



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO**

TAYNARA TAVARES DO NASCIMENTO

**PERCEPÇÕES DE DIRETORES ESCOLARES SOBRE FORMAÇÃO NO
MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS: RELAÇÃO ENTRE SABERES E PRÁTICAS.**

DOURADOS - MS

2022

TAYNARA TAVARES DO NASCIMENTO

**PERCEPÇÕES DE DIRETORES ESCOLARES SOBRE FORMAÇÃO NO
MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS: RELAÇÃO ENTRE SABERES E PRÁTICAS.**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final na obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Fábio Perboni.

DOURADOS - MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

N244p	<p>Nascimento, Taynara Tavares do. Percepções de diretores escolares sobre formação no município de Dourados/MS : relação entre saberes e práticas. / Taynara Tavares do Nascimento. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Fábio Perboni. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Formação de diretores escolares. 2. Percepções de diretores escolares. 3. Atuação de diretores escolares. I. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM

Título do Trabalho: PERCEPÇÕES DE DIRETORES ESCOLARES SOBRE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS: RELAÇÃO ENTRE SABERES E PRÁTICAS.

Data da aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Perboni - Presidente-Orientador

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva – Membro Titular Externo

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Assinatura: _____

Prof.a Dr.a Andréia Vicência Vitor Alves – Membro Titular Interno

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus e a Santa Teresinha pela minha vida e de todos meus familiares, amigos e professores que tanto me ajudaram neste processo de formação. Agradeço pelo dom da vida, por ter enfrentado com saúde estes dois anos de pandemia de Covid-19.

Aos professores que convivi durante as disciplinas, pelas contribuições que me permitiram muitas aprendizagens. A todo o corpo docente e membros da secretaria PPGEduc pela dedicação nos atendimentos e orientações especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Perboni pelos momentos de ensinamentos, pela paciência, dedicação e cuidado com que me orientou nestes dois anos.

A esta banca, composta pelo Prof. Dr. Marcelo Soares e profa. Dra. Andréia Vicência Vitor Alves pelo aceite e pelas valiosas contribuições a finalização desta pesquisa.

Agradeço as minhas colegas de graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) do curso de pedagogia pelos incentivos a ingressar na pós-graduação.

A minha orientadora de graduação, que foi essencial em minha trajetória profissional. Fez-me acreditar que seria possível mesmo quando não acreditei. Me incentivou, apoiou, me fez construir a confiança que antes não existia. Prof. Dra. Andréia Nunes Militão, minha eterna gratidão.

Agradeço aos meus pais, Adriano e Valdenice, por todo incentivo e confiança depositadas em mim desde o início de minha formação. Aos meus irmãos, Gabriel e Karen que participaram de todo este processo. A minha cunhada, Izadora pelos conselhos, apoio emocional nos momentos de insegurança. Por me acompanhar as escolas em busca de entrevistas. Ao meu namorado, Murilo pelo incentivo e todos os momentos de acolhimento. Sem vocês, seria tudo muito mais difícil. Amo muito vocês!

Agradeço também aos diretores escolares pelo aceite em contribuir com esta pesquisa, concedendo parte do seu tempo para realização das entrevistas.

Gratidão, aos momentos de insegurança, angústias e choros... Me fizeram aprender que apesar das adversidades, sou capaz.

RESUMO

O trabalho em tela está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). À linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação e ao Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE). A pesquisa está associada ao projeto “Concepções dos Diretores das Escolas de Educação Básica de Dourados sobre a Gestão Escolar”. O presente trabalho objetivou analisar o perfil formativo e as percepções de diretores escolares acerca da formação inicial e continuada direcionada a gestão escolar relacionadas a sua atuação no município de Dourados/MS assim como verificar a existência de ações no município de formação para estes profissionais. Intenciona-se identificar elementos da formação continuada que contribuem para a atuação dos gestores. A pesquisa tem abordagem qualitativa e o caminho metodológico adotado foi bibliográfico, documental e de campo através de entrevistas com os diretores das escolas selecionadas. Foram entrevistados oito diretores de escolas urbanas. Quanto ao perfil formativo, verificou-se que a maioria dos profissionais tem como formação inicial o curso de Pedagogia, com experiências de no mínimo dez anos e atuantes por toda trajetória profissional na escola em que tem na função de diretores escolares, o que demonstra a necessidade de proximidade com a comunidade escolar. Constatou-se que os diretores escolares consideram que a formação inicial permite conhecimentos básicos sobre a função, sendo estes apreendidos na prática. A formação continuada é percebida como fundamental e uma demanda dos diretores, por formações que abordem temáticas pertinentes a realidade local, como questões administrativas e pedagógicas. Constata-se dessa forma, que embora os diretores tenham a percepção da necessidade de formações continuadas direcionadas a gestão escolar, não existe no município uma política de formação para estes profissionais. Dessa forma, as aprendizagens da função ocorrem na prática e em buscas individuais por formação.

Palavras-chave: Formação de diretores escolares; Percepções de diretores escolares; Atuação de diretores escolares.

SUMMARY

This paper is related to the Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) of the Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), to the research line of Policies and Education Management and to the Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE). The research is also associated with the project “Concepções dos Diretores das Escolas de Educação Básica de Dourados sobre a Gestão Escolar”. This paper aimed to analyze the academic education profile and the perceptions for school principals about the initial and continuing education directed to school management, related to their performance in the municipality of Dourados/MS, as well as to verify the existence of actions in the municipality of education for these professionals. It is intended to identify elements of continuing education that contribute to the performance of principals. The research has a qualitative approach and the methodological path adopted was bibliographic, documentary and fieldwork through interviews with the principals of the selected schools. Eight principals of urban schools were interviewed. As for the academic education profile, it was found that most professionals have the Pedagogy course as their initial education, with experiences of at least ten years and active throughout their professional career in the school where they have the function of school principals, which demonstrates the need for proximity to the school community. It was found that school principals consider that initial academic education allows basic knowledge about the function, which is learned in practice. Continuing education is perceived as fundamental and a demand from principals, for education that addresses themes relevant to the local reality, such as administrative and pedagogical issues. Thus, it appears that although the principals have the perception of the need for continuing education aimed at school management, there is no education policy in the municipality for these professionals. In this way, the learning of the function occurs in practice and in individual searches for training.

Keywords: Education of school principals; Perceptions of school principals; Role of school principals.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação.

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados.

GEPGE - Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação.

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso.

GEPPEF - grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

OASIS - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

PROCAD - Projeto de Capacitação de Dirigentes escolares de Minas Gerais.

PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares.

TCC - Trabalho de conclusão de curso.

PPP - projetos políticos pedagógicos.

GT - Grupo de trabalho

PME - Plano municipal de educação.

PNE - Plano Nacional de Educação.

REME - Rede Municipal de Ensino.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

IES - Instituições de Ensino Superior.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MEC - Ministério da Educação.

BNC - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

BNCC - Base Comum Curricular.

QT - Qualidade total.

NSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

EAD - Ensino a distância.

MBA - *Master in Business Administration*.

SINTED - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Dourados.

UDE - União Douradense de Estudantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Dourados no mapa do estado de Mato Grosso do Sul (MS)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados (OASIS)

Quadro 2 - Trabalhos selecionados (PPGEDU/UFGD)

Quadro 3 – Perfil de formação dos participantes.

Quadro 4- Universidades em Dourados/MS.

Quadro 5 - Cursos de pós-graduação associados à gestão escolar.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	11
1 INTRODUÇÃO.	13
2. A GESTÃO ESCOLAR COMO CAMPO DE ESTUDO.	27
2.1 Os primórdios da administração escolar no Brasil.	27
2.2 Contexto histórico da administração escolar no Brasil. Erro! Indicador não definido.	
2.2.1 A administração escolar no Brasil Colônia, Império e República.	33
2.3 Da administração escolar à gestão democrática.	41
3. A FORMAÇÃO DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	51
3.1 A formação inicial como locus de construção de aprendizagens sobre gestão.	51
3.2 A formação continuada em gestão escolar: Alguns programas implementados no Brasil.	64
3.2.1 Escola de gestores da educação básica pública.	67
3.2.2 Progestão.	71
3.2.3 Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME.	74
3.2.4 Programa nacional de Fortalecimento dos conselhos escolares (PN-FCE)	75
4 A percepção dos diretores escolares sobre formação e o contexto da gestão escolar do município de dourados/MS.	77
4.1 Locus de pesquisa: O município de Dourados-MS e seu contexto educacional.	78
4.2 Percepções dos diretores sobre as contribuições da formação inicial para atuação na gestão escolar.	92
4.3 Percepções dos diretores sobre a formação continuada para atuação na gestão escolar.	100
4.4 Percepções dos diretores sobre sua atuação na gestão escolar.	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.	121
6 REFERÊNCIAS	124
Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido.	129
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
Anexo 2- Roteiro para entrevistas	131
Anexo 3 – Carta de apresentação.	133

1 INTRODUÇÃO.

O trabalho em tela está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), à linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação e ao Grupo de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE). A pesquisa está associada ao projeto “Concepções dos Diretores das Escolas de Educação Básica de Dourados sobre a Gestão Escolar”.

A motivação para escolha da temática exposta deu-se em decorrência das pesquisas desenvolvidas na graduação em Pedagogia pela pesquisadora, em torno da temática da formação de professores. Inicialmente investigou a valorização docente no município de Dourados, envolvendo elementos da carreira, remuneração, formação inicial e continuada dos professores de uma escola municipal.

As investigações posteriores fizeram parte de um estudo maior que analisou a configuração dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios em todas as licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da UFGD, fazendo um estudo a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e das concepções de professores orientadores. Os estudos foram direcionados para a formação inicial em Pedagogia enfocando o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, objetivando compreender a configuração deste componente curricular no projeto pedagógico do curso assim como a visão dos orientadores sobre sua organização. Com isto verificou-se as dificuldades expostas pelos orientadores quanto aos limites da organização do Estágio e dos estagiários nesta etapa da formação.

As pesquisas citadas se deram no âmbito do grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), do qual a pesquisadora faz parte. Deste modo, os resultados e discussões levantadas no grupo de estudo, motivaram a continuação da pesquisa na área de formação docente. Dessa forma, o foco do referido estudo se volta a mais uma das particularidades da formação de professores, a gestão escolar. Parte-se do questionamento: quais as percepções dos diretores escolares a respeito da formação para atuação em cargos de gestão?

Com vistas a responder esta questão, o estudo teve como objetivo geral: analisar o perfil de formação dos diretores escolares no município de Dourados-MS e suas percepções acerca da formação para a gestão das escolas.

Como consecução do objetivo geral do estudo, a pesquisa em tela relaciona os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o contexto histórico de constituição do campo de gestão escolar na literatura educacional.
- Apresentar elementos que constituem a formação inicial e continuada de gestores escolares a partir dos normativos da área e programas de formação já implementados no país.
- Analisar o percurso de formação e as percepções dos diretores escolares sobre as políticas educacionais direcionadas a formação inicial e continuada para atuação no cargo de gestão bem como a existência de ações voltadas a formação deste profissional no município.

A presente pesquisa se volta às percepções de diretores escolares do município de Dourados-MS sobre formação inicial, continuada, a existência de ações voltadas à formação para atuação na gestão escolar no município assim como da própria atuação na direção de escola, pois “a compreensão de que diferentes modelos da administração pública perpassam a gestão escolar. Portanto, as concepções dos diretores sobre seu exercício profissional estão sujeitas a múltiplas influências que subsistem às mudanças de orientações normativas.” Perboni e Oliveira (2019, p.02).

Ao considerar as atribuições do gestor escolar que como apontam Lima, Fabiano e Pereira (2013) estes tem a incumbência, entre outras, de promover formação continuada de professores, acompanhar o rendimento discente e zelar pelo andamento do trabalho pedagógico como um todo. A formação desse profissional necessita de formação consistente para que desenvolva um trabalho de qualidade, uma vez que segundo Castro (2009), a importância da gestão, como fator de mudança e transformação da escola, tem sido uma evidência que aparece em estudos internacionais e nacionais, que buscam identificar fatores associados à qualidade da educação”. Nesta perspectiva Dourado (2007, p.923) expõe:

A educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. (DOURADO, 2007, p.923)

Concebe-se deste modo à necessidade de profissionais que atuam na gestão das escolas tenha uma formação sólida no que concernem concepções e práticas de organização escolar, para que se caminhe aos objetivos educacionais.

Palumbo (1994, p.35) ao definir política discorre que esta é um processo histórico de ações, comportamentos e intenções de muitos participantes envolvidos na definição de políticas e dessa forma, como expressa o autor a “política pública assim como a política partidária é complexa, invisível e alusiva”, pois não se caracteriza apenas a partir de algo concreto, como uma lei aprovada ou um partido político, mas sim de um conjunto de ações. Assim ao tratar a formação de professores, se compreende que esta ocorre em um processo histórico no qual as intenções e ações de participantes formuladores de políticas se modificam ao longo do tempo. Deste modo, política para o autor é o “que se pretende realizar a partir de uma ação governamental” no qual decorre de acúmulo de ações dos indivíduos que programam uma política pública. (PALUMBO, 1994, p.48)

Conforme Palumbo (1994) as políticas públicas para serem implementadas passam por um ciclo sequencial, no qual inicialmente uma demanda da sociedade é colocada na agenda de políticas públicas, posteriormente esta questão é discutida e uma decisão é tomada formando então uma política, em seu terceiro estágio é levada ao setor administrativo para sua implementação, ou seja, ações são tomadas para resolver o problema inicialmente demandado. Em seguida esta ação passa por um processo de avaliação, a fim de verificação de seu impacto na resolução da questão e para finalizar o ciclo o último estágio se refere à decisão de descontinuidade da política ou não.

