quando todos participam das ações pelas quais serão definidos os caminhos da escola, esses se sentem úteis e importantes no rol das decisões da escola, inclusive com a participação da comunidade extramuros que deve ser membro atuante das escolhas e decisões para a vida escolar dos seus filhos. Pois, quanto mais houver participação, mais desejo terá em contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, e porque não dizer, formativo dos estudantes como um todo e dos sujeitos inacabados que atuam na escola e fora desta.

Paro afirma que é imprescindível que um gestor tenha uma visão crítica conforme expõe:

Nessa relação, entretanto, é necessária uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social (1997, p. 149).

É importante ressaltar que o gestor escolar deve ter consciência de que o seu trabalho está para a sociedade, assim como está para a escola, em que a transformação social, o fazer desafiador, a construção do exercício democrático, o

fortalecimento da equipe se configuram como um trabalho complexo e sistemático, carecendo de fomentação e discussão nos espaços escolares, de formação contínua, estímulo, reflexão e mobilização.

Portanto, pode-se dizer que o trabalhar em equipe e, ainda, estender essa participação para além do chão da escola, com outras instâncias representativas, não é algo fácil. Trabalhar com pessoas em conjunto e de maneira colaborativa, com responsabilidade, empenho dedicação, envolvimento, com fins coletivos na perspectiva da formação e aprendizagem dos alunos é uma tarefa que envolve um processo de luta e de coragem, de atitude de liderança democrática.

Assim, o processo de gestão escolar necessita que todos assumam suas responsabilidades, em que as ações de cooperar e compartilhar venham favorecer o agir em conjunto, em prol de se alcançar os resultados propostos, ampliando a autonomia e o fortalecimento do sentido de equipe, mediados por uma liderança eficaz. Tais processos e atitudes não acontecem da noite para o dia, ou seja, é preciso reservar momentos e espaços para que o conhecimento e o crescimento mútuo possam ocorrer continuamente, para que o sentido de equipe e de pertencimento ao grupo cresça de forma saudável, ética, colaborativa e dinâmica.

Conclui-se, portanto, que o processo de uma liderança na gestão escolar é ponto fundamental para ampliar a participação, o envolvimento, o compromisso e o pluralismo de ideias, o fortalecimento do poder decisório nos rumos que a escola irá seguir, além de estimular constantemente a dialogicidade, o compartilhamento e os progressivos graus de autonomia dos segmentos escolares.

4.4.6 *Analisando a categoria: gestão escolar e formação continuada*

Na categoria gestão escolar e formação continuada, foi objetivado identificar como a gestão escolar contribui com a formação continuada dos professores, seja cedendo espaço, seja com agenda contínua ou de outras formas. Esta categoria foi o eixo central desta investigação, o ponto de partida da pesquisa literária, documental e de campo. Eis as respostas apresentadas pelos gestores:

GEI - Os espaços onde ocorrem a formação continuada em serviço são reuniões de planejamento mensal e horários departamentais.

GEII – Contribui nos planejamentos, ouvindo as sugestões de cada professor, incentivando a procura por novos tipos de metodologia de trabalho, discutindo

os projetos escolares que serão trabalhados a cada ano e as formas de conseguir o material necessário para desenvolvê-los.

GEIII - Estabelecemos um diálogo permanente promovendo um incentivo aos educadores no sentido de uma valorização de sua prática de sala de aula por meio da formação continuada.

GEIV - As discussões e estudos sobre processo de aprendizagem; metodologias e avaliação.

GEV - O momento da realização do horário departamental e dos planejamentos. Os projetos interdisciplinares também incentivam os estudos e a procura por novas formas de trabalho.

GEVI - Contribui com a organização e dinamização de grupos de estudo sobre temáticas específicas, estudo de caso e pesquisas dentro de cada área de conhecimento durante os departamentos e planejamentos pedagógicos.

GEVII - Destinando dentro do orçamento da escola, algum recurso para tal finalidade, bem como, articulando parcerias com entidades diversas. Nos planejamentos mensais, hora departamental semanal, escutas individuais e/ou em grupos são momentos reservados a entender a necessidade de cada educador(a) no sentido de direcionar uma melhor formação continuada para que seja colocado em prática uma atuação pedagógica comprometida com o ensino e aprendizagem de qualidade. Considerando ainda neste momento o conhecimento pelo(a) professor(a), bem como levamos em consideração as formações continuadas anteriores e das apresentadas neste momento pela SEDEC.

GEVIII - As parcerias firmadas com algumas instituições, como por exemplo, com a Escola Viva Olho do Tempo – EVOT.

GEIX - Dentro da realidade da nossa escola, contribuimos com momentos de reflexão e crescimento pedagógico nos planejamentos didáticos, horários departamentais, plantão e reuniões de pais e mestres, conselhos escolares, parcerias com igrejas, ONGs, Rede de proteção à criança e adolescente, com outras secretarias de saúde, turismo, meio ambiente etc.

É sabido que a escola ensina e aprende ao mesmo tempo, e a escola pública é exímia em ensinamentos e aprendizagens nas vidas de quem as fazem neste país. Nesse espaço há sempre troca de ideias, valores, crenças, conhecimentos, saberes e fazeres diários, de forma que se espera que se aprenda a aprender sempre, como seres inacabados que se é. Contudo, ainda se nota que a organização escolar é pesada e talvez tenha um misto de prudência, pesada por ter burocratizado demais os processos de gestão e seus significados.

Assim, por mais que se aumentem os programas de formação continuada, a sensação é de que a mudança praticamente inexistente e é prudente porque precisa considerar antes de qualquer ação seu passado, presente e preparar o futuro (MORAN, 2009). De acordo com o mesmo autor, “bons professores são as peças-chave na mudança educacional. [...] A educação não evolui com professores mal preparados” (MORAN, 2009, p. 18). Nessa perspectiva, deve-se pensar sobre os tipos de formação fora do contexto de suas escolas, nos quais os professores, na maioria das vezes, têm como a única forma de continuar formando-se.

Percebe-se, no entanto, de forma clara, que nas escolas onde os gestores foram entrevistados, a formação continuada dos professores com o apoio da gestão escolar, no cotidiano da escola se dá, sobretudo, nas horas departamentais e momentos de planejamento pedagógico. Essa realidade proporciona reflexões, debates, estudos de casos e de temas pertinentes para a melhoria das práticas dos docentes, conforme está na maioria das falas dos sujeitos entrevistados.