A presente pesquisa com base nos escritos de Palumbo se deterá a analisar o terceiro estágio do ciclo, que é o da implementação de políticas e ações direcionadas a formação de professores e seus rebatimentos na prática do diretor escolar.

Inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico com o objetivo de inteirar-se da temática, a partir de produções publicadas nos repositórios, compreendendo dessa forma, como as pesquisas já desenvolvidas abordam a formação de professores para a gestão escolar.

Os repositórios utilizados foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (OASIS) com os descritores: Formação inicial de gestores escolares, gestão de escolas municipais e formação continuada de gestores escolares. A escolha pelos repositórios se deve a pluralidade de produções disponíveis em diversos níveis (artigo, dissertação e tese) que possam contribuir a discussão aqui exposta e demonstrar efetivamente como a temática já foi tratada anteriormente.

Os descritores seguiram os seguintes critérios: com a “formação inicial de gestores” escolares, buscou-se encontrar produções que discorrem sobre o perfil formativo inicial dos

gestores e como esta particularidade da formação inicial influencia concepções e percepções de diretores no trabalho desenvolvido nas escolas. Com o descritor “formação continuada e gestores escolares” se procurou identificar trabalhos referentes à contribuição dos programas de formação continuada para a atuação gestora e com o descritor “gestão de escolas municipais”, tem como objetivo identificar práticas de gestores nas particularidades das escolas municipais brasileiras.

Os trabalhos foram levantados a partir de perguntas referentes à sua construção, como o objeto de estudo das produções, a região em que produziu mais trabalhos acerca do tema, seu ano de finalização, métodos mais utilizados para responder as hipóteses levantadas e os principais resultados. Dessa forma, busca-se identificar possíveis lacunas em que se pode avançar na investigação sobre a temática. Procurou-se por pesquisas que enfocavam a formação aliada a atuação de gestores. Produções que evidenciavam outros aspectos como, eleição de diretores e conselhos escolares, foram excluídas.

Neste primeiro repositório foram localizados 23 trabalhos inicialmente, porém somente nove foram selecionados. A leitura inicial se deteve ao resumo dos trabalhos para compreender os elementos que os constituem.

QUADRO 1: TRABALHOS SELECIONADOS NO BDTD

Autor	Título	Tipo	Instituição	Região	Estado
BARRETO (2007)	A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO	Dissertação	UNB	Centro-Oeste	DF
AUGUSTO (2010)	Formação de gestores escolares no curso de pedagogia: a relação entre saberes e práticas.	Dissertação	UFPE	Nordeste	PE
CORREA (2017)	Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar.	Tese	UNINOVE	Sudeste	SP
LEAL (2015)	Política de formação continuada dos gestores escolares: Implicação na gestão de escolas públicas municipais de São Luís- MA.	Dissertação	UFMA	Nordeste	MA

RODRIGUES (2015)	A prática pedagógica dos gestores escolares: a implementação da escola de gestores UFMG no polo Montes Claros MG	Dissertação	UFMG	Sudeste	MG
SILVA (2015)	Formação <i>latu sensu</i> a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012)	Tese	UFRN	Nordeste	RN
UCHÔA (2012)	Política de formação continuada para gestores escolares no estado de Pernambuco: Quais as contribuições para a organização escolar democrática?	Dissertação	UFPE	Nordeste	PE
OLIVEIRA (2018)	O programa de formação continuada para gestores escolares da CEFEB e seus efeitos nas escolas municipais do estado do Ceará.	Tese	UFC	Nordeste	CE
FILHO (2017)	A formação dos gestores escolares no interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar.	Dissertação	UFJF	Sudeste	MG

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados BDTD.

Barreto (2007) preocupou-se em analisar a formação continuada de gestores a partir de dois programas implementados no Estado de Minas Gerais, o “Projeto de Capacitação de Dirigentes escolares de Minas Gerais (PROCAD) e do programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO)”. Dessa forma a pesquisadora objetiva compreender as implicações dos cursos apresentados e utiliza da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e professoras de oito escolas dos municípios.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam que os cursos de formação focam nas competências técnicas dos gestores, deixando assim elementos teóricos e questões de caráter particular das instituições em que cada gestor atua. Expõe que os cursos de formação em questão são elaborados fora das escolas e não atende a complexidade das instituições, sendo necessário outro modelo de formação que não seja voltado somente à solução de problemas e que considere as especificidades de cada instituição.

Leal (2015) e Oliveira (2018) tiveram como objeto programas de formação continuada a destinado a gestores escolares, de iniciativa de secretaria municipal e coordenadoria estadual, no âmbito de instituições escolares da região nordeste. A primeira investigação chega à conclusão que os cursos possibilitaram a inserção de práticas democráticas nas escolas, assim como o fortalecimento de ações com a comunidade escolar.

Já o trabalho seguinte informa que o curso contribuiu para a melhoria da qualidade educacional básica, assim como elevou o nível cultural dos gestores, portanto a análise evidencia o caráter fragmentário da política educacional cearense oscilando entre gestão democrática e administração gerencial.

Filho (2017) Corrêa (2017) Rodrigues (2015) se voltaram para a análise da formação continuada de gestores a partir do programa Escola de Gestores em três regiões brasileiras. O primeiro trabalho tem como foco, estabelecer a relação da formação continuada com a organização escolar. Utiliza o método qualitativo com pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas em grupo com gestores egressos do curso analisado. Aspecto relevante dessa produção, é que este foi desenvolvido no âmbito de um programa de pós-graduação da cidade de juiz de fora, no estado de Minas Gerais e analisa a realidade de outra região do Brasil.

Já a segunda produção pretendeu verificar a relação entre esta formação e suas implicações no trabalho pedagógico. A terceira pesquisa tem como foco a análise do curso em um de seus polos. Nesta produção a autora objetiva analisar os rebatimentos do curso na prática pedagógica e identificar possíveis dificuldades encontradas pelas secretarias municipais de educação na implementação do curso.

Chegam à conclusão de que a formação foi significativa à organização do trabalho do gestor escolar, mas reitera a necessidade de estes serem colocados como protagonistas pelo macrossistema, dos processos formativos para que se permita a participação na elaboração de propostas. Finaliza com a colocação, de que as escolas do interior necessitam de um olhar direcionado às suas demandas visto suas especificidades e agilidade de comunicação para resolução de problemas cotidianos.

Evidencia-se o potencial do curso como meio de reflexão das práticas desenvolvidas assim como destaca os limites revelados a uma reflexão crítica por parte dos participantes, visto a necessidade de cumprimento de metas e resultados. Finaliza sugerindo que os sujeitos do processo formativo devem buscar na prática articulação com outros sujeitos que favoreçam a conexão com os formuladores de políticas a fim da concretização de uma formação emancipatória.

O estudo constata o avanço para a concepção e a prática da gestão escolar favorecido pelo curso, porém expõe que há problemas em sua efetivação nos municípios assim como destaca diversas dificuldades expressas pelos gestores sobre a participação no curso de formação continuada.

Silva (2015) e Uchôa (2012) tem como foco a análise do programa escola de gestores com destaque as contribuições à organização escolar pautada na gestão democrática. Ambos utilizam como metodologia, a pesquisa documental e bibliográfica sendo um deles com foco na plataforma online, no qual o curso analisado foi inserido. Os sujeitos dos estudos foram os cursistas. Como resultados, os autores informam as proposições colocadas pelos cursistas e a quantidade de evasão em decorrência de dificuldades dos discentes e do processo formativo.

Já a segunda pesquisa, faz uso de entrevistas com gestores escolares e destaca em sua conclusão, que os programas em que é feita análise atende parcialmente a necessidade para o desenvolvimento efetivo da organização escolar de forma democrática bem como evidenciam a necessidade de os programas serem direcionados a toda equipe de gestão e não somente ao gestor da escola.

No tópico de formação inicial, foi encontrada somente uma produção, de Augusto (2010) tem como temática a formação de gestores escolares e sua relação com saberes e práticas desenvolvidas, desse modo se aproxima da temática aqui proposta por evidenciar este elo. A pesquisa teve como objetivo analisar os saberes da formação inicial focalizando a formação no curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, com as práticas gestoras na rede municipal de ensino da cidade de Recife. Para isso foi utilizado o método de análise do discurso a partir de entrevistas com os gestores da rede de ensino e egressos do curso de pedagogia. O estudo então evidenciou em seus resultados, que há um distanciamento entre os campos em decorrência da complexidade do trabalho na gestão. Dessa forma, o trabalho revela que há aproximações e distanciamentos nos discursos sobre os campos da formação inicial e exercício profissional o que a permite inferir sobre a existência de diversas formações discursivas.

A segunda busca deu-se no banco de dados Oasis, com nove trabalhos selecionados ao total. A partir do descritor “gestão escolar de municípios” no banco de dados Oasis, foram identificadas 17 produções, no qual há a prevalência de trabalhos referentes à gestão de municípios com foco na implantação e atuação de conselhos escolares. Por não aproximar com o objeto de pesquisa aqui proposto, foram excluídos. Os filtros utilizados foram os trabalhos de origem brasileira em idioma português.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados (OASIS)

Autor	Título	Tipo	Instituição	Região	Estado
CARVALHÊDO; HONÓRIO (2013)	Formação do gestor escolar: a experiência do curso de especialização em Gestão Escolar no Piauí	Artigo	UFPI	Nordeste	PI
LEAL; NOVAES (2018)	Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA).	Artigo	UNEB	Sudeste	SP
MARTINS; SOUSA; MACHADO; REAL; BRAVO. (2018)	Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: o questionário contextual da prova brasil.	Artigo	FCC- USP- UNICAMP- UFGD- UNICID	Sudeste- Centro- Oeste	SP- MS
NUNES (2016)	O lugar de formação do gestor escolar no curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Monografia	UFRJ	Sudeste	RJ
PINHEIRO (2013)	A relevância da formação continuada para os gestores escolares da rede pública.	Monografia	UFF	Sudeste	RJ
SOUZA (2016)	O programa nacional escola de gestores da educação básica da Universidade Federal de Viçosa-MG: Impasses e perspectivas na visão do gestor.	Dissertação	UFV	Sudeste	MG
SOUZA (2008)	Formação continuada de gestores em Minas Gerais: Um estudo a partir da experiência do Progestão no município de Uberaba de 2003 a 2006.	Dissertação	UFU	Sudeste	MG
BARBORA; ARRUDA; MELLO. (2017)	Universidade e Escola de Educação Básica: um recorte com base na formação continuada de gestores escolares	Artigo	UFMG- UEMG- UFV	Sudeste	MG
GRIBOSKI (2004)	O estilo de gestão das escolas municipais de Santa Maria como requisito para a qualidade.	Dissertação	UFSM	Sul	RS

Fonte: (Elaborado pela autora a partir do banco de dados OASIS)

Carvalhêdo e Honório (2013) expõe a experiência de curso de especialização na gestão escolar do Piauí em escolas municipais e estaduais. O método utilizado foi pesquisa documental, com base nos componentes curriculares do curso, especialmente nos trabalhos de conclusão de curso (TCC) e conclui que o curso contribuiu para mudanças qualitativas nas escolas, a partir do exposto nos TCCs.

Pinheiro (2013) investigou a relevância da formação continuada para gestores da rede municipal de duas cidades do estado do Rio de Janeiro. O pesquisador realiza uma pesquisa qualitativa e quantitativa com base em revisão bibliográfica e entrevistas. Teve como

resultado alguns aspectos considerados relevantes para a atuação de gestores colocados em uma palestra de formação continuada.

Barbora, Arruda e Mello (2017) desenvolvem o tema da relação entre universidade e escola, segundo a expansão de um programa para formação em universidades do estado de Minas Gerais. O estudo objetiva contribuir para a discussão sobre a importância das universidades em promover formações continuadas aos gestores. Foram coletados dados a partir de revisão bibliográfica e levantamento de dados das instituições.

Souza (2008) teve como objetivo analisar um programa de formação oferecido em um município do estado, em um período de quatro anos. Foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e entrevistas semiestruturadas com os cursistas gestores. Concluiu-se que através da pesquisa se pode perceber o que as políticas de formação esperam das instituições escolares e profissionais, os capacitando de forma a preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e a atender todas as demandas das escolas, tanto em termos pedagógicos como gestão financeira.

Souza (2016) objetivou analisar os impasses e perspectivas da formação continuada partindo de um programa de formação à distância e sua contribuição para a prática docente dos gestores. Foi então utilizada a pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários aos gestores egressos do curso. Os resultados indicaram que o curso contribuiu para melhoria da atuação profissional, assim como com nas análises de TCC, na pesquisa documental foram verificados problemas de origem socioeconômicos e políticos na educação brasileira e (SOUZA, 2016) “assim, os temas trabalhados extrapolam as competências e habilidades de solução imediata no âmbito da escola”.

A partir do descritor “formação inicial de gestores escolares” foram identificadas duas produções, no qual uma delas também foi contemplada na pesquisa ao site da BDTD.

Portanto a pesquisa selecionada trata-se de um trabalho de conclusão de curso desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro. Nunes (2016) teve como objetivo investigar a formação inicial dos gestores no curso de pedagogia da universidade Federal do Rio de Janeiro a fim de identificar as concepções de gestão escolar no âmbito do projeto pedagógico (PPC) nas disciplinas e nas falas dos professores da universidade. Dessa forma, utilizaram de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas. Chegou-se a conclusão de que a gestão é compreendida como algo inferior no curso e desse modo sugere a ampliação da discussão sobre esta formação no currículo e maior autonomia dos discentes para escolher seu percurso acadêmico.

Ao término da busca foram selecionadas três pesquisas que discorriam sobre o descritor “gestão de escolas municipais”. Leal e Novaes (2018) se propõem a analisar a percepção de diretores sobre a gestão de escolas de um município da Bahia. Para isso, foi aplicado questionário com os diretores, no qual se adotou o método de estudo de caso com a utilização de escala tipo Likert e a percepção dos diretores com base nas discordâncias e concordâncias. Identificou como resultado que os diretores percebem problemas na elaboração dos projetos políticos pedagógicos (PPP) e plano de desenvolvimento da escola (PDE) assim como relatam o pouco tempo para tratar de questões pedagógicas.

Griboski e Schmidt (2004) verificaram se há a existência de práticas diferenciadas nas escolas municipais que favoreçam a democratização do espaço, aprendizagem dos alunos e a modernização da gestão, como coloca a autora. O estudo destaca que a pesquisa é qualitativa e quantitativa e se propõem a investigar diversos casos de diretores e conclui que as escolas necessitam de recursos financeiros para melhorar a qualidade e práticas de gestão. Trata-se de uma dissertação, elaborada no Rio Grande do Sul, em um programa de pós-graduação em engenharia de produção.

O último trabalho deste banco de dados Martins et al (2018). O texto foi produzido por cinco autoras sendo quatro delas, de universidades localizadas no estado de São Paulo e uma da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem como objetivo discutir resultados de estudos sobre os diferentes cenários de escolas municipais no Brasil, baseado em respostas ao questionário da Prova Brasil de 2015 assim como analisar as práticas declaradas como meio de democratizar a educação.

Por fim, localizaram-se oito trabalhos no repositório do GT 05 da ANPED e quatro pesquisas no Grupo de trabalho 08 (GT). Dentre os trabalhos somente um foi selecionado por se aproximar do tema aqui exposto.

Farias (2015) em seu trabalho apresentado ao GT 05 da Anped teve como propósito discorrer sobre o perfil de gestores a partir de sua formação e atuação e tem como objetivo analisar as características desses perfis coletados por meio de dados do questionário do diretor da prova Brasil. O método utilizado foi levantamento estatístico com 461 diretores respondentes ao questionário, a partir da realidade distrital. Como resultados finais, o texto explicita que análises dos perfis formativos e de atuação de gestores escolares contribuem para a formulação de políticas educacionais e dessa forma, o artigo traz lacunas em que pesquisas posteriores podem aprofundar e desenvolver subsídios para reflexão do lugar do gestor escolar atualmente, incentivando assim a produção de novos dados para ampliação de pesquisas com retorno a sociedade.

A partir das informações coletadas nas produções já realizadas no âmbito da formação de gestores escolares, evidencia-se a predominância de investigações que se detêm a analisar aspectos específicos da gestão escolar, especialmente programas implementados, direcionados a direção escolar. Foi evidenciado um número expressivo de trabalhos desenvolvidos na região do nordeste do país (UCHOA, 2012; OLIVEIRA, 2018; LEAL, 2015; CARVALHEDO; HONÓRIO, 2013; LEAL; NOVAES, 2018) e sudeste (BARRETO, 2007; RODRIGUES, 2015; PINHEIRO, 2013; BARBORA, 2013; SOUZA, 2016; NUNES, 2016; MARTINS, SOUSA, MACHADO, REAL; BRAVO, 2018).

Foram selecionados também, pesquisas do programa PPGEDU-UFGD, que se aproximam da temática proposta, com a finalidade de verificar se o tema a formação continuada de diretores escolares já foi investigado no âmbito de Dourados. Elencou-se, portanto, três dissertações.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados (PPGEDU/UFGD)

Autor	Título	Tipo	Instituição	Região	Estado
SILVA (2019)	O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS, MS/2015-2025: DESAFIOS E PERSPECTIVAS À IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO	Dissertação	UFGD	Centro-Oeste	MS
FRANÇA (2020)	PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS (1988-2018): CAMINHOS, DESCAMINHOS E DESAFIOS	Dissertação	UFGD	Centro-Oeste	MS
RODRIGUES (2018)	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES: A RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS E A OFERTA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	Dissertação	UFGD	Centro-Oeste	MS

Fonte: Elaborado pela autora partir do repositório da PPGEDU/UFGD

Silva (2019) teve como objetivo analisar o plano municipal de educação (PME) de Dourados/MS em relação à meta 19 que trata da gestão democrática da educação. Analisou desse modo, a implementação e implantação da gestão democrática associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, segundo o estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente. Para isso, desenvolveu pesquisa documental e de campo, com entrevistas aos

gestores das escolas municipais. Concluiu que o município aprovou uma legislação que regulamenta eleição para diretores da Rede Municipal de Ensino (REME), mas não aprovou legislação específica. Os participantes declararam que não visualizaram mudanças direcionadas a promoção da gestão democrática. Evidenciou que a meta 19 se mostra engessada ao utilizar conceitos de democracia e meritocracia além de evidenciar a gestão democrática passa pelo desafio de descontinuidade de políticas educacionais, pouca formação continuada aos trabalhadores em educação e atuação de órgãos colegiados e participação de toda comunidade escolar na escola. Esta investigação se contribui para a pesquisa aqui em tela, por ter como participantes os gestores escolares do município e perpassar pela questão de formação continuada dos profissionais em educação.

França (2020) analisou a formação continuada de coordenadores pedagógicos de Dourados/MS, no período de 1988 a 2018. Teve como questão norteadora a percepção dos coordenadores sobre os cursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação do município no período delimitado. Desse modo, utilizou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com base em entrevistas com coordenadores. Concluiu que não existe no lócus da pesquisa, uma política de formação continuada específica a essa função na educação e o ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), não atendem as necessidades dos profissionais. Entende-se, que o próprio coordenador deve buscar estratégias e atividades que sejam significativas a sua prática. Dessa forma a pesquisa enfatiza a necessidade de repensar as propostas de formação oferecidas pela secretaria para que auxilie o coordenador efetivamente em sua função e que esta seja constante, como uma política de estado.

Rodrigues (2018) Teve como finalidade relacionais a oferta de formação continuada para gestores escolares ofertada pelo poder público com a demanda de diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul. Foi aplicada pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a partir do uso de questionário. Foi constatado que há ações ínfimas por parte do governo estadual e municipal de formação continuada como processo formativo prolongado e estas não atendem as reais necessidades formativas dos indivíduos. O governo estadual tem como concepção de formação continuada toda forma de orientação relativa a função dos sujeitos além de que encontros formativos ofertados pelo governo estadual estão alicerçados em uma concepção de gestão estratégica e gerencial. Portanto o estado não possui uma política de formação continuada para gestores escolares mesmo com a necessidade, o que torna a relação entre as necessidades formativas em gestão escolar e as ações empreendidas desproporcionais.

Os trabalhos selecionados contribuem para a construção da presente investigação por terem como objeto a formação de gestores escolares e apresentarem influências de programas implementados nas diversas regiões brasileiras às instituições escolares.

Apesar do acervo extenso de produções sobre os programas de formação continuada para a gestão implementados no país, não se verificou investigações em que desvela influências de programas específicos a gestão escolar do município aqui proposto. A pergunta norteadora desta pesquisa, dessa forma, se torna relevante cientificamente e socialmente quando direcionada a proposição de investigar uma realidade local de um dos municípios do Mato Grosso do Sul, visto a pouca frequência de produções na região sobre a temática. Busca-se deste modo dialogar com as investigações já finalizadas, de modo a avançar no estudo sobre a formação de diretores escolares.

A pesquisa em tela se pautará no método de abordagem qualitativa, visto que “um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 2019, p.21). Dessa forma se constitui do tipo exploratório, pois “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias [...]” (GIL, 2002, p.41).

Os procedimentos adotados para coleta de dados foram a pesquisa documental e de campo, em diálogo com a produção da área sobre o tema a partir do levantamento bibliográfico.

Já a pesquisa documental, foi desenvolvida por meio dos documentos que materializam a formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 em que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”, assim como a legislação municipal referente à temática desenvolvida. Guindani, Almeida e Sá Silva (2009, p.6) colocam que:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (GUINDANI, ALMEIDA E SÁ SILVA, 2009, p.06).

Dessa forma a análise de ambos os caminhos metodológicos se diferencia, e como expressa os mesmos autores, permite acrescentar o tempo histórico a compreensão do social.

A pesquisa de campo tem por objetivo a realização da entrevista semiestruturada, pois como expressa “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. (DUARTE, 2004, p.215). Desta maneira a entrevista foi utilizada para verificar o perfil de formação dos gestores do município e compreender concepções dos sujeitos envolvidos quanto à formação para atuação na gestão.

Os sujeitos participantes foram os diretores escolares municipais das unidades urbanas, totalizando oito diretores participantes.

A investigação ocorreu no âmbito do estado do Mato Grosso do Sul, no qual se encontram três universidades públicas, sendo duas federais e uma estadual com diversas unidades pelo estado. O município que se configura o campo empírico desta pesquisa se encontra no interior do estado, no qual existem duas universidades públicas instaladas. Os procedimentos de análise adotados foram a análise documental, dos normativos que regem a formação de professores e análise de conteúdo das falas expressas nas entrevistas.

. O trabalho foi sistematizado em cinco seções. A primeira composta por essa introdução. Na segunda foi discutido o conceito de gestão escolar e os embates em torno de sua definição, percorrendo um caminho que aborda os conceitos atribuídos historicamente a gestão escolar e discorrerá sobre o caminho percorrido da concepção de administração escolar à gestão democrática. Na terceira seção será destinada a discussão sobre a formação inicial e alguns programas de âmbito federal desenvolvidos no país, direcionados a formação de gestores escolares. Posteriormente buscar-se-á caracterizar o município de Dourados/MS, seu contexto educacional quanto às instituições de ensino e forma de provimento dos diretores das escolas municipais de nível fundamental e as constatações obtidas através dos dados coletados com base na pesquisa documental e entrevistas realizadas com os diretores escolares. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. A GESTÃO ESCOLAR COMO CAMPO DE ESTUDO.

Esta seção expõe as questões iniciais que norteiam esta pesquisa, destacando os embates em torno do conceito de gestão escolar retomando o clássico debate sobre a administração escolar de meados do século XX.

Compreende-se que a gestão escolar se constitui elemento essencial para o bom funcionamento das escolas assim como no processo de construção de espaços de aprendizagem de alunos e professores. “A importância da gestão, como fator de mudança e transformação da escola, tem sido uma evidência que aparece em estudos internacionais e nacionais, que buscam identificar fatores associados à qualidade da educação” (CASTRO, 2009 p.116).

Diante disso, é preciso refletir aspectos que circundam o trabalho da gestão escolar, de forma a explicitar as diversas concepções de gestão escolar existente que influenciam diretamente no trabalho realizado.

Deste modo esta primeira seção está direcionada a explicitação teórica do conceito de gestão escolar em uma perspectiva histórica desde os precursores no estudo da temática às definições atuais.

2.1 Os primórdios da administração escolar no Brasil.

A discussão acerca da administração escolar vai se constituindo na medida em que os próprios sistemas escolares se complexificam e se ampliam, paralelamente aos processos de urbanização e industrialização. Um dos teóricos que se destacam nas discussões iniciais sobre o tema foi o pedagogo John Franklin Bobbit, que teve como princípios a administração científica estudada por Frederick Taylor. O autor então publicou um livro sobre a temática intitulado "The Curriculum" em que expõe questões a serem esclarecidas sobre as finalidades da educação. Deste modo (BITAR; VICENTE, 2020 p.401) apontam que “Bobbitt possuía como inspiração teórica a administração científica de Frederick Winslow Taylor, assim, ele aspirava passar para a escola o modelo de organização sugerido por Taylor.” Este modelo pautava-se na administração de empresas da época, como esclarecem os autores supracitados “Taylor tinha como principal preocupação, extinguir o desperdício e as perdas ocorridas nas indústrias de sua época e ainda, aumentar a produtividade por meio da aplicação de métodos e técnicas da engenharia industrial. (BITAR; VICENTE, 2020, p.401)” A partir destas teorias

Bobbit, deu origem aos princípios da teoria tradicional do currículo no qual incorporou elementos da administração de empresas à educação. Deste modo “O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática” (HORNBERG; SILVA, 2007, p.62). Especialistas então deveriam levantar informações referentes a habilidades que poderiam ser desenvolvidas através do currículo, no qual instrumentos de medição avaliariam as habilidades desenvolvidas.

No Brasil, intencionavam-se construir uma educação também baseada na administração, os pioneiros que se debruçaram nos primeiros escritos sobre a administração escolar brasileira, como José Querino Ribeiro, Antônio de Arruda Carneiro Leão, Manoel Bergstrom Lourenço Filho dentre outros. Historicamente a proximidade da administração escolar com a administração geral perpassa o debate sobre o tema, e as similaridades e diferenças entre esses dois espaços foi, e ainda é, objeto de debates teóricos e proposições práticas.

Antônio de Arruda Carneiro Leão nasceu em julho de 1887 no município de Recife-PE, formou-se em ciências jurídicas e sociais pela universidade de Recife e tornou-se doutor em filosofia. Seu primeiro escrito sobre educação teve origem no ano de 1909, a partir de uma conferência no congresso brasileiro de estudantes em que se seguiu mais de vinte obras publicadas sobre o tema, com destaque ao livro que tem como título “introdução à administração escolar”, sendo um dos primeiros estudos voltados à área no Brasil, assim como foi um dos referenciais mais citados no estudo sobre administração escolar e educação comparada. (SOUZA, p.28, 2006)

A tônica do texto é a apresentação de uma organização de um sistema de ensino, na qual as funções, deveres e relações hierárquicas são bastante explícitos. Assim o texto passa pelas figuras do diretor de educação, superintendente de escolas, etc., até chegar ao diretor de escola, o qual deve ser sempre um professor na visão de Leão. (SOUZA, p.28, 2006)

O autor então compreende o diretor como uma figura defensora das políticas educacionais no qual representa o Estado através de uma instituição pública e dessa forma tem a função de participação política comprometido com a administração governamental, visto sua admissão ao cargo por indicação política. “Isso tem consequências em vários aspectos relacionados à concepção acerca das tarefas do dirigente escolar e da administração escolar e, especialmente, na definição dos objetivos da própria escola.” (SOUZA, 2006).