À luz de Militão e Leite,

Defendemos que somente por meio de uma gestão democrática podemos fomentar o processo de desenvolvimento profissional, entendendo que formação contínua é efetivada quando os professores passam a ser proponentes e agentes das transformações a partir do seu local de trabalho. Para tanto, defendemos os gestores escolares (diretor, vice diretor, coordenadores e orientadores educacionais) que desempenham papel fundamental para a melhoria da qualidade da escola pública. (2013, p. 11)

É preciso assegurar, na escola, o desenvolvimento de ações que estimulem cada vez mais esta como espaço de formação não apenas para os alunos matriculados, mas para todos que em seu processo cotidiano se inserem. A escola precisa ser “espaço de resistência” e emancipação política, crítica e ideológica. O professor, embora condicionado à determinadas estruturas políticas e currículo comum, tem autonomia em sala de aula para propor momentos de reflexão sobre temas junto aos seus alunos, levando-os a pensar como podem romper socialmente com essa condição de dominados, usando principalmente da cultura e da valorização da diversidade.

Nesse sentido, a formação continuada deverá ser voltada ao dia a dia do professor em sala de aula, às suas dificuldades e oportunidades de melhorias, próprias do seu contexto (porque cada escola pode diferir quanto aos seus projetos sociais). Assim, pode ser a prática ideal para romper com esse modelo de educação que tende a alienar o ser social às premissas determinadas por um pequeno grupo que detém o poder de decisão externa, com seus programas e documentos normativos que, em alguns textos, se mostram completamente engessados.

4.4.7 O planejamento da formação continuada

Nesta última categoria, a questão posta sobre quais ações na agenda da escola podem ser consideradas como elementos para a formação continuada dos docentes, os gestores entrevistados responderam o seguinte:

GEI - As discussões e estudos sobre processo de aprendizagem; metodologias e avaliação.

GEII - O momento da realização do horário departamental e dos planejamentos. Os projetos interdisciplinares também incentivam os estudos e a procura por novas formas de trabalho.

GEIII - Apenas a adequação do horário de cada professor, para que ele esteja disponível a participar da formação continuada oferecida pela prefeitura.

GEIV - Os planejamentos mensais, hora departamental semanal, escutas individuais e/ou em grupos são momentos reservados a entender a necessidade de cada educador(a) no sentido de direcionar uma melhor formação continuada para que seja colocado em prática uma atuação pedagógica comprometida com o ensino e aprendizagem de qualidade

GEV - Os planejamentos pedagógicos e as paradinhas pedagógicas.

GEVI - Os planejamentos pedagógicos e as horas departamentais.

GEVII - Considerando neste momento o conhecimento pelo(a) professor(a), bem como levamos em consideração as formações continuadas anteriores e das apresentadas neste momento pela SEDEC.

GEVIII – Os Planejamentos Pedagógicos e as horas departamentais.

GEIX - A prática dos Projetos Interdisciplinares com as ações vindas da SEDEC: (PENAIC, TAMO JUNTO...).

Nota-se que algumas ações concretas são efetivadas no interior de cada escola, objetivando a formação continuada dos professores. Estas ações demonstram ser ferramentas de desacomodação constante para os educadores, uma vez que semanalmente, através das horas departamentais, os professores se reúnem com a equipe de especialistas e de gestão para discutirem temas pertinentes aos processos de sala de aula, assim como, nos planejamentos pedagógicos quinzenais ou mensais, conforme a organização da escola.

Essas estratégias de formação continuada permitem que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem aprimoramentos ininterruptos, além de trocarem ideias sobre novas atividades e metodologias utilizadas em sala de aula e em situações específicas com seus alunos. Um grande diferencial da formação continuada com esta sistemática e apoio da gestão da escola é que, dessa forma, essa garante abrir um leque de oportunidades reais em curto prazo para a reflexão, atualização, amadurecimento e autonomia dos seus profissionais, pois permite que o professor veja as novas demandas de ensino e busque metodologias novas para

superá-las. Uma vez que causada essa “saída” da zona de conforto, ela permite que o professor se especialize na gestão da sua própria sala de aula, compreendendo todas as suas dimensões. De acordo com Vasconcellos,

A Gestão da Sala de Aula emerge da busca de sistematização do trabalho do professor, de compreender o que está implicado na atividade do professor em sala de aula, quais suas dimensões básicas. A sala de aula é um complexo, é um mundo, digamos, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não. Ao tratar daquilo que normalmente mais ocupa o docente, a questão do conteúdo, da metodologia, da construção do conhecimento, sentimos necessidade de situar a reflexão no contexto maior da sala de aula, justamente para não reduzir a complexidade da atividade docente. O Trabalho com o Conhecimento, embora nuclear, não esgota o trabalho do professor. Existem outras duas dimensões que devem ser agregadas quando pensamos na Gestão da Sala de Aula: Relacionamento Interpessoal e a Organização da Coletividade de Sala de Aula (2012, p. 21).

A Educação na Escola é um processo realmente coletivo, sistemático e intencional de interações com a realidade, através dos relacionamentos humanos, baseado no trabalho com o conhecimento e na organização dessa coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando e, conseqüentemente, dos próprios agentes formadores, em toda sua totalidade, envolvendo consciência, criticidade, atitudes de cidadania, tendo como mediação fundamental os saberes que possibilitam a emancipação humana e social. Urge para isso, um novo professor, um novo gestor.

Finalizando a análise das falas dos sujeitos entrevistados, buscam-se trazer, ainda, algumas reflexões sobre a gestão democrática e o seu comprometimento com a formação continuada dos professores. Dessa forma, destaca-se que o fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 determinar que cada escola construa seu Projeto Político Pedagógico não assegura o exercício da autonomia que precisa ser, inicialmente, estimulada e viabilizada com a participação de gestores, professores, pais, alunos, funcionários representantes da comunidade escolar e local numa perspectiva mais ampla e focada nas especificidades de cada Unidade Escolar.

Quando a escola é capaz de elaborar, implementar e avaliar coletivamente o seu Projeto Pedagógico e no dia a dia mantém a dialogicidade com seus pares, conforme foi possível observar nas falas dos gestores, ela propicia uma educação democrática e efetivamente compartilhada, uma educação que busca a qualidade de exercer sua autonomia pedagógica e cidadã.