Leão em suas obras volta-se especialmente a expor alternativas a administração escolar, evidenciando a necessidade da atuação do diretor como administrador escolar, em que se responsabilizará por todas as atividades relacionadas à escola. “parece que o autor confunde direção e administração escolar, ou seja, o processo de identificação de problemas, de planejamento, de tomada de decisões, de acompanhamento e controle e avaliação das ações escolares é todo ele centrado na figura do diretor.” (SOUZA, 2006). Em seus escritos Leão traz à tona a contradição da função do diretor escolar, sendo ela administrativa e pedagógica, pois embora este considerar aspectos pedagógicos da função do diretor, aspectos administrativos são vigorosos em sua concepção. “Ou seja, é curioso que as preocupações de Leão com os processos administrativos sejam prioritárias, uma vez que ele reconhece a razão pedagógica da origem e constituição da função.” (SOUZA, 2006).

Em hipótese levantada por Souza (2006) sugere que a postura de Leão seja explicada pelo fato do autor considerar que a função do diretor escolar tem origem pedagógica e trabalha para alcançar objetivos pedagógicos, deste modo necessita e atuação administrativa. “Vale dizer, para Leão, o papel pedagógico do diretor está justamente em desenvolver ações administrativas voltadas a garantir as condições para o funcionamento das ações pedagógicas.” (SOUZA, 2006).

Outro autor que buscou desenvolver estudos pioneiros sobre administração escolar, foi José Querino Ribeiro, em que publicou estudos sobre uma teoria referente a temática. Ao tratar de educação o autor aproxima sua estrutura a estabelecida na sociedade como expõe os autores a seguir. “Por causa da estreita relação entre a estrutura formal da sociedade e a estrutura formal da escola, as características tradicionais da organização escolar vigente na época guardavam relação com a lógica racional-burocrática dominante nas organizações sociais.” (Ribeiro e Machado, 2007, p.17).

Deste modo, se fez necessário por estudiosos e pioneiros de estudos sobre a administração escolar, que desenvolvessem conceitos e concepções sobre o tema para que recursos advindos dos governos fossem mais bem utilizados nas instituições de ensino, para se alcançar objetivos. Como expõe (Ribeiro e Machado, 2007) “Além da preocupação com a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, tinham consciência da importância da utilização eficiente dos recursos financeiros do Estado para a consecução dos objetivos educacionais e sociais da escola.”.

O referencial teórico de Querino Ribeiro tem origem nas Ciências Sociais, e revela sua preocupação com a construção de uma concepção de educação embasada em diferentes contribuições científicas. Percebe-se que o autor estabelece suas bases em princípios que derivam de estudos na área da

Biologia e da Psicologia, sem deixar de se relacionar com as mudanças da vida social. (Estrada, 2015, p.120)

Diante disso, se coloca que há duas formas de se apresentar os aspectos sociais da educação, que segundo Querino, se dá de forma intencional e não intencional, em que na primeira ocorre um preparo para se incorporar o educando ao meio e na forma não intencional não há intenções ou ações sobre o educando. Deste modo, segundo o autor na educação intencional deve ocorrer a comunicação de experiências preparadas para interpretação dos indivíduos, se tornando essencial na instrução dos mesmos. Assim, conclui que a instrução é um dos “recursos básicos da educação” e uma das “condições indispensáveis” do processo educativo. (ESTRADA, 2015, p.121)

Com sua concepção de educação para a sociedade, Querino entende que a educação não deve ser somente o ato de transmissão de conhecimentos, mas de criação de condições e possibilidades para o educando se tornar autor do seu processo de aprendizagem. Para tanto defende que esta educação deve ser democrática e integral, para que o aluno possa ter acesso a herança cultural.

No sentido de proporcionar maiores condições para que o aluno desenvolva-se como sujeito de seu aprendizado, nota-se que a Educação é uma área muito mais abrangente, que não se limita à escola ou à sua administração sim, depende de políticas verdadeiramente comprometidas que permitam desenvolver o processo de ensino e aprendizado, visando a uma educação integral do aluno. (ESTRADA, 2015, p.121)

Deste modo se observa a importância dada à educação pelo autor e conseqüentemente a escola em que se faz um meio para se atingir os objetivos educacionais.

A instituição escolar, para Querino Ribeiro, assumiu importantíssima função, e desse modo, ressalta o valor de uma política e de uma filosofia da educação, que se desenvolva integralmente no ambiente escolar. O autor entende como política de educação o meio, a forma de se realizar um sistema educacional, e a filosofia da educação, os ideais, os objetivos a atingir. Dessa forma, Querino Ribeiro aponta a filosofia e a política de educação como fundamentos da Administração Escolar. (ESTRADA, 2015, p.123)

Por isso se justifica a ideia de uma administração direcionada à escola, em que através desta se podem inserir estratégias para resolução de problemas ou impedir que ocorram. A administração então, para o autor pioneiro é colocada como instrumento de execução para que se alcance os ideais educacionais a partir de uma política educacional que defina o percurso a estes ideais.

Com os avanços em estudos na área as teorias até então pautadas na administração empresarial passaram a tomar lugar a questionamentos de novos estudiosos. Manoel Lourenço então deu início a sua teoria sobre administração escolar após um período das contribuições de Ribeiro, partindo de um ponto de vista divergente do que já estava produzido até o momento.

Lourenço Filho (1963), que lançou seu livro 11 anos depois da publicação do ensaio de Ribeiro (1952), já encontrou um cenário intelectual diferente, resultado do rápido avanço do conhecimento e do desenvolvimento de técnicas de pesquisa científica que modificaram as condições de produção acadêmica ao longo da década de 1950. (RIBEIRO, MACHADO, 2007, p.20)

As teorias clássicas então, focalizadas no processo administrativo advindas das teorias de Fayol e Taylor deram lugar a novos questionamentos denominados teorias novas a partir do estudo dos comportamentos dos pares que integram a administração, em que o autor destaca seu estudo.

Sua obra aponta caminhos e introduz um novo momento no estudo da Administração Escolar no país. Lourenço Filho argumenta que já não encontra respostas convincentes para os problemas educacionais nas Teorias Clássicas, devido a seu caráter eminentemente tecno-burocrático. (RIBEIRO, MACHADO, 2007, p.21)

O autor com sua aproximação de questões voltadas a psicologia educacional se torna um dos precursores que possibilitou contribuições acerca do comportamento administrativo, com base na psicologia e sociologia educacional. “Essas denominadas Teorias Novas permitem avaliar o poder relativo da estrutura organizacional formal frente à potencialidade subjetiva da intervenção humana”. (RIBEIRO, MACHADO, 2007).

Em seus estudos o autor evidencia a necessidade de formalização da educação, a partir de planejamento, controle organizacional e uma estrutura burocrática para que se tenha êxito nas atividades. O autor se volta para as seguintes questões:

Destaca também a influência da estrutura da sociedade sobre a organização escolar, introduzindo a utilização da teoria de sistemas como instrumento analítico para o estudo da organização e da administração escolar. Finalmente, discute a importância estruturante do contexto legislativo para dirimir conflitos nas organizações educativas. (RIBEIRO, MACHADO, 2007, p.22)

Diante disso, o autor direciona sua contribuição à área no que tange sua formalização organizacional a partir de uma nova estrutura educacional e seus procedimentos administrativos.

2.2 Contextos históricos da administração escolar no Brasil.

Conforme Lombardi (2012) informações sobre diversos assuntos com ênfase na educação e importância da escola, esta atingida por crises econômicas, sociais, geopolíticas, conflitos morais e políticas, estão sendo disseminados e dentre estes a administração escolar. Diante disso, a sociedade caminha para a construção de diversas opiniões arraigadas sobre a escola, sua administração e seu diretor. Essas opiniões segundo o autor adotam três perspectivas, como a-histórica, a partir da percepção da escola como uma instituição que sempre existiu sob um modelo de organização e estrutura que vê os indivíduos e suas relações com base em uma ideia de tempo em que somente o presente possui relevância. Outra perspectiva se denomina anacrônica, em que considera a escola do passado como melhor qualificada em todos seus aspectos e a terceira perspectiva que idealiza a escola como imagem de uma determinada sociedade em que há representação distorcida da realidade. Assim, faz-se basilar compreender a constituição do campo na história brasileira.

“A palavra ‘administrar’, seu sentido etimológico, (do latim *administrare*), é o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados; por ‘administração’ (do latim *administratione*) deve-se entender a própria ação de administrar. (LOMBARDI, 2012, p.23)”.

Dessa forma nos diversos momentos históricos pode-se encontrar a administração de negócios como forma de garantir de forma reprodutiva a vida social, material e política seja nas esferas públicas ou privadas, ou seja, a administração surgiu e se transformou com base no capitalismo. A administração na esfera pública se associava a gestão do estado e seus mecanismos de acumulação de capital enquanto na esfera privada nas corporações, empresas manufatureiras, fábricas e sociedades anônimas. A administração com aproximação a atualidade surgiu no século XIX, com a intenção de promover estratégias de disciplina no trabalho para que houvesse mais produtividade.

Essa administração, fundada numa lógica de racionalização do trabalho, no aumento da produtividade e na ampliação da lucratividade, foi originada para coordenar os trabalhos dos operários nas fábricas e, por analogia ao trabalho fabril, para controlar as pessoas ou órgãos nas mais diversas atividades sócias

e políticas. Era, portanto, uma administração baseada numa concepção ampliada de divisão do trabalho, entendendo-a como uma divisão tanto social quanto técnica da organização do trabalho, quanto da divisão existente da sociedade e do Estado. (LOMBARDI, 2012, p.24)

Esta divisão se apresentava nas diversas profissões associadas à produção ou prestação de serviços, como professores e internamente no próprio trabalho de produção, como na divisão do trabalho da produção para ajustar funcionários a funções específicas. Esta divisão resultou na exigência para formação de especialistas, o que favoreceu o controle social e político colocando o trabalhador sob condição de alienação.

O desenvolvimento de uma organização capitalista levou a ideia de que para um indivíduo assumir uma administração em consonância com o movimento político, social e econômico, este deve dotar absoluta confiança. Com isto, se foi contribuindo para a instalação do controle social e aumento de produtividade, combinando formas de trabalho a especialização.

Por consequência métodos utilizados nas empresas se tornaram elementos gerais, ou seja, princípios para todas as organizações como a instituição escolas, que passou a assumir um modelo burocrático para seu funcionamento com regras semelhantes às empresas capitalistas.

Acompanhando as transformações de toda a sociedade, também a instituição educacional foi se tornando cada vez mais complexa à medida que a sociedade capitalista se modificava e as novas classes sociais urbanas emergiam, reivindicando as autoridades governamentais o acesso à cultura letrada, disseminado por meio de escolas – consideradas como local privilegiado para o acesso ao conhecimento sistematizado. (LOMBARDI, 2012, p.26)

Portanto as escolas reproduziam a fora de organização da sociedade, sua estrutura de classes com atendimento diferenciado as classes sociais. Este processo de transformação possibilita compreender a constituição e transformação da administração do sistema educacional. Dessa maneira, busca-se contextualizar a gestão escolar, especialmente o diretor escolar nos diversos períodos históricos da educação brasileira.

2.2.1 A administração escolar no Brasil Colônia, Império e República.

Segundo Fonseca, Menardi (2012) os primeiros trinta anos de colonização do Brasil foi marcado por exploração de riquezas de Portugal, sem um projeto de povoamento e

somente no século XVI surgem os primeiros aparatos administrativos e ordenamento jurídico projetado pelo estado Português. A administração neste período tinha como centralidade a metrópole, responsável por regular o sistema administrativo, assegurar o monopólio do comércio e pelo controle fiscal.

A colonização no âmbito educacional centrava-se na aceitação dos indivíduos indígenas a religião católica, por meio da catequese e instrução e com isso o chamado período jesuítico.

A vinda dos jesuítas, em 1549, proporcionava a expansão da fé e do Império, reunindo mercadores e evangelizadores sob a mesma empresa (FONSECA, MENARDI, 2012, p.33) Edificaram assim, templos e colégios pelas regiões da colônia, com o desenvolvimento de um sistema de educação. Diante disso, se desenvolveu o Plano de Estudos da Companhia de Jesus ou Ratio Studiorum, que consistia na exposição do método pedagógico dos jesuítas baseado em sua experiência no primeiro colégio aberto de Sicília em 1545.

O Ratio, com seu conjunto de regras gerais, pode ser considerado como um verdadeiro manual, que contém orientações detalhadas quanto à hierarquia a ser respeitada; a responsabilidade de cada um dos membros da Companhia bem como às funções a serem desempenhadas por eles e ainda orientações no que diz respeito às condutas a serem seguidas por todos os membros da hierarquia que compõem a Companhia de Jesus: provincial, reitor, prefeito de estudos, professores, funcionários e até mesmo dos alunos. (FONSECA, MENARDI, 2012, p.34)

Também apresentava indicações de métodos a serem adotados como forma de garantir a qualidade e a uniformidade de atuação dos profissionais para que se assegurassem a formação de cristãos. Esses métodos por sua vez, apresentavam uma concepção tradicional.

A administração geral tinha como sua sede, Roma e seguia uma organização hierárquica com o provincial geral, que era responsável pelo funcionamento das casas e colégios das províncias. Posteriormente se tinha o reitor responsável máximo do colégio com atribuições de ordem organizativa e de caráter doutrinário.