Os eixos acima apresentados foram reconhecidos pelos gestores, como elementos que propiciam no espaço da escola meios formativos, bem como, favorecem aos profissionais da educação possuírem competência técnica e política, e estarem habilitados a participar de todas as etapas do Projeto Pedagógico da Escola, assim como de todas as demandas e decisões do espaço escolar. Foi frequente a presença de falas apresentando a presença do Conselho Escolar como um órgão de representação da comunidade escolar, lembrando que esse é uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e se constitui em um espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo. Ele não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações para se constituir em instrumento que, por sua natureza, cria as condições para a instauração de processos mais democráticos dentro da própria escola, sendo fruto de um processo coerente e efetivo de construção coletiva de todos que fazem a escola.

De acordo com Libâneo et al.:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável à aproximação entre professores, alunos e pais (2008, p. 328).

Como resultado desta fase da pesquisa, deixa-se, aqui, a afirmativa de que ser gestor escolar e ser democrático é imprescindível para o modelo de escola que urge na atualidade, pois as iniciativas, as propostas, os objetivos, o currículo e as avaliações originam-se de uma liderança que propõe e efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Por isso o gestor necessita desempenhar o seu papel de maneira descentralizada, buscando o trabalho coletivo e criando oportunidades para a participação de todos, dando condições e confrontando ideias na coletividade, instrumentalizando a ação de democracia de forma a oportunizar aos professores e demais profissionais a formação continuada imbuída de estratégias concretas que fomentem a reflexão da ação e a ação a partir da reflexão.

Sabe-se que o processo de reflexão-na-ação pode ocorrer em uma série de momentos combinados ou não. De qualquer maneira, tal processo implica, num

primeiro momento, que o professor possa permitir-se ser surpreendido pelo que o aluno faz no seu dia a dia, na sala de aula. A partir daí, refletir sobre esse fato e suas minúcias, buscando entender o motivo pelo qual se surpreendeu e reformular o problema suscitado pela situação e efetuar experiências diversas para testar as novas hipóteses. Por meio da reflexão-na-ação o professor pode entender a visão situada e contextualizada que o seu aluno traz para a escola, para a sala de aula, visão que muitas vezes gera os conflitos com os saberes escolares prescritos no currículo formal. Isso permite não apenas a reflexão-sobre-a-ação, como também reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Tais processos constituíram o pensamento prático e crítico do profissional, com o qual ele enfrenta as situações divergentes das suas ações docentes. Esses processos são dependentes e complementam-se entre si, buscando a garantia de uma intervenção prática racional, sem perder o humanismo que deverá estar imbuído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado surgiu a partir de inquietações originadas nos diálogos do Grupo de Pesquisa em Formação Docente do PPGE/UFPB e ainda em situações cotidianas com professores na própria escola onde a autora encontra-se gestora, quando esses profissionais apontavam que os planejamentos pedagógicos e horas departamentais não contemplam na totalidade às necessidades da sua formação continuada e, ainda, em momentos que emergiram de outras situações, que ao longo da vida, como formadora de professores e de outros profissionais da educação já pode ouvir: falas, ruídos, queixas... deixando escapar algumas insatisfações sobre o desejo de inacabamento nas formações, e que a escola onde trabalham poderia contribuir no dia a dia para essas lacunas.

São falas sobre os momentos de planejamento e outras tantas reuniões pedagógicas, em escolas onde ocorrem esses momentos, vivenciados nas trilhas da minha estrada profissional. Tantas escolas nem sequer vivenciam esses momentos de planejamento, cabendo a cada professor organizar a sua aula ao seu 'molde'. E professores a dizerem e dizerem que muitas vezes não têm esse tempo contemplado com qualidade, no que concerne ao preenchimento dessas lacunas pedagógicas, as quais ocorrem desde a formação inicial na Universidade, quando cursaram a graduação, mas valendo ressaltar que muitos só possuem o Magistério, o Logos., sendo o mais agravante o fato de existirem em escolas do campo, professores apenas com o ensino fundamental.

Partindo dessas premissas iniciais, somado ao fato de que no dia a dia os estudos e as práticas apontam para que a efetivação das Políticas Públicas Educacionais, as quais exigem mais e mais a busca pela qualificação profissional e a incorporação de competências inovadoras para o homem e a mulher do século XXI, surge, no cotidiano da escola, a figura do gestor escolar, de quem se exige liderança e capacidade mediadora, assim como um perfil não apenas democrático, mas que atenda também às necessidades dessa nova competência e inspire os seus colaboradores a perseguirem no dia a dia a ser também esses novos profissionais, uma vez que a sociedade vigente exige que aja, nos seus centros de formação humana, técnica, profissional e de cidadania, que são as escolas, profissionais capacitados para serem verdadeiros líderes democráticos.

Foi inquietante investigar se na prática desse gestor escolar atual, que ora, não é mais eleito pela comunidade escolar do município, conforme citado no corpo deste texto dissertativo e nas falas dos gestores entrevistados, e sim nomeados pelo chefe do poder executivo municipal, todavia, todos com curso superior em pedagogia ou área afim e pós graduação, estando gerindo há poucos ou mais anos uma Escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – que para eles ou elas têm sido um requisito de relevância, as ações que promovam a efetivação da formação continuada dos docentes no interior de sua escola, assim ficou afirmado em suas respostas.

Salienta-se que neste estudo, em particular, não se ouviu os professores, através de entrevistas sistematizadas, o que se pretende para o doutorado em breve, mas foram observadas situações de estudos pedagógicos serem realizadas nas escolas em alguns momentos de planejamento pedagógico e horas departamentais. Nesse contexto, foi feita a análise de uma realidade específica, o cotidiano das Escolas Municipais dos nove Polos da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - Paraíba. Com algumas observações *in loco* das atividades do grupo estudado e com a aplicação de entrevistas junto aos participantes, ou seja, um gestor por Unidade de Ensino - objetivando captar as explicações e interpretações do que ocorre nessas unidades, por meio das suas percepções e das interfaces mediatizadas nas realidades dos grupos observados, tomando-se como base metodológica a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2010) é um método, através do qual se pode selecionar categorias, que permitem a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de palavras e frases.

Uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e, também, quantitativa do conteúdo extraído das comunicações dos seus envolvidos e sua respectiva interpretação. Os sujeitos nesse processo de investigação tendem sempre a evidenciar posições que são analisadas a partir de recortes de suas concepções e práticas, remetendo a uma análise subjetiva de seus discursos, e no caso, deste estudo, é possível afirmar que não foi diferente.

Assim, como foi dito, para na realização da investigação optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, com objetivos descritivos, em que se utilizou instrumentos documentais e bibliográficos, por meio da literatura e dos documentos reguladores das temáticas em foco, buscando com ênfase identificar a relação entre

as diretrizes legais prescritas e a prática efetiva dos respectivos gestores, ou seja, suas reais corroborações em torno da formação continuada dos docentes no cotidiano de cada escola pesquisada.

As observações, entrevistas e análises feitas deram-se durante o início do ano letivo de 2018. Nesse período foram analisados documentos, como as Propostas Pedagógicas das escolas, as Diretrizes da Rede Municipal de João Pessoa, o novo PNE, a LDBEN, as falas dos gestores, através das entrevistas e as observações *in loco* – textos e mais textos nos seus contextos, objetivando a construção de novos textos –, vendo as suas objetividades e, sobretudo, as subjetividades inerentes às entrelinhas. Todavia, acima de tudo, pode-se observar coerência nos resultados das análises. É visível os esforços que os atores têm feito para vivenciar em cada escola o modelo de gestão participativa, assim como ~~nes~~ foi apontado, também, sobre suas ações já serem efetivadas para que se dê a formação continuada dos seus docentes, que esta ocorra durante o ano letivo em cada escola, já como pauta do ano em curso nas escolas, sobretudo, através dos momentos de planejamento pedagógico, nas horas departamentais e não apenas deixando-a para o período da Formação Continuada Anual organizada pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa.

Todos os gestores entrevistados mostraram disponibilidade em participar desta pesquisa, assim como em receber a pesquisadora na escola e responder às questões postas. Suas concepções sobre gestão democrática foram consensuais em vê-la como um direito e dever de todos os diferentes agentes envolvidos no contexto da escola e fora dos muros dessa. Dessa forma a participação de todos, gestores, professores, alunos, funcionários, familiares dos alunos e comunidade em geral, nas decisões e na implementação do que for decidido em cada escola foi visto como necessário e de grande importância para uma gestão democrática.

Alguns ainda afirmaram que é necessário o desenvolvimento de uma cultura participativa entre todos os envolvidos no processo educacional, pois esta participação é entendida como um dos componentes indispensáveis para contribuir com os novos moldes da gestão atual. Alguns gestores chegaram, inclusive, a dialogar um pouco mais sobre esse anseio por esta “cultura participativa, na qual devia ser garantida a estrutura organizacional e, mais ainda, vivida realmente no ambiente escolar, com a participação da comunidade no dia a dia da escola” - Ficou claro o

anseio de um espírito democrático, caminhando para se fazer presente no trabalho escolar na sua totalidade: na sala de aula, nos corredores, na secretaria, no pátio, em todas as ações dos professores, dos funcionários, na equipe gestora, entre os técnicos pedagógicos, entre os alunos e os seus familiares. Foi dito que a participação de todos os envolvidos deve ser entendida como um processo de aprendizagem contínua, que demanda espaços sociais específicos para sua concretização, tempo para que as ideias sejam debatidas e analisadas, esforços de todos aqueles que estão preocupados com a formação do cidadão na sua forma mais completa e uma escola verdadeiramente democrática. Para tal se faz necessário amadurecimento.

Nos momentos da pesquisa, foi possível observar em algumas escolas, situações e vivências com a participação da comunidade nas decisões da escola – Reuniões dos Conselhos Deliberativos - situações ímpares de autonomia e democracia – quando, em tantos outros espaços da sociedade, tem sido negados voz e participação coletiva.

É perceptível que a gestão escolar implica em uma boa liderança, de modo eficaz, que favoreça o alcance dos propósitos educacionais democráticos, tais como: o acesso, a permanência e o sucesso escolar, uma vez que aquela não pode ser obtida de maneira aleatória. Faz-se necessário ter metas, ou seja, ter intencionalidades coesas e propositivas, carecendo de bons planejamentos para que tais ações educativas possam acontecer de forma qualitativa. Esses planejamentos precisam ser bem elaborados, executados e avaliados, etapas que considere como imprescindíveis para que um determinado grupo possa alcançar propósitos coletivos com fins comuns realmente profícuos para todos.

É possível dizer que o trabalhar em equipe não é algo fácil, trabalhar com pessoas e em conjunto de maneira colaborativa, com responsabilidade, empenho e dedicação, na perspectiva da formação e aprendizagem própria e dos estudantes é uma tarefa que envolve um processo de luta e de muita coragem – de atitude colaborativa. Assim, o processo de gestão escolar necessita que todos assumam suas responsabilidades, em que as ações de cooperar e compartilhar venham favorecer o agir em conjunto, em prol de se alcançar um resultado proposto, ampliando a autonomia e o fortalecimento do sentido de equipe, mediados por uma liderança com as competências necessárias para o contexto atual.

O processo de uma boa liderança na gestão escolar é ponto fundamental para ampliar a participação, o envolvimento, o compromisso e o pluralismo de ideias, o fortalecimento do poder decisório nos rumos que a escola irá viver no presente e seguir, além de estimular constantemente a dialogicidade – premissa da participação coletiva-, o compartilhamento e progressivos graus de autonomia de todos os segmentos escolares, com o crescimento de todos.

É sabido que na escola, todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo e a escola pública é exímia ensinante e aprendente nas vidas de quem a faz e vive o seu dia a dia. Nesse espaço há sempre troca de ideias, valores, crenças, conhecimentos, saberes e fazeres diários verdadeiramente com oportunidade de desenvolvimento e humanização. Contudo, ainda se nota que a organização escolar é pesada e técnica demais, porém a experiência faz buscar a leveza, a prudência: pesada por ter burocratizado demais os processos de gestão e seus significados, as intermináveis demandas do dia a dia, externas e internas e a busca pelos resultados sempre inatingíveis nas avaliações externas...

Por mais que se aumente os programas de formação continuada, a sensação é de que a mudança praticamente inexistente, pois muitos atores participantes continuam os mesmos em suas práticas... Mas é necessário que haja prudência, porque se precisa considerar antes de qualquer ação seu passado, presente e preparar o futuro para que não se dependa apenas das formações fora desse contexto da escola, mas também daquelas que se dão anualmente, e que nas agendas das escolas, já se possa, no início de cada ano, inserir uma programação para os momentos de formação dos professores e dos demais profissionais da escola, com um olhar minucioso para as necessidades formativas nas práticas individuais e coletivas da sua equipe. O gestor deve ter sensibilidade e alcançar as nuances para um planejamento eficaz dos momentos de formação que atendam essas reais lacunas.