Era de seu dever, por exemplo, cuidar para que nem portas ou armários ficassem fechados, verificar se o sinal fora tocado, cuidar mais diretamente das atividades relacionadas à educação e à catequese, distribuir os ofícios, convocar e dirigir as reuniões dos professores e presidir as grandes solenidades escolares. (FONSECA, MENARDI, 2012, p.36)

E em seguida o prefeito, que atuava juntamente com o reitor na orientação pedagógica e se dividia também de forma hierárquica, com prefeitos de estudos, prefeitos de estudos inferiores e prefeitos de disciplina. Seguindo a hierarquia inicial, após o prefeito havia os professores das classes inferiores e os alunos.

Após este período iniciou-se o período Pombalino, marcado por diversas modificações no campo administrativo, econômico e educacional em que se inspirava no iluminismo e na modernização do estado português e tinham como uma de suas reformas a eliminação da Companhia de Jesus.

A Reforma dos Estudos Menores correspondia ao ensino primário e ensino secundário, que, depois de concluído, habilitava o estudante a cursar os Estudos Maiores, ou seja, aqueles que eram ministrados nas universidades. Tal reforma dos Estudos Menores implantou um sistema de ensino que era baseado nas aulas régias ou nas aulas avulsas, que compreendiam o estudo das humanidades e eram organizadas pelo estado e não mais pela igreja. (FONSECA, MENARDI, 2012, p.45)

Estas aulas régias não se baseavam em um currículo ou algum modelo de planejamento e ocorriam de forma fragmentada, ministradas por um único professor que era nomeado pelo rei. O diretor geral tinha sob sua responsabilidade a tarefa aplicar exames para admissão de professores, licenças para funcionamento de escolas e denominação de comissões para verificar do estado das escolas e professores.

Os objetivos da reforma na instrução eram “[...] Formar o perfeito nobre para servir aos interesses do Estado, por intermédio de uma educação moderna e simplificada [...]. (FONSECA, MENARDI, 2012, p.48)” Contudo:

Assim, em lugar de um sistema educacional, organizado, estruturado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas, que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral dos estudos, subordinado ao rei, marcando assim a ingerência do Estado na educação. P.48

Dessa forma, a reforma não conseguiu dar continuidade ao desenvolvido pelos jesuítas nem modifica-lo para atender as necessidades educacionais da colônia.

Posteriormente no período joanino, surgiram diversas instituições de ensino, porém sobre o ensino primário não houve mudanças, assim como no ensino secundário as aulas régias continuavam a ter o diretor geral como responsável por sua administração. Dessa forma, no período joanino o Estado ainda assim não conseguiu efetivar um sistema de ensino

público que atendesse as necessidades locais apesar do período ser caracterizado pelo surgimento de escolas científicas.

Nos anos seguintes a administração escolar passou a se dar no período imperial, que segundo Ananias (2012) fase significativa para compreensão da relação entre Estado e educação brasileira, devido às rupturas políticas e socioculturais que interferiram na instrução pública. Diante disso a educação toma relevo nas discussões, pois:

Dessa perspectiva de construção do Estado Nacional Brasileiro, havia a necessidade de formação de quadros administrativos, da constituição de uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana, bem como a necessidade de constituição de uma estrutura mínima que garantisse a instrução primária à população branca e livre. (ANANIAS, 2012, p.56)

A educação passou a ser considerada um meio de acesso à modernidade da sociedade as novas ideias se associavam a construção de um sistema nacional de instrução pública. Com isso foi promulgada a Lei Geral de 1827 em que determinava que todas as cidades e vilas teriam escolas de acordo com a necessidade, demonstrando a responsabilidade do Estado em atuar na instrução pública.

A Lei Geral apresentava uma organização mínima para a existência de escolas de primeiras letras: propunha, inicialmente, a criação de escolas e determinava as matérias e o método, Monitoral ou Mútuo, que nelas deveriam ser utilizados, estabelecia os salários dos professores, as gratificações e a obrigatoriedade do concurso público para o provimento das aulas, além da criação de escolas de meninas. (ANANIAS, 2012, p.56)

Posteriormente no ano de 1846 foi decretada a Lei Geral de nº34, primeira a propor uma ordenação e fiscalização da instrução pública e criação de uma escola de formação de professores na cidade de São Paulo. A fiscalização das escolas ocorria através de comissões inspetoras e assim todos os indivíduos que as compõem assim como as próprias escolas, teriam suas rotinas expostas a apreciação das comissões, que eram compostas por três cidadãos residentes da mesma área da escola. “Nelas estavam representados o governo provincial, o poder municipal e a Igreja, que exerceriam uma ação direta sobre as escolas e sobre os professores. (ANANIAS, 2012, p.58)”. Neste período a figura do diretor escolar não existia, pois os responsáveis diretos eram os professores subordinados ao presidente da província.

Esta mesma lei no ensino secundário criou a escola normal sem a previsão do cargo de direção escolar, contudo a Lei nº33, de 13 de março de 1846 determinou a criação de dois

liceus na província em que se era estabelecida a nomeação de um cidadão dotado de inteligência, probidade e patriotismo para a direção dos liceus. Segundo o regulamento o diretor deveria desenvolver algumas funções, como:

Deveria tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeter ao presidente da província os problemas e sugerir alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio como na vida profissional de seus professores. Além disso, deveria encaminhar anualmente um relatório contendo: o estado moral e intelectual do liceu; um mapa dos alunos frequentes, que declarasse os aprovados, os reprovados e os que não fizeram os exames, e especificasse os considerados incorrigíveis; atestar a frequências dos empregados; discutir em conselho, com os professores, os problemas do liceu; repreender os alunos; designar as horas das aulas; despachar os requerimentos a ele destinados; marcar e presidir a banca de exames dos alunos, escolhendo os examinadores; conceder quando necessário a licença aos professores e aos porteiros; e, por fim, intermediar a correspondência entre os professores e o presidente da província. (ANANIAS, 2012, p.59-60)

Este período foi marcado pela intenção de controlar internamente as instituições assim como dos professores, em que se era destacada a necessidade de formação. Conforme Ananias (2012), como forma de prevenção esta mesma lei de 1846 promulgou dois regulamentos a instrução.

O primeiro regulamento decretava como seriam organizadas as comissões inspetoras responsável pela fiscalização das escolas, porém em 1851 este regulamento foi revogado dando lugar a criação de uma inspeção centralizadora em que o estado poderia interferir na fiscalização das escolas e de todos os seus membros.

No decorrer do século XIX, essa ação centralizadora do Estado marcaria não só a instrução, sobretudo na forma de inspeção das escolas, mas a própria reordenação da sociedade, que, gradativamente, acumularia as atribuições de poder no governo central, determinantes para o processo de constituição do Estado nacional, bem como da própria escolarização de uma parte da população. (ANANIAS, 2012, p.63)

Deste modo Ananias (2012) coloca que as leis decretadas neste período imperial embora tenham contribuído para a constituição da escola atual, de fato não alterou suas condições administrativas, pois através de grupos escolares a República institui a administração interna das escolas e seu lugar. Portanto este período, conforme análise do mesmo autor se voltou a constituir uma economia capitalista a partir de um processo de acumulação.

Seguindo o contexto histórico se tem o período da Primeira República, marcado por diversas reformas educacionais. Esta constituição republicana foi baseada nos ideal liberal norte americano com um perfil federalista em que os estados tinham garantido sua autonomia para desenvolver seus próprios sistemas de ensino, especialmente no ensino primário e normal. As reformas ocorreram no estado de São Paulo e foram: A Reforma da Escola Normal, a Reforma da Instrução Pública e a Reforma Sampaio Dória. Estas reformas tinham como base a atenção dos intelectuais na forma de administrar a instrução pública para que esta se tornasse eficiente e organizada.

Inicialmente se deu a Reforma da Escola Normal, decretada em 1890 e determinava algumas alterações como o aumento do número de aulas e disciplinas do currículo que visava melhor preparo dos alunos para que chegassem ao terceiro ano e aplicassem seus conhecimentos na escola Modelo, integrada a Escola Normal, criada em 1890. Esta escola era administrada por um professor-diretor que tinha sua função restrita a coordenação pedagógica em detrimento a sua administração. Este professor-diretor devia ser um professor com experiência mínima de dois anos no magistério primário e era nomeado pelo governo.

A Reforma da Instrução Pública surgiu posteriormente a partir da revisão da Lei nº169 e Decreto de nº18.

A relevância da Reforma da Instrução Pública em termos administrativos está, em primeiro lugar, na estruturação do ensino, a qual criou um complexo sistema escolar que atenderia a diversos níveis de ensino, seriando, graduando e articulando a aprendizagem, e, em segundo lugar na estruturação e delimitação da competência dos diversos órgão de direção e controle que foram criados, hierarquizando-o. (PENTEADO, NETTO, 2012, p.78)

Com a reforma a modificou-se também a estrutura das escolas da rede estadual que passaram a configurar, escolas preliminares, escolas complementares, ginásios, escolas normais e escola normal superior. Segundo Penteado, Netto (2012) se pode explicar a preocupação com a formação do magistério porque a reforma tinha como aspecto central a qualidade do ensino primário de oito anos dividido em nível preliminar e complementar e que adiante se tornaria curso de formação de professores.

As atribuições relacionadas à direção escolar e fiscalização do ensino eram distribuídas entre o presidente do estado, secretario do interior, conselho superior, diretor geral, inspetor de distrito e câmaras municipais.

Sobre a rede de ensino estadual pairava o Congresso Paulista que, de acordo com a Constituição do estado de São Paulo de 1891, deveria, ao dispor sobre

os assuntos pertinentes à educação, legislar sobre os diversos níveis de ensino, sendo de sua competência orçar anualmente a receita e despesa do estado, como também criar e suprimir empregos, fixando-lhes atribuições e vencimentos. (PENTEADO, NETTO, 2012, p.80)

A nova estrutura da escola já trazia a figura do diretor apoiado no Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, em que informava que cada instituição deveria ser administrada por um diretor escolhido pelo governo assim como dividiria o cargo com outro profissional, que caso não fosse docente deveria ser um profissional da respectiva instituição. As incumbências do diretor passavam por funções administrativas como de organização do orçamento anual a fiscalização de programas de ensino assim como de secretarias, bibliotecas e salas de aula.

Nas escolas normais o diretor desenvolvia um papel de fiscalizador e administrativo, pois:

Inspeccionar a escola, cumprir e fazer cumprir o regulamento, comunicar ao diretor Geral a perda de ano por parte dos alunos; providenciar substituto para os professores licenciados por mais de trinta dias; ordenar despesas autorizadas, abrir e encerrar diariamente os livros de ponto; relatar anualmente o movimento administrativo e pedagógico ao Diretor Geral, anexando quadros explicativos e dados necessários à estatística escolar- atividade de cunho preponderantemente administrativo. (PENTEADO, NETTO, 2012, p.84)

Já o diretor da Escola Modelo, que eram anexadas as Escolas Normais, se esperava que este tivesse sua atuação como auxiliar do diretor da Escola Normal, fazendo cumprir o regulamento e fiscalizando as atividades desenvolvidas bem como o desempenho de estagiários. As escolas complementares e Ginásios não tinham regimento próprio, mas contava com o trabalho de um diretor. Não há, nessas escolas, uma autonomia pedagógica [...], pois os programas e as metodologias eram fixados em regulamento e sua execução controlada pessoalmente pelo diretor [...] (PENTEADO, NETTO, 2012, p.85).

Com a Reforma Paulista de 1892, foram criadas novas escolas que estabeleceram um novo modelo de ensino, a partir de grupo escolar que seguiam a orientação pedagógica das Escolas Modelo e professores eram orientados por seus diretores e inspetores. Diante disso, surgiu um novo profissional, denominado diretor do grupo escolar que ocupava a centralidade do processo de ensino. “elemento chave na instituição escolar, sua função era a de transformar a simples reunião de escolas em uma escola graduada e orgânica. Único responsável pela escola perante o governo, o diretor era o interlocutor da escola com a administração do ensino. (PENTEADO, NETTO, 2012, p.86).”

Em 1920 foi realizada a outra reforma, desenvolvida por Sampaio Dória que estava no cargo de diretor geral da instrução pública do estado de São Paulo. Esta reforma demonstrava a necessidade da instrução primária atender a todas as crianças do estado como meio de resolução do analfabetismo que resultava do desenvolvimento urbano e industrial do estado e as necessidades educacionais da população. Este período foi marcado por novas práticas e serviços educacionais. “A reforma merece atenção pelo fato de não ter se limitado ao âmbito administrativo, concentrado seus esforços na transformação de métodos e técnicas de ensino, contrapondo-se às correntes tradicionalistas (PENTEADO, NETTO, 2012, p.93).”

Com a expansão da urbanização necessitava-se a expansão do sistema escolar, porém esse aumento significaria gastos extras que excediam o orçamento do estado. Os especialistas deveriam então, elaborar uma estratégia que atendesse a expansão do ensino sem o aumento de gastos públicos. Dessa forma, o projeto republicano colocava ao dispor uma educação com tempo de escolarização rápido, para todos de promoção automática e sem exames para os primeiros anos de alfabetização.

Quanto à administração do ensino, com a reforma paulista, criaram-se as Delegacias Regionais de Ensino, de modo a descentralizar a administração, voltando-se ao planejamento “o que permitiria racionalizar, reorganizar e melhor aproveitar os serviços administrativos e técnicos de ensino público do estado. (PENTEADO, NETTO, 2012, p.98).” O sistema de inspeção foi modificado para que os diretores de grupos das localidades passassem a fiscalizar em âmbito administrativo as escolas de forma individual.