É imprescindível destacar que nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, além da equipe gestora, cada escola tem uma equipe multidisciplinar, formada por um supervisor escolar, orientador educacional, psicólogo escolar e assistente social, contando ainda com o professor da Sala de Atendimento Educacional Especializado, que é um especialista em educação inclusiva, o qual, geralmente, é psicopedagogo, ou seja, uma equipe que, no cotidiano, está apta a

contribuir de forma efetiva com a formação continuada dos docentes, dos demais funcionários e as próprias formações com as trocas entre si.

A ideia de formação permanente está no pensamento de muitos educadores. A formação permanente é resultado do conceito da condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse, pois o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente desse fato, buscando constantemente a dialética da sua conclusão. Para isso a formação ocorrida junto ao outro, contribui para completá-lo e aperfeiçoá-lo.

Entende-se que não basta refletir apenas sobre a prática pedagógica docente ou dos demais profissionais da escola, é preciso refletir criticamente e de modo permanente, e isso deve se dar nas ações concretas da formação contínua sistematizada, planejada, acompanhada, apoiada e mediada, também; e, especialmente, dentro da própria escola, a unidade de trabalho do sujeito inacabado. Esse processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatória e política para que os professores e demais profissionais em formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo e trazerem de forma efetiva para as suas práticas sociais e laborais.

Denota que os bons professores são as peças-chave na mudança educacional que tanto se faz necessária. A educação não evolui com professores mal formados, tanto como resultado de uma formação inicial com suas lacunas, como de uma formação continuada inexistente ou insatisfatória. Nessa perspectiva, percebe-se, de forma clara, que nas escolas onde os gestores foram entrevistados, ~~que~~ a formação continuada dos professores com o apoio da gestão escolar, no cotidiano da escola, nas horas departamentais e nos momentos de planejamento pedagógico, ~~em~~ suas falas retratam a realidade das unidades escolares, influenciando reflexões, debates, estudos de casos, de temas pertinentes para a melhoria das práticas dos docentes e, conseqüentemente, os resultados nas aprendizagens dos alunos.

Mas, será que os professores, concretamente, têm utilizado esses momentos para aprender a prender e se informar e se formar concomitantemente? Vive-se na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa novos tempos, no que concerne à aprovação em concurso público, a contratação de 1.200 novos servidores públicos para a educação municipal, dentre eles, quase mil, professores e especialistas (psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais e supervisores escolares), que foram nomeados e encaminhados para as noventa e oito escolas da Rede de

Ensino da capital, muitos dos quais, recém saídos das Universidades, sem nenhuma experiência em escola, em sala de aula¹³. Esse tem sido outro desafio a ser enfrentado durante a gestão nas escolas no contexto atual. A efervescência da academia, a vaidade expressada em alguns ditos ‘devoradores de livros e teorias’, como se nada mais houvesse a aprender, ou nada a apreender com quem está na escola há tanto tempo, talvez com menos tempo para tantas leituras e participações acadêmicas.

É perceptível que uma boa escola, também começa com um bom gestor, uma boa liderança, mas se sabe que também é extremamente necessário para uma boa escola, ter excelentes professores, para que as aprendizagens aconteçam nas salas de aula. Notadamente, o bom gestor tem papel crucial no planejamento, na organização da escola, nas interações, em torná-la mais dinâmica, participativa, criativa, alegre e motivadora – e são ainda papeis do gestor: coordenar, inspirar, mediar, criar... inspirar todos os funcionários e alunos. Inspirar a comunidade escolar como um todo e, por fim, articular tudo isso para que interna e externamente os resultados em seus atores sejam sempre os melhores e isso se reflita na sociedade. Dessa forma, seus saberes serão articulados com a vida de cada um e o ensino se tornará eficaz e significativo. É essencial que o gestor saiba olhar para as dificuldades e enxergá-las como oportunidades de construir novas potencialidades, como ponto de partida para grandes e ousadas conquistas.

Diante dessas considerações, destaca-se, também, a importância da formação do próprio gestor escolar, e como essa formação influenciará as suas práticas através da aquisição de novos conhecimentos, o que se faz fundamental e necessário, considerando a realidade da gestão escolar no Brasil. É imprescindível mencionar aqui, que anualmente são oferecidos na Rede Municipal de João Pessoa vários momentos de formação continuada para os coordenadores dos Centros de Referência de Educação Infantil e os gestores das Escolas Municipais, em que são trabalhados temas pertinentes às dimensões da gestão educacional, como exemplo: o papel do gestor, relações humanas no trabalho, mediação de conflitos na escola,

¹³ No corpo da dissertação não foi mencionada esta observação. Entretanto, considerou-se pertinente trazê-la para estas considerações finais como mais uma justificativa para a ênfase dada a necessidade da formação continuada no interior das escolas, uma vez que no contexto atual das escolas do Município de João Pessoa, há um contingente considerável de novos docentes, recém concursados, trazendo para as salas de aula apenas os conhecimentos da formação inicial na Universidade.

processo de avaliação da qualidade, gestão financeira, programas e projetos educacionais, planejamento estratégico, liderança e motivação, dentre outros.

Conforme é possível perceber, muitos caminhos já estão sendo trilhados rumo a efetivação de uma gestão democrática nas escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, assim como, os seus gestores já atentam para as ações necessárias no interior das próprias escolas, com atividades que confluem para a formação continuada dos professores e demais profissionais nas agendas das escolas. Entretanto, sabe-se que muitos outros caminhos ainda devem ser trilhados com ações planejadas, concretas, diversificadas e parceiras entre as instâncias que regulamentam as escolas e os demais segmentos que as compõem.

Dessa forma, pode-se afirmar que a hipótese inicial para esta investigação foi confirmada: os momentos de planejamento pedagógico e horas departamentais são uma realidade nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, todavia essas ações pedagógicas não atendem às necessidades da formação continuada reflexiva, uma vez que os docentes requerem e necessitam de momentos de reflexão contínua relacionada as suas práticas, pois só assim poderá transformá-las, atendendo como eixo central, as lacunas do processo de aprendizagem dos seus respectivos alunos.

O processo de gestão nessas escolas deve estar fundamentado no seu Projeto Político Pedagógico, porém, considerando-se a organização escolar como um processo dinâmico, faz-se necessário que os educadores desenvolvam competências profissionais básicas para que possam efetivamente participar da gestão e organização de cada escola em sua totalidade, sendo necessário o pleno conhecimento das políticas educacionais vigentes; urge assim, a formação continuada também para essas novas competências.

O gestor escolar deve contribuir com os professores para que esses desenvolvam também competências, descentralizando as responsabilidades das diferentes ações da escola, promovendo o trabalho em equipe, visando à cooperação multidisciplinar e despertando atitudes investigativas e colaborativas, possibilitando, uma maior qualificação teórica e prática entre os educadores, capacitando-os para o exercício da participação democrática, além, claro, de contribuir para as suas boas práticas em sala de aula, na escola e na sociedade.

Entende-se, pois, que a gestão participativa não se identifica com decisões a respeito de aspectos e ações secundárias, fragmentadas e isoladas da unidade

escolar; mas deve envolver o diagnóstico de suas dificuldades e fracassos, que porventura houver, assim como sucessos prováveis e, ainda, a busca de soluções coletivas e organizadas para os aspectos prioritários, ou seja, para o que é essencial e justificar, assim, a sua existência, pois esse deve ser o mote do processo de formação de cidadãos responsáveis, comprometidos com a construção de melhor qualidade de vida para todos.

É importante enfatizar que a gestão participativa não se resume apenas a um conjunto de ações organizadas e compartilhadas em benefício da escola, mas é uma filosofia de vida e de sociedade que exige a construção interativa de várias posturas que pressupõe revisão de atitudes em relação a cada sujeito, à educação, à escola, ao mundo. A participação de cada um que faz a escola é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os segmentos da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar como um todo. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e, ainda, propicia um clima de trabalho favorável à aproximação entre professores, alunos e pais. É nesses entrelaçamentos que o verdadeiro líder descentralizador se mostrará real.

Afirma-se que nesse contexto de gestão democrática nas escolas, é preciso repensar a formação continuada dos professores, mesmo se estando seguro de que muitos esforços já estão sendo feitos nessa direção. É preciso assumi-la de forma que esta seja reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões interdisciplinares desde a formação inicial até a continuada nos dias atuais, e no seu dia a dia, nas horas de departamento e de planejamento pedagógico. A formação deve ser sistematicamente planejada como ação prioritária das escolas, sob à luz de uma gestão democrática real, conforme foi anunciado por todos os gestores em suas falas e durante a pesquisa, mas de forma que instigue a reflexão constante dos sujeitos envolvidos.

Destaca-se que, nos momentos de observação *in loco*, pôde-se constatar algumas situações reais de participação da comunidade e também de formação dos professores, conforme já foi anunciado. Esses momentos impulsionavam para a criticidade e as ações inerentes que aqui são ressaltadas como premissas para a formação continuada dentro das escolas.

Apresentam-se, ainda, algumas propositivas, inclusive ousou-se mencionar até sobre a formação inicial dos professores, sobre o que acontece nas nossas Universidades, que para propiciar uma formação mais sólida, devem superar a concepção de que o saber escolar é apenas um conjunto de conhecimentos eruditos, devendo acrescer, em seus currículos, as práticas necessárias que trazem, à vida, as letras e as palavras muitas vezes mortas dos livros. Para isso, é fundamental abandonar a concepção da transmissão do conhecimento predominante desde o século XVIII e propor aos seus estudantes, atividades que favoreçam a construção de novos saberes com fazeres significativos, já que o século XXI exige cidadãos que saibam atuar de forma reflexiva e crítica, mas com atitudes concretas de cidadania. Esses argumentos estão presentes em todos os documentos oficiais brasileiros, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo quando os estudantes universitários estão se preparando para serem professores.

É mister lembrar que as tendências contemporâneas de formação de educadores concebem o professor como um profissional intelectual em contínuo processo de formação, tendo como currículo desse processo as demandas originárias de suas práticas e experiências no âmbito do seu fazer, incluindo o desenvolvimento pessoal, acadêmico, profissional e organizacional, de forma que a identidade docente seja compreendida com a indissociabilidade entre a identidade pessoal e profissional do educador atual.

Compreende-se que o professor se constitui enquanto professor, articulando os saberes com os seus fazeres diários em sala de aula, no chão da escola, interagindo com os alunos, com os seus colegas, aprendendo com estes. E é na articulação desses saberes com a prática do cotidiano escolar, que o educador constrói e fundamenta a identidade docente, o seu aprender a aprender, o seu saber fazer e o seu “saber ser”, que são os saberes da área específica, os saberes pedagógicos, os saberes diversos e os da experiência, que compõem os saberes da docência, da sua boa transposição didática.

À luz dos vários autores que embasou este estudo, da pesquisa de campo e da experiência como gestora, é cabível afirmar que a gestão educacional corresponde à área que é responsável por estabelecer e direcionar várias mobilidades da grande engrenagem que é a escola e, por sua vez, tem como objetivo realizar ações

conjuntas, associadas e articuladas visando uma qualidade de ensino e consequentemente de aprendizagem.

Enfatiza-se, mais uma vez, que é imprescindível o comprometimento de todos com a formação contínua, processual de todos que fazem a escola. É expressamente necessário lembrar que, realmente, o comprometimento, a motivação, o ânimo e a satisfação por essas nuances da formação são responsabilidades de todos os que fazem parte da escola e não apenas da equipe gestora.

Entretanto, **como contribuições deste estudo ao tema em foco**, compreende-se que cabe ao gestor escolar envolver a comunidade escolar em todas as atividades da escola e fomentar, positivamente, o trabalho de equipe na instituição, proporcionando um ambiente escolar favorável à participação coletiva e colaborativa. Entretanto, para que isso se efetive, o grande cerne da questão está num planejamento das ações da escola, em que seja pensada cada uma de suas áreas, antevendo as suas entrelinhas e garantindo a efetivação dessas ações com seus responsáveis e envolvidos – sempre como uma bússola, com fins claros, objetivos, delimitados, sabendo onde se deseja chegar. Assim, **no que diz respeito a formação continuada no interior da escola**, é preciso garantir que o tempo do planejamento pedagógico e das horas departamentais seja bem aproveitado pelos professores e por toda a equipe escolar em benefício da aprendizagem dos seus atores, culminando nos resultados exitosos em sala de aula. Para isso, é preciso saber ouvir, se comunicar e se relacionar, ações fundamentais para estabelecer uma relação de confiança e respeito com a equipe, assim como planejar conscientemente as ações e garantir a aplicabilidade dessas. Assim, os momentos de formação serão tão eficientes, quanto mais houver essa dialogicidade planejada, objetivando levar os professores a repensar e transformar sua maneira de ensinar para fazer com que todos os alunos aprendam e não apenas alguns.