As modificações também atingiram o cargo de diretor escolar, pois o diretor que anteriormente era subordinado do diretor geral passou a ter como superior os delegados regionais de ensino distribuídos pelas regiões das escolas.

Para Penteado e Netto (2012) Dória sempre acreditou que o estado deveria ter uma superintendência administrativa na instrução pública sem relevância de seu custeio desde que fosse pública e atendesse a todas as crianças de forma equitativa.

Pode-se perceber com este tópico a trajetória e constituição da administração escolar e do diretor escolar nos três períodos históricos brasileiros, sendo eles período colonial, imperial e republicano. Verifica-se o momento de inserção da figura do diretor escolar nas escolas e suas funções, e o caráter fiscalizador e organizativo deste profissional nos respectivos tempos históricos.

Vale ressaltar que esta função apesar de existir, nem todas as instituições de ensino tinham estes profissionais nos períodos históricos anteriormente citados.

2.3 Da administração escolar à gestão democrática.

A década de 1980 tem como marco histórico a luta pela democratização da sociedade brasileira, que se constituiu em movimento amplo e geral para a conquista de direitos. No campo educacional, especificamente em relação à administração das escolas, temos um amplo debate que consigna na Constituição Federal a Gestão Democrática como princípio da educação brasileira nas escolas públicas.

Mais que uma simples troca de nomenclatura o uso da expressão administração escolar ou gestão escolar tem profundas implicações conceituais, que expressam diferentes concepções sobre a educação e sua função social.

Dessa forma, os estudos em Administração escolar, até meados da década de 1980, tiveram influência direta da literatura em Administração Geral que, como vimos, era considerada pelos autores apresentados, até então, possuidora de uma natureza genérica e universal, aplicável a qualquer organização. (ORTEGA, 2013, p.3047).

Uma das hipóteses levantadas é a de que esta mudança é a de que os estudiosos do campo passaram a observar a face política da gestão educacional/escolar com prioridade e mais atenção; com receio da identificação dos seus trabalhos com uma perspectiva mais tecnocrática e conservadora (SOUZA, 2008, p.55).

Paro (1986), tem em sua obra clássica deste período uma discussão sobre a especificidade da prática educacional, que diferencia sobremaneira sua administração da chamada administração geral, ou administração de empresas. O autor rompe com o paradigma instalado e desvela a inadequação da associação entre os modelos de administração.

A crítica à ideia da administração geral aplicada à escola, é que esta se origina no interior da empresa capitalista, sua efetivação se dá nas relações de exploração entre dono da empresa e empregado, em prol do capital.

O autor identifica, então, na atividade administrativa, um caráter instrumental e um papel político exercido na sociedade. Quando essa atividade é posta a serviço de grupos dominantes, ela acaba ajudando na conservação do status quo. Porém, ela pode estar a serviço de outros objetivos com os quais poderá contribuir para a transformação social. A crítica, então, consiste na constatação de que os autores em Administração escolar não discutem os fins aos qual a administração serve como meio. (ORTEGA, 2013, p.3047).

De acordo com Paro (1986), para se alcançar os caminhos mais adequados ao propósito educativo da escola, é preciso partir da condição concreta da escola, compreendendo o que a condiciona com base nos determinantes sociais e econômicos.

Esta condição concreta revela que há na escola uma irracionalidade na busca de seus objetivos educacionais, quando a instituição não consegue possibilitar que toda a população em suas diversas camadas se aproprie do saber historicamente acumulado e desenvolvam a criticidade frente à realidade. Deve-se buscar a racionalidade interna

A busca dessa racionalidade não pode consistir, entretanto, no mero transplante, para a situação escolar, dos mecanismos administrativos da empresa capitalista. A administração escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. (PARO, 1986, p.28)

Portanto para promover a racionalidade interna da escola, se deve voltar a especificidade do trabalho desenvolvido, com a natureza dos objetivos do espaço a ser administrado. As diferenças entre escola e empresa, não se efetivam somente nos modos de organização de cada. Há condicionamentos econômicos, sociais e políticos que determinam papéis divergentes na estrutura da sociedade.

A escola como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. (DOURADO, 2012, p.25).

Para Dourado (2012) os objetivos da organização escolar e empresarial são antagônicos, pois a escola objetiva a função de socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade enquanto a empresa intenciona expropriar o saber na produção de mais valia e reprodução do capital, para dessa maneira manter o modo de produção capitalista hegemônico.

Diante disso, a escola é uma organização social que atua como constituinte e constitutiva da sociedade que faz parte. A escola contribui para a manutenção ou superação do modo de produção instalado, visto que está inserida em espaços de relação contraditória entre grupos divergentes. Para o autor a escola está inserida nesta contradição e media os recursos existentes na instituição com seus objetivos que vão além do ensino, mas de formação cidadã. A gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos,

como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania. (DOURADO, 2012, p.30).

Com os avanços nos estudos acerca da administração escolar, novos estudiosos se dedicaram a analisar esta particularidade educacional, pois houve a constatação de que a administração escolar era algo relevante com diversas especificidades originadas das diferentes escolas e dessa forma, se diferenciaria das instituições empresariais. Como evidencia (Abdian, Andrade, e Parro 2017) com base em Paro (1986) e Tragtenberg (1985).

A constatação da possibilidade de a administração escolar se constituir como elemento importante para a transformação da sociedade adveio da desconstrução anterior que não diferenciava o processo pedagógico do fabril, portanto, a especificidade do primeiro passa a ser o foco da atenção dos autores que defendem o novo paradigma, subsidiado em abordagem marxista.(ABDIAN, ANDRADE, E PARRO, 2017, P.729)

A partir desta mudança de paradigma, em que passa a considerar as especificidades das instituições escolares, a ideia de semelhança com empresas se rompeu e se passou a construir um novo referencial crítico para análises das escolas. Porém “conservou o modo de pensar a construção do conhecimento, qual seja a teoria da gestão (agora democrática) que oferece ferramentas suficientes para a transformação da realidade. Esta, por sua vez, não se transforma porque não incorpora tal teoria”. (ABDIAN, ANDRADE, E PARRO, 2017, p.729). Deste modo a partir da década de 1980:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p.139)

Diante disto, o pensamento até então disseminado deu lugar a uma concepção emancipadora de formação assim como de educação “pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.” (FREITAS, 2002, p.139). Embora a substituição do termo tenha se efetivado, equívocos ainda permanecem. Hoje, na literatura educacional, os equívocos permanecem, até porque há uma classe hegemônica que luta para a manutenção dessa prevalência. Assim, os termos gestão e administração são utilizados ora como sinônimos ora como termos distintos. (ARANDA, 2004, p.64). Portanto a gestão é vista dentro da ação administrativa ou como

intenção de politizar esta ação. Ora se apresenta como sinônimo de gerência ou como alternativa para o processo político pedagógico.

Ao se tratar da escola, Paro (2010) argumenta que esta frequentemente é tratada no meio governamental a partir de sua administração, ou seja, destacando elementos que possam melhorar, assim como no senso comum se atribuí a boa ou má qualidade do ensino a administração das escolas. “Também na mídia e no senso comum acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público.” (PARO, 2010, p.765). Deste modo se torna necessário investigar a atuação destes profissionais em realidades específicas, como as municipais.

Ao destacar sobre a importância da administração escolar, compreendida por Paro (2010) como sinônimo de gestão, no qual se refere a utilização de recursos para um fim determinado, o autor expõe que vigora no senso comum a associação da administração escolar com a importância do ensino, em que se faz necessário uso racional para tomada de decisões que contemple objetivos. O autor destaca que o conceito de gestão abarca diversos modelos, que se desenvolve a partir do seu objeto, como exprime:

Isto é, administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da “coisa” administrada: por isso é que podemos falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante. (PARO, 2010, p.765)

Deste modo o conceito geral de administração envolve também setores imersos no processo para um objetivo geral, como a administração de material, de atividades e sala de aula. Paro expõe que esta mediação entre administração geral e de setores perpassa pela busca de alcançar objetivos comuns de natureza administrativa e pedagógico.

Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado). (PARO, 2010, p.765)

O autor enfatiza que por o diretor de escola extrair a culpabilidade pela qualidade do ensino, sua valorização está estritamente ligada a valorização da administração do ensino básico de modo geral. Sendo assim “Enfim, é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em

última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania.” (PARO, 2010, p.765).

Entre as diversas nomenclaturas empregadas a função da gestão escolar, como governo, administração, coordenação, Paro (2010) ressalta a unanimidade pela expressão diretor escolar compreendida segundo o autor, na literatura por sinônimo de administrador. Diretor escolar é aquele que “quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino.” (PARO, 2010 p.769). Ressalta que os termos administração e direção por vezes se confundem quando tratados genericamente, pois por ser algo desenvolvido com rigor a direção se contraria ao que se compreende por administração, pois exige especificidades que vão além de técnica. Como modo de diferenciar os termos utilizados, o autor expõe que a direção abarca um papel específico na organização escolar e nesta direção há simultaneamente uma administração, termo mais abrangente.

A direção engloba a administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela, em virtude do componente de poder que lhe é inerente. Ou seja, a direção engloba a administração como meio de organização das instituições ao passo que é revestida pelo poder empregada a figura do diretor, este que garante o funcionamento da instituição. Desta maneira, a direção e administração são conceitos diferenciados que se correlacionam para um objetivo.

Quanto a função do diretor escolar nos sistemas de ensino, Vitor Paro expõe:

Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios a fins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo —, mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar, com a responsabilidade por seu bom funcionamento. (PARO, 2010, p.770)

Em sua obra, o autor destaca a questão da aproximação dos termos direção e administração ao exibir o questionamento de que se ambos os termos são modos de mediação para se atingir um objetivo, seria compreensível que uma empresa capitalista e uma escola sejam compreendidas por um mesmo processo, sem a consideração das especificidades de ambos, porém como destaca o autor há aspectos que influenciam o comportamento do diretor escolar e difere do administrador de empresas, como coloca:

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola,

cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. (PARO, 2010, p.770)

Sendo assim, a administração e direção não partilham de um mesmo processo para se atingir objetivos, visto a especificidade do trabalho do diretor nas instituições de ensino.

A direção escolar é uma função desempenhada na escola, por um trabalhador docente, que tem a tarefa de dirigir a instituição, por meio de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos. (SOUZA, 2010, p.1). De acordo com o autor, a função do diretor é coordenar o trabalho desenvolvido na escola com vistas a melhor qualificar o trabalho escolar superando conflitos existentes.

Conforme Paro (2010) os estudos sobre as práticas de diretores escolares revelam a necessidade de novos métodos que contribuam para a qualidade das escolas, pois como aborda as escolas brasileiras não atingem o mínimo de seus objetivos, pois se direcionam suas atividades aos conhecimentos cobrados nas avaliações externas, embora a legislação impõe objetivos de maior relevância.

Em termos administrativos, isso equivale a um fracasso no empreendimento escolar, na medida em que os recursos, ou sua utilização, ou ambos os fatores, não estão adequados ao objetivo estabelecido. Trata-se, portanto, da negação do princípio fundamental da boa administração, que requer a adequação entre meios e fins. (PARO, 2010, p.771)

Porém o autor argumenta que a problemática não deve permanecer no campo do diagnóstico e responsabilização, mas relacionar aos objetivos finais. Ou seja, se deve diagnosticar o problema “é preciso questionar o próprio fim da escola e da educação, quando mais não seja, para saber se ele é de fato factível e até mesmo desejável.” (PARO, 2010, p.771). Conforme o autor, mesmo que a sociedade juntamente com o Estado efetive a transmissão dos conhecimentos expressos no currículo escolar e este ser aferido pelas avaliações externas, continuaria distante do objetivo geral, de formação integral para exercício da cidadania.

Isso acontece porque a pequenez desse objetivo não tem implicações apenas políticas – subestimação do que é necessário em termos educativos para o exercício da cidadania –, mas também técnicas, e estas guardam uma estreita dependência das implicações políticas. (PARO, 2010, p.771)

Isso ocorre porque o componente técnico é ignorado pelas políticas públicas educacionais se refere a apropriação dos educandos de cultura, pois é pela educação que se permite que os indivíduos se construam seres históricos. Implica em um processo pedagógico que considere os educandos como sujeitos em formação a partir da apropriação cultural. Deste modo se faz necessário que o educador atue como mediador deste processo, indo além do ato de ensinar disciplinas.

é inadmissível que os assuntos da educação ainda permaneçam nas mãos de leigos das mais diferentes áreas (economistas, matemáticos, publicitários, jornalistas, sociólogos, empresários, estatísticos etc. etc.), os quais pouco ou nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens na idade de formação de suas personalidades. (PARO, 2010, p.772)

Esta conduta faz com que a educação se torne algo pouco importante, visto a falta de necessidade de conhecimentos específicos para atuação se efetivando com base da concepção de transmissão de conhecimentos. Diante disto, a educação tem suas peculiaridades, pois não lida com produtos a serem transformados, mas com sujeitos que direcionam e interfere o ato do educador, pois para desenvolver atividades de mediação de conhecimentos se faz necessário o consentimento do educando. Sendo assim, “É, pois, uma relação de convivência entre sujeitos, ou seja, uma relação autenticamente política. Mais do que política, é uma relação democrática, pois a ação que se passa resulta na afirmação de ambos como sujeitos.” (PARO, 2010 p.772) .

Deste modo, se torna fulcral analisar o papel e atuação do diretor escolar, pois como aborda Paro (2010) a direção escolar está inserida em uma política e filosofia de educação em que decorre da função do diretor e dos objetivos almejados.

O mesmo autor destaca que há duas dimensões conjuntas ao tratar sobre a direção escolar, sendo a primeira a análise do papel do diretor e a atuação na direção escolar e mutuamente à reflexão de possíveis alternativas para o trabalho diretivo que considere o sentido político pedagógico da escola e os interesses da comunidade escolar. Estas dimensões se originam por razões técnicas e políticas, em que se inter-relacionam, pois ambas possuem conotações políticas e técnicas.