Defende-se que os professores tenham esses momentos de formação continuamente, devendo ser realizado dentro do ambiente escolar, de forma planejada, organizada e com os elementos materiais constitutivos necessários, conforme o planejado para cada encontro; levando em conta as particularidades de cada comunidade escolar. No dia a dia, é preciso permitir ao professor o desenvolvimento de diversas atividades, como: o estudo de caso e debates teóricos,

mas que a reflexão coletiva sobre o trabalho docente de cada um seja sempre o fundamental.

Assim, planejar corretamente esses preciosos momentos, corrobora para que cada uma das suas tarefas ocupem um espaço adequado na rotina dos educadores da escola. As questões administrativas e referentes à gestão, por exemplo, têm de ficar num papel secundário, para outras reuniões. Para os professores, o que realmente tem maior valor é poder se dedicar ao aperfeiçoamento das suas práticas. Sugere-se que, junto com a equipe gestora, a equipe pedagógica (formada pelos especialistas da escola), deve ser responsável por organizar esses momentos de formação continuada, assim como acompanhar de perto o que é realizado individualmente e orientar o diálogo sobre a prática docente, as metodologias e a didática de cada um, promovendo a troca dos novos saberes e experiências dentro da própria escola.

A princípio, pode parecer muita coisa a fazer - e, é preciso reconhecer, fácil de se perder em meio a papos de corredor e reuniões dominadas por mensagens motivacionais, técnicas de dinâmicas de grupo e apresentações de computador cheias de imagens coloridas (que também têm sua importância, sabendo-as utilizar oportunamente). É exatamente por isso que não se pode mais fugir do foco principal, que é seguir a lei e o espírito da lei: criar um tempo para melhorar a qualidade do trabalho docente. Toda e qualquer ação, em outro sentido, deve ser encarada como uma afirmação clara de que a educação no Brasil continua em segundo plano, entretanto, luta-se, incansavelmente, para mudar esse quadro.

Finalmente, é preciso colocar todos os saberes abstraídos deste estudo e de outras experiências já mencionadas, a serviço do que realmente importa nessas propositivas que aqui se deixa, tomando como norte a premissa de encontrar mecanismos nos quais os professores transformem a sua prática e, que para transformá-la, faça conforme as necessidades dos alunos, pois só quando reflete incansavelmente sobre essas práticas, o professor se torna capaz de enxergar como ensina e como introduzir novas ações em sala de aula.

Ler textos e debater teorias é importante para contextualizar e reformular a prática, relacionando-os com estudos de caso de sala de aula, mediados pela equipe gestora e equipe de especialistas da escola, pois se a formação fica na teoria e o professor não vê a relação daquele conceito com a realidade, uma barreira poderá se

levantar entre os mediadores e os professores. Uma maneira comprovadamente eficaz de fazer essa análise cuidadosa é acompanhar aulas e ouvir o relato dos professores, ouvir os alunos, observar as aulas – até nas caminhadas pelos corredores da escola é possível ter parâmetros do que acontece nas salas de aulas, de como os alunos estão participando dessa construção dos novos conhecimentos.

É preciso, continuamente, está avaliando esses momentos de formação e os resultados advindos desses, assim como, certificar-se de que as aulas estão mudando para melhor e que as novidades introduzidas têm impacto na aprendizagem dos estudantes. Levar em conta alguns elementos, como: tempo, organização da sala e dos alunos, as interações entre os atores do processo, o trabalho com o conhecimento e a mudança na transposição didática, para garantir o aprendizado de todos os alunos de forma eficaz. Assim, planejar, organizar e implementar programas de formação continuada dentro da escola, nas horas de departamento dos professores e em seus planejamentos, que além da base teórica necessária, seja fortalecido o pensar reflexivo, seja focada a prática docente, com a promoção de atividades que estimulem o lado produtivo e criador de cada professor, resgatando os seus saberes e lhes garantindo outros tantos. Que além de auxiliá-los nas reflexões para tomada de decisão para com cada aluno, o professor a faça com desenvoltura, com o desejo de estar junto dos estudantes no seu grande desafio de aprender.

A formação organizada dessa forma é fundamental para a melhoria do ensino de todos os professores da escola. E ninguém duvida de que essa não seja também uma tarefa diretamente ligada à rotina da equipe gestora, pois incorpora a formação continuada ao cotidiano da escola, significa reconhecer que o tempo usado pelos docentes para estudar é tão importante quanto o empregado na relação direta com os seus alunos em sala de aula. Num contexto em que os cursos de formação inicial preparam mal os professores para a sala de aula, a formação permanente dentro de cada escola é o único caminho, para dar o salto de qualidade à educação escolar deste país.

Portanto, a formação continuada no interior das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, como um projeto concreto de atuação da gestão democrática em cada uma das escolas, necessita, sobretudo, da contribuição individual de cada envolvido e deve se materializar na realização de atividades planejadas, que sejam contínuas e atendam às necessidades específicas de cada escola, resultando em uma

vida melhor para todos os sujeitos envolvidos, e é preciso que isso seja notadamente visível nos resultados que se espera dos fins sociais e acadêmicos da escola. E claro, visível, sobretudo, para uma qualidade melhor de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem para todos os alunos – eixo central da escola.

Conclue-se, afirmando que na escola, para a pesquisadora em questão, não há momento de emoção maior, que ver a alegria no rosto de uma criança e do seu professor, quando ela descobre o encantamento de aprender as primeiras palavras, frases, textos, contas... quando essa começa a apreender o mundo ao seu redor e seus significados através dos diversos símbolos dos livros, placas... tão simplesmente (parece simples), porque o professor mudou o jeito de olhar para esse aluno e de ensiná-lo. E isso só é possível, estando o professor em constante formação, na qual a reflexão das suas práticas seja a premissa norteadora desse processo de formação continuada, e dessa forma, as mudanças necessárias às suas práticas em sala de aula, efetivamente ocorram junto aos estudantes e seja possível atender as necessidades destes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRADE, Ilza A. L. **O desenho das políticas públicas e a dinâmica de seus Conselhos Gestores**: um estudo comparativo das áreas de saúde, assistência social e trabalho. ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, 24, 2002. Anais ... Caxambu: Anpocs, 2002.

ARAUJO, Adilson C. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. 220 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Loyola, 2010.

BASTOS, Antonio V. ; COSTA, Fabíola. **Múltiplos comprometimentos no trabalho**: articulando diferentes estratégias de pesquisa. Revista de Psicologia Organizacional. Vol.1, nº 2, 2015.

BEISIEGEL, Celso. **A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BOCCIA, Margarete B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Edições Pulsar, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares**. Brasília, 2006.