Assim, é por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) que desejamos um diretor cuja ação esteja articulada ao bom desenvolvimento de um ensino fundamental comprometido com a construção de personalidades humano-históricas, e que seja a base da formação do cidadão; mas são as razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que nos convencem da necessidade do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeitos que se afirmam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor.(PARO, 2010, p.776)

A formação do diretor deve estar pautada sob uma concepção democrática, visto que o trabalho pedagógico pauta-se na relação entre sujeitos, pois o trabalho coletivo se configura a manifestação das subjetividades dos envolvidos. Diante disso, se tem a exigência que o diretor escolar atue de forma democrática, diante da especificidade democrática acima citada. Ou seja, deve pautar seu trabalho no consentimento daqueles que estão sobre sua direção, levando em consideração o estabelecido pela comunidade escolar assim como, sua atribuição ao cargo deve ocorrer também de forma democrática.

Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos. (PARO, 2010 p.776)

Como coloca o autor, pesquisas afirmam a importância da participação coletiva neste processo de escolha do diretor, pois este terá mais possibilidade de atender os interesses da comunidade e reivindicá-los ao Estado representando suas vontades e não somente atuando como funcionário do Estado, indicado político. Assim como há pesquisas que afirmam a vantagem da direção ser composta por mais de um indivíduo que dividem suas atribuições na instituição, sem a exigência de um chefe. “Tal sistema tem, por um lado, a vantagem política de manter a direção da escola menos sujeita a represálias dos escalões superiores quando há conflito de interesses entre a escola e as determinações do Estado, e em que a direção apresenta suas reivindicações.” (PARO, 2010, p.777).

Dessa forma, há menos possibilidade de pressionar uma instituição coletiva formada por profissionais que representam a vontade coletiva com processos burocráticos do que somente um indivíduo, como o diretor escolar. Por outro lado, o sistema tem também uma razão de ordem mais nitidamente técnica, porque está mais de acordo com o próprio tipo de trabalho que é realizado na escola. (PARO, 2010, p.777).

Para Sander (2009) a história da educação e sua administração nas décadas de 1970, 1980 e 1990 revelam uma efervescência intelectual brasileira que refletiu o debate entre teóricos positivistas, funcionalistas e dos conflitos interacionista existente nas teorias críticas, fenomenológica, existencialista e anarquista. Estes fundamentos teóricos levam a distintas concepções de gestão educacional e que perpassam pelo modelo estruturalista e modelo interpretativo. As perspectivas alternativas de gestão educacional tiveram sua autoria nos

teóricos críticos associadas ao questionamento dos ideais positivistas e funcionalistas da administração tradicional.

Os teóricos críticos concebem a administração interacionista do conflito como antítese da administração funcionalista do consenso, argumentando que as perspectivas tradicionais de gestão não têm sido capazes de oferecer explicações suficientes e adequadas acerca dos fenômenos do poder, da ideologia, da mudança e das contradições e disputas que caracterizam os atos e fatos educacionais no contexto da sociedade contemporânea. Vinculado a esses elementos se coloca o compromisso político dos teóricos de vanguarda com a promoção da qualidade de educação como fator fundamental de qualidade de vida humana coletiva, que implica uma preocupação fundamental com a emancipação humana e a transformação social. (SANDER, 2009, p.72)

Dessa forma, a partir da década de 1970 a educação no Brasil sofreu pressões conjunturais, vindas da abertura democrática, movimentos sociais, lutas sindicais e primeiras influências neoliberais. Segundo Sander (2009) as pesquisas da época revelam a existência de uma preocupação em se definir uma nova identidade do gestor educacional, reconstruindo seu perfil político de acordo com o movimento sociopolítico presente na época. Assim, nessa nova definição do gestor, este deveria conter “compromisso político conjugado com formação técnica define a nova identidade do gestor educacional, compatibilizando-a com as exigências éticas e políticas da intelectualidade educacional de vanguarda da época. (SANDER, 2009, p.72)”

A partir desse momento a perspectiva democrática de gestão escolar pautada na participação vem se inserindo nos discursos, motivando estudiosos da área com números elevados de pesquisas sobre a gestão educacional no Brasil. “O pensamento crítico, a participação coletiva, a postura dialógica e o compromisso democrático são elementos definidores do movimento antropossociopolítico contemporâneo que se observa em numerosas obras individuais e coletivas de gestão educacional da atualidade. (SANDER, 2009, p.72)”.

Porém, ainda de acordo com este autor, o processo de construção e reconstrução de concepções e práticas de gestão, continua sendo espaço de disputa, em que indivíduos impõem suas percepções, interpretações e opções políticas pedagógicas.

Estas disputas se observam tanto nos processos de formulação política como nas práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional, refletindo posições políticas diferenciadas sobre a condição humana, a cultura e a educação. Muitas vezes, estratégias administrativas, como descentralização, autonomia, colegialidade e participação são apregoadas pelos protagonistas das várias concepções educacionais em disputa. Os seus significados, no

entanto, são diferentes, quando não opostos. Para os pensadores neoliberais o sentido desses termos é prioritariamente técnico-racional, enquanto que para os pensadores críticos, o sentido é sociológico, antropológico, político. (SANDER, 2009, p.76)

Assim se colocam a gestão democrática nos instrumentos legais do sistema de ensino do país, que vai direcionar ao movimento dominante na gestão educacional. Contudo, Sander (2009) alerta que ainda há o desafio de transpor o discurso político as ações efetivas democráticas nas instituições. Diante disso, aponta como necessidade o engajamento político dos educadores na construção da democracia e gestão democrática como forma de contrapor as forças do mercado e a gestão produtivista na educação.

3. A FORMAÇÃO DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

De acordo com Silva (2011) a formação inicial não é decisiva e não garante de forma isolada a qualidade profissional, contudo a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização. Entende-se que a formação docente se faz em um contínuo de formação inicial e continuada. Com isso, nesta seção será discutida a formação inicial e continuada com destaque a gestão escolar, especialmente sobre o diretor escolar.

3.1 A formação inicial como locus de construção de aprendizagens sobre gestão.

As mudanças ocorridas ao longo da história da formação de professores são essenciais para compreender a atual conjuntura, no qual a formação de diretores escolares está inserida. Saviani (2011) enfatiza:

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização. (SAVIANI, 2011, p.7)

Com este aumento populacional aliado a elevação do acesso educacional, a formação de professores tornou-se uma das questões associadas à qualidade do ensino referenciadas nas avaliações externas.

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controversas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. (SAVIANI, 2011, p.8)

Diante disso a partir da década de 1970, “iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil a partir das discussões sobre o papel e a identidade do Curso de Pedagogia, discussão logo ampliada para a discussão mais geral sobre todos os cursos de licenciatura.” (SCHEIBE, BAZZO, 2001, p.14) O que resultou nos anos posteriores o surgimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais

da Educação (ANFOPE), entidade defensora da criação de uma base comum nacional para a formação de professores.

O movimento até o momento criado objetivou uma melhor qualificação docente e para isto defendeu alguns pontos, como a formação de professores em instituições de nível superior a todas as licenciaturas pautadas em uma base de concepção comum de formação a todos os profissionais da educação assim como a descontinuidade de licenciaturas de baixa carga horária.

O movimento dos educadores, preocupado com a formação dos quadros dos profissionais da educação, colaborou na explicitação da dimensão social da educação, colocando em evidência a estreita vinculação entre a organização da sociedade e a organização de seu sistema educacional. Esta compreensão trazia, cada vez mais, forte oposição aos projetos conservadores, estimulando a busca de um projeto educacional que pudesse contribuir para a superação da injustiça e da desigualdade social. Neste processo, crescia o desafio com a qualidade da formação daqueles que, em grande parte, eram responsáveis pela educação básica no país. (SCHEIBE, BAZZO, 2001, p.15)

Para Saviani (2011) diante de uma análise de diversos países se constatou duas perspectivas, uma que se refere à necessidade de propiciar formação pedagógica com base nas exigências de um modelo pedagógico didático também aos docentes atuantes na fase final do ensino fundamental e ensino médio, mas de outro lado havia a perspectiva de que elevar a formação de professores da educação infantil e séries iniciais se correria o risco de frustrar a expectativa por uma formação didática pedagógica adequada, fortalecendo o modelo de conteúdos culturais cognitivos.

Conforme Freitas (2002):

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p.139)

Este momento representou dessa forma um avanço para a democratização das relações de poder entre profissionais da educação e cursos de licenciaturas, levando a novos projetos coletivos, como emprega a autora. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p.139).

A década de 1990 foi declarada como a “Década da Educação”. De acordo com o MEC, em 1994, no Brasil, havia 851 Instituições de Ensino Superior – IES, sendo 127 universidades, 87 Federações de Escola e Faculdades Integradas e 637 estabelecimentos de ensino superior isolados. (CASTRO, 2007, p.208). Nesta década foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996, em que modificou a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, colocando como prioridade a formação em nível superior a todos os professores.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Assim como estabelece que o curso de Pedagogia se constitui o espaço de formação para atividades educacionais para além da docência, como profissionais da gestão escolar.

Art. 64. A formação de profissionais de 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. (BRASIL, 1996)

Conforme Castro (2007) um dos assuntos discutidos nesta década, dizia a respeito da inadequação dos cursos ao mercado de trabalho para os pedagogos, pois o curso de Pedagogia oferecia habilitações tradicionais, como supervisão pedagógica e administração escolar, entre outros que não estavam de acordo com a configuração do pedagogo no mercado de trabalho.

“O cargo de diretor vem sendo exercido por professores ou especialistas da escola, através de eleições diretas e o Supervisor Escolar divide o seu espaço com o coordenador de área que, na maioria das vezes, é um professor licenciado, que não possui formação específica em Pedagogia. (CASTRO, 2007, p.209)” Outro aspecto apontado pela autora que interferiu no modelo de trabalho dividido dos gestores foi à ênfase nos Projetos Políticos Pedagógicos de construção e materialização coletiva. Sobre a nova regulamentação de formação aos professores da educação básica:

Se, por um lado, essa determinação legal se mostrava inadequada a um país com as dimensões do Brasil, com a tremenda desigualdade entre as regiões e

idades, por outro lado, devemos admitir que a elevação do nível exigido para a formação acabou funcionando como um horizonte desejável, que serviu de norte para todos os professores da escola básica, nem sempre porque as pessoas realmente desejassem o nível superior, mas pelo entendimento inadequado do parágrafo 4º do artigo 87: a expressão “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior” foi entendida como “serão demitidos aqueles que não o tiverem”. (CASTRO, 2007, p.210)

A partir da LDB, os professores deixaram de procurar por cursos normais de nível médio e buscaram complementar suas formações em cursos rápidos de nível superior que não conferiam qualidade por seu curto tempo de formação. Esses cursos rápidos surgiram a partir de demanda ao Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, que autorizaram a criação de centenas de cursos rápidos a distancia e cursos Normais Superiores. Esses cursos eram em sua maioria oferecidos por instituições privadas de ensino superior, disseminadas em todo território nacional.

Com essa expansão de cursos indefinições sobre o curso de pedagogia surgiram, pois, “O ponto crucial dos debates estava na coexistência entre Institutos Superiores de Educação e Cursos de Pedagogia e, principalmente, no fato dos primeiros serem considerados como instâncias preferenciais de formação de professores. (CASTRO, 2007, p.211)”. Diante disso, a Anfope se posicionou, colocando uma nova concepção de pedagogo em seu parecer n.252/1969, superando a formação para o magistério e especialização. Castro (2007) ao citar Anfope (1998), expõe:

Um pedagogo cuja formação básica na docência das séries iniciais do ensino fundamental seja abordada em uma dimensão mais ampla e articulada a um conjunto teórico e prática de conhecimentos que contribuem para a compreensão, a análise e a crítica do todo que constitui o administrativo e o pedagógico da prática escolar. (ANFOPE, 1998).

Nesta perspectiva, a formação deveria garantir uma sólida formação teórica para que o professor pudesse exercer a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e atribuições referentes às funções pedagógicas e administrativas na escola, coma possibilidade de atuação em outros espaços da educação escolar assim como não escolar.

Desse modo, um dos campos de atuação de professores é a gestão escolar, impondo a todas as licenciaturas o atendimento dessa formação como um componente curricular. A LDB (Lei nº 9394/96) estabelece em seu artigo 62 a formação dos profissionais da educação:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996)

A formação de gestores poderá ocorrer nos cursos de licenciaturas, destacando ainda que de acordo com o art. 67 da referida lei:

§ 2º [...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996)

Portanto, as reformas direcionadas a educação deram início, especialmente no ano de 1995:

Em 7 de fevereiro de 1995, um mês após assumir a presidência, Fernando Henrique divulga os “5 pontos” de seu governo para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho. (FREITAS, 2002, p.142)

A partir deste momento, setores governamentais e empresariais utilizam a ideia de qualidade educacional como estratégia para intensificar o capitalismo. Com isto, se levou a um movimento de expansão das instituições superiores de educação. Como expõe a autora. “A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais.” (FREITAS, 2002, p.143).

Estas instituições, conforme a autora se caracterizava pelo caráter técnico-profissionalizante com formação direcionada a técnica instrumental. Com efeito, desde 1998 cresce em nosso país o número de Instituições de Ensino Superior (IES), aumentando significativamente o número de cursos nas áreas com maior demanda.

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado. (FREITAS, 2002, p.144)

Segundo Gomes (2013) é possível identificar diversos olhares nos documentos que normatizam a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sobre a formação de gestores, especialmente de escolas públicas. Diante disso, é preciso evidenciar concepções sobre a temática aqui empregada para problematizar com a realidade desenvolvida nas instituições de básica de ensino.

Para Saviani (2011) a questão pedagógica é introduzida lentamente nas discussões sobre formação docente até se tornar central nas reformas da década de 1930, porém nos últimos séculos as mudanças ocorridas no processo de formação docente no Brasil demonstram descontinuidade, pois “o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (SAVIANI, 2011, p.10).

Em 2001, foi aprovado o parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, em que “apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” (BRASIL, 2001). Conforme Scheibe, Bazzo (2001) estas diretrizes foi uma forma encontrada pelo MEC de elucidar uma concepção de base comum nacional e contém orientações que levou a proposição de um modelo para a criação de Institutos Superiores de Educação, no qual seriam as instituições formadoras de professores.

Em seu art. três a resolução resolve que “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico [...]”. Dentre estes princípios exprime a “I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso”. (BRASIL, 2002). Para (Saviani 2011)

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais. Atingi-los, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas significava adquirir as competências correspondentes. (SAVIANI, 2011, p.12)

Conforme o autor, a partir disso emergiu a teoria construtivista, em que as competências serão identificadas a partir de esquemas adaptativos construídos individualmente pelos indivíduos através de interação com o meio. Para “Essa redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundava numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica.” (SAVIANI, 2011, P.13) Já para. (Schreibe e Bazzo 2001)

No plano epistemológico, dos processos e concepções de construção e socialização do conhecimento, a noção das competências tende a reduzir a desigual realidade dos alunos, dos seus pais e professores “num receituário genérico e abstrato”. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que oferecer-lhes condições para fazer cursos/formação onde se articule o ensino com a análise e a pesquisa da realidade”.

Conforme Freitas (2002)

A aprovação da Resolução CNE / CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000 (que alterou o termo “exclusivamente” para “preferencialmente”), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o lócus de formação dos professores para a educação básica. (FREITAS, 2002, p.145)

A partir desta resolução o lócus de formação de professores pedagogos seria somente no ensino superior em universidades, “pois, a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim.” (FREITAS, 2002, p.145). Cabe destacar que os sistemas de ensino não exigem especificamente formação inicial em curso de pedagogia para a função de diretor, a exemplo o sistema de ensino de Dourados/MS.

No ano de 2002, o presidente do Conselho Nacional de Educação, instituiu uma comissão para definir um sistema nacional de formação docente, como forma de consolidar os documentos referentes as políticas de formação de professores no Brasil. “Essa comissão consolidou os documentos legais existentes em um projeto de resolução, divulgado em setembro de 2003, que dispunha sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior e sobre os Institutos Superiores de Educação. (CASTRO, 2007, p.215)” Esse projeto teve como proposição a junção dos cursos de Pedagogia aos Institutos Superiores de Educação, mas não teve êxito.

Porém somente no ano de 2006, foi aprovado pelo CNE o Parecer n.3/2006 no dia 26 de fevereiro, se direcionando ao curso de Pedagogia, assegurando a formação de profissionais da educação, incluídos dessa forma a direção escolar. Em seu art.4 conceitua as atividades docentes, podendo elas ser desenvolvidas nas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio na modalidade normal, educação profissional nas áreas de serviços e apoio educacional entre outras previstas nos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

Para Castro (2007) esta proposta de formação docente condiz com a configuração do mercado de trabalho de um gestor de gestão colegiada, ou seja, uma gestão em que as atividades de todos os profissionais da escola sejam elaboradas coletivamente e previstas no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Castro (2007) ao analisar de forma comparativa as propostas de formação expressas nas resoluções de 2002 e 2006, aponta que no eixo de formação e atuação ambas apresentam pontos em comum, como destacado no quadro abaixo:

Proposta de abril de 2002	Diretrizes Curriculares – Res. CNE/CP n. 1/2006
<p>O eixo da formação é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento.</p> <p>Atuação Profissional do Pedagogo:</p> <p>docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;</p> <p>gestão educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais;</p> <p>produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;</p> <p>Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos.</p>	<p>Art. 4º: O Curso de Licenciatura em Pedagogia: formação de professores para: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal de nível médio, Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos</p> <p>Parágrafo único: atividades docentes compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:</p> <p>I/II: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e de projetos e experiências não-escolares</p> <p>III: produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.</p>

(CASTRO, 2007, p. 221)

Segundo a autora as propostas de formação evoluem ao adequar a formação docente com base na gestão democrática, em que todas as atividades administrativas contam com a participação de toda a comunidade escolar incluída os diretores. “Pelos diretrizes curriculares de Pedagogia, o curso se propõe a formar um docente que tenha condições de participar das atividades de gestão, o que consideramos positivo: afinal, a experiência docente é pré-requisito para exercício profissional das outras funções de magistério. (CASTRO, 2007, p.226)”. Com isso, o curso de Pedagogia e demais licenciaturas contempla a formação específica do gestor assim como não se restringe a docência e gestão, possibilitando outras atuações, como na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Assim, entende-se que “a base do pedagogo é a docência, a partir da qual é feita a preparação para a gestão educacional. (CASTRO, 2007, p.219)”.

Posteriormente no ano de 2015, foi estabelecida a resolução nº2, de 1º de julho de 2015 “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.” Deste modo a resolução normatiza a formação inicial e continuada e impõe em seu art. 7, que cabe ao egresso de ambas formações desenvolver habilidades plurais de conhecimentos pedagógicos e práticos, pautados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015).

Estes elementos devem ser desenvolvidos pelos cursos de formação sendo resultado de projetos pedagógicos (PPC) sólidos, de modo que permita, como expressa no inciso três “III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.” Portanto, com base nesta resolução, um dos objetivos da formação inicial de professores é formar profissionais que possam atuar em diferentes espaços educativos, c como docentes e gestores escolares.

O art. 7 elenca outros elementos necessários à atuação de licenciados, como:

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto. (BRASIL, 2015, p.08)

Neste tópico se evidencia a gestão como espaço de decisões em conjunto, pois como a resolução expõe acima, a participação na gestão das instituições com contribuições ao projeto pedagógico é de responsabilidade de todos profissionais formados na área de educação.

Ao se referir a formação de gestores escolares a resolução em seu art. 9 inciso dois, normatiza que “A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação” assim como estabelece em seu art.13 que os cursos de formação de professores devem ser organizados por áreas especializadas, componente curricular ou campo de conhecimento em consideração a complexidade do processo educativo e pela indissociável integração da formação com a atuação na educação básica, seja docência ou gestão educacional. Inciso dois destaca:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015)

Dessa forma, normatiza que todos os cursos de licenciatura devem desenvolver atividades de formação de gestores escolares, considerando que todo licenciado poderá atuar na gestão de escolas. Puziol (2018) aponta que a formação que engloba as diversas áreas de atuação docente e especialmente a gestão escolar presente em todos os cursos de licenciatura é fundamental para a formação destes profissionais, observando que há predominância desta atuação nos cursos de pedagogia. Como apresenta:

Uma formação que envolva o aprendizado sobre a gestão e organização dos estabelecimentos escolares de modo mais aprofundado pode propiciar que profissionais de outras licenciaturas atuem com maior qualidade e responsabilidade no estabelecimento escolar em sua totalidade e não somente em sala de aula, que já é grande comprometimento. (PUZIOL, 2018, p. 158)

Em substituição a resolução até aqui mencionada o Ministério da Educação define novas diretrizes curriculares para a formação de professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC), no qual

considera o estabelecido na Base Comum Curricular (BNCC) da educação básica, referente às aprendizagens necessárias dos alunos, em que requer o estabelecimento de competências dos professores. Em seu art. 8 no qual discorre sobre os fundamentos pedagógicos dos cursos de formação de professores a “apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar.”, portanto a resolução expõe que os conhecimentos relacionados à gestão escolar nos cursos são destinados somente a compreensão para a prática docente sem mencionar a possibilidade de atuação na área. Já em seu capítulo sete, discorre essencialmente sobre as atividades de gestão escolar, no qual normatiza:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. (BRASIL, 2019)

Deste modo, para atuação de docentes na função de diretor escolar é necessário formação no curso de pedagogia ou ser especialista nível lato sensu na área sem possibilidade de atuação para professores com outras formações. Complementa ao evidenciar a experiência docente como pré-requisito para atuação de professores na gestão escolar.

De acordo com (OLIVEIRA, CARVALHO E BRITO, 2020, p.475)

As políticas educacionais têm considerado, cada vez mais, a importância dessa função, tanto na tarefa de mediar as definições do órgão central junto aos professores, funcionários e comunidade escolar quanto na responsabilização pelos resultados de aprendizagem na escola. (OLIVEIRA, CARVALHO E BRITO, 2020, p. 475)

Em análise aos dados coletados na Prova Brasil em 2015, os autores acima citados verificam uma expansão por cursos de pós-graduação específicos a área de gestão escolar. No ano de 2017, 83% dos diretores escolares declararam ter cursado algum curso de pós-graduação enquanto que em 2017, apenas 64% afirmam esta colocação, embora as autoras enfatizem não haver especificação da área do curso de formação continuada.

Em levantamento, as autoras verificam as categorias das instituições em que cursos que tratam da formação em gestão escolar estão inseridos. Estas categorias administrativas são colocadas como, Centro Federal de Educação Tecnológica, Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Universidade.

Nos estados das regiões norte, nordeste e sul, os cursos oferecidos por universidades prevalecem, configurando em torno de 70% do total de cursos registrados no Censo. Na região sudeste a prevalência de cursos oferecidos por universidades é menor (45%), assim como no centro-oeste (58%), que contam com uma proporção maior de cursos alocados em faculdades isoladas e centros universitários. (OLIVEIRA, CARVALHO E BRITO, 2020, P. 475)

“Isto reflete em certa medida a maior concentração de instituições privadas nessas regiões, e uma maior quantidade de professores/diretores formados em instituições públicas nas regiões norte e nordeste.” (OLIVEIRA, CARVALHO, BRITO, 2020, p. 475).

As autoras declaram em suas considerações a necessidade de discussão do conceito de gestão e suas implicações tanto no trabalho docente como para as aprendizagens dos alunos das redes públicas nos cursos de formação inicial, assim como problematizar a concepção de gestão democrática sobre suas diferentes formas e seus desafios. Enfatiza também, que a formação inicial para atuação na gestão escolar nos cursos de licenciatura, aponta deficiências, inconsistências e discrepâncias.

Ao tratar da formação de diretores se entende que estes tem como base a formação de professores, portanto corrobora-se com (SILVA, 2011, p.15).

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional. (SILVA, 2011, p.15)

Diante disso, a autora afirma que para a proposição de um projeto de formação, é necessário inicialmente mapear o plano de composição das ações de formação, ou seja, identificar o movimento de elaboração dos saberes teóricos a partir de elementos essenciais para uma formação crítica emancipadora, como a relação teoria e prática, o trabalho, a pesquisa na formação e a função docente.

Atualmente há embates em torno da figura e formação do diretor escolar, pois há modificações expostas pelo atual governo levadas a discussão pelos estudiosos da área.

Neste momento histórico em que o mundo vivencia uma pandemia, mudanças estão sendo impostas para que se altere a formação de professores, lócus em que com base na resolução 2/2015 o gestor escolar é formado, com a justificativa de má qualidade do ensino advinda da má formação de professores oferecida nas universidades. Estas mudanças estão em curso desde o golpe midiático parlamentar ocorrido no ano de 2016 com a mudança na presidência e desde então medidas que precarizam a formação de professores são impostas

sem espaço de diálogo entre as entidades que representam e defendem a formação de professores no país.

Uma das mudanças foi à criação da base comum curricular (BNCC) que propõem alterar o currículo da formação de professores e educação básica de forma prescritiva de modo que a atuação docente se resume a técnica de aplicação do colocado no documento, tirando dessa forma a autonomia dos docentes e das instituições em definir o currículo com base nas particularidades dos cursos de formação.

Outra nova proposta de mudança que caminha de forma ideária junto à primeira é a matriz de competências do diretor escolar, retorna ao modelo gerencialista de gestão, com embate direto a gestão democrática. Esta mudança está articulada com a tentativa de implementação da resolução 2/2019 em que modifica a formação para gestão, pois a partir desta resolução os gestores serão formados somente em cursos de pedagogia que modifiquem sua estrutura e carga horária, adicionando uma extensão para a formação de gestores ou cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Para (FREITAS, 2021)

Assim, ao separar a discussão das DCNs da Pedagogia, da formação de professores da formação dos gestores, o CNE aprofunda o processo de desqualificação da formação dos profissionais da educação – especialmente os quadros do magistério -, deslocando a perspectiva e as possibilidades instituídas pela Res. 02.2015, da ampla e sólida formação teórica no campo da educação e das ciências pedagógicas a ser oferecida por todos os cursos de licenciatura a todos os licenciandos, para uma visão gerencialista do processo de gestão escolar, regulando e controlando o exercício profissional e a formação (provavelmente com o redimensionamento dos cursos de pedagogia) para inseri-los na lógica concorrencial da responsabilização e avaliação. (FREITAS, 2021)

Esta alteração pressupõe a retirada da gestão dos demais cursos de formação docente fazendo com que estes não tenham possibilidade de atuação na direção escolar, o que vai contra a ideia de gestão democrática, que o diretor se elege a partir de votação de seus pares.

Em análise de pesquisas que tratam da gestão escolar, (Abdian, Andrade, e Parro 2017) verifica que há fragilidades nos sentidos atribuídos à gestão escolar, pois estão “secundarizando a gestão escolar como meio para os efeitos da política (educacional)”.

A divisão entre política e gestão escolar tem enfraquecido o desenvolvimento teórico metodológico da gestão, pois