_____. **Constituição 1998**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Manual de orientação para a constituição de unidades executoras**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conferência Nacional de Educação para Todos. Acordo Nacional. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRENNAND, Edna G. de G.; BIZERRA, Maria da C. A gestão democrática como equilíbrio entre razão e a vontade autônoma. In: BRENNAND, Edna G. de Góes; VIRGÍNIO, Maria Helena da S. **Gestão, aprendizagem e currículo como processo social.** João Pessoa-PB: Ed. Universitária da UFPB, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 7. ed. São Paulo: cortez, 2002.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide M. A. **Gestão escolar e suas competências:** um estudo da construção social do conceito de gestão. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

CANO, Wilson. **Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional.** 3. ed. Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

COLOMBO, Sônia S.; **Gestão Educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CYSNEIROS, Paulo G. **Novas tecnologias, informação e educação.** Educação e Sociedade: CEDES, Campinas, n. 86. Abr. 2004.

CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano.** São Paulo: Atlas, 1994.

CURY, Carlos R. J. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Organizado por Osmar Fávero, Giovani Semeraro. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

CURY, Carlos R. J. O Conselho Nacional de Educação. In: OLIVEIRA, Maria (Org.). **Gestão educacional novos olhares novas abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2002.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1985.

DORNELES, Beatriz V. Conhecimentos atuais sobre os processos de aprendizagem e suas implicações para a escola. In: **Revista da Educação**, nº 9, Ano 1, 2001.

DOURADO, Luiz F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In.: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber livro, 2017.

_____. **Valorização dos profissionais da educação**: desafios para garantir conquistas da democracia. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

_____. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. In: Educ. Soc. v. 28, n. 100. Campinas, out. 2007.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento na formação do professor**: porque Donald Schön não entendeu Luria. Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Sobre a história recente da Educação Popular na América Latina**. Caxambu, MG: Anped, 2008.

FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. 226 p. (Coleção Formação de Professores).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. Organização e notas de Ana Maria Araujo Freire. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 1994.

FREITAS, Helena C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc. Campinas, v. 23, nº 80, set./2002, p. 136-167.

FREITAS, Maria T. de A. **A pesquisa em educação: questões e desafios.** Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa.** 7ª ed. São Paulo: ed. Loyola, 1993.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil.** Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Trad. Nize Maria campos Pellanda, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LADWIG, Nilzo I. **O cadastro técnico multifinalitário e o sistema de informação geográfica para o planejamento e a gestão participativa e sustentada do turismo.** Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, UFSC Florianópolis/SC, 2006.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-79.

_____. et all (Org.). **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. (Org.). **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores**. Em Aberto. Brasília. V. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. **Gestão Educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino**. In. FIGERA. et al Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

MARTINS, José do P. **Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1991.

MARQUES, Mario O. **Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes**. Ijuí-RS: Unijuí Editora, 1996.

MELLO, Guiomar N. de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002.

MILITÃO, Andréia N.; LEITE, Yoshie F. **A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente**. Agência de fomento: FAPESP, 2013.

MIZUKAMI, Maria G. N. REALI, A . M. M. R. (orgs) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MOREIRA, Ana M. de A. **Gestão financeira descentralizada: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola**. Fineduca – **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2012.

NASCIMENTO, Maria das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática, 2005. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2013.

NAVARRO, Ignez P. et. al. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. In. Educ. & Sociedade, vol. 25, n. 89, 2005.

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maria C. S. L. de. **Entre outras vozes: uma abordagem dialógica da subjetividade e do conhecimento**. Temas em Educação, João Pessoa, n. 12, p. 70-112, 2003.

PARO, Vítor H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Situação e perspectivas da educação brasileira: uma contribuição. In: **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997

PEREIRA, Júlio E. D. A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões. Encontro Nacional de Di - Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99 125. **Didática e Prática de Ensino**. 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1999, pp. 341-357.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe; GATHER, Mônica, Thurler. **As competências para ensinar no século XXI** - formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

REDIN, Euclides A. (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 31-33.

REICH, Robert. **O trabalho das nações** - preparando-nos para o capitalismo do século 21. São Paulo: Educador, 1995.

RODRIGUES, Janine M. C. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana M. A. **Avaliação emancipatória, desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Filipe L. G. A fábrica como agência educativa: a gestão da força de trabalho no sistema Toyota de produção. Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara. In: **Temas**. Ano 5, n. 4, p. 163-193, São Paulo, 2007.

SILVA, Ilse G. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. (Tradução Francisco Pereira). Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TOFFLER, Alvin. A. **Terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

UNICEF. **Declaração mundial sobre a educação para todos**. Brasília-DF: UNICEF, 1990.

VAGULA, Edilaine. A formação profissional e a prática docente. **Revista Científica Fac. Lour. Filho**. V. 4, n.1, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da Qualidade da Educação**: Gestão da Sala de Aula Disponível em: <<http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perpectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1988.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico**: educação superior. Campinas- SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia E. **Educação básica**: política e gestão escolar. Fortaleza: Líber Livro, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Prezado(a) Gestor(a),

Vimos através deste documento, solicitar a vossa senhoria a participação na nossa pesquisa de Mestrado, a qual versa sobre **Os PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA**, sendo está desenvolvida por WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE, aluna do Curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. JANINE MARTA COELHO RODRIGUES.

O objetivo geral do estudo é ANALISAR OS PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA PARA QUE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES SE EFETIVE NO INTERIOR DA ESCOLA.

Dessa forma, solicitamos a vossa colaboração para **RESPONDER ESSA ENTREVISTA**, cuja questões apresentamos a seguir:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- DADOS IDENTIFICATÓRIOS:

NOME:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

IDADE: SEXO: TEMPO DE GESTÃO:

2 - COMO VOCÊ DEFINIRIA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA?

3 - COMO VOCÊ SE TORNOU GESTOR(A) ESCOLAR?

4- A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO INTERFERE COM A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA?

5- COMO A GESTÃO ESCOLAR CONTRIBUI COM OS PROFESSORES COM ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DA ESCOLA?

6- AS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO ATINGEM OS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS, NO SENTIDO DE MINIMIZAR OS PROBLEMAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA?

7- QUAIS AÇÕES NA AGENDA DA ESCOLA PODEM SER CONSIDERADAS COMO ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES?

8 - CONSIDERA A SUA GESTÃO COMO UMA GESTÃO COMPARTILHADA, A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DAS INSTÂNCIAS QUE COMPÕEM O UNIVERSO DA ESCOLA? JUSTIFIQUE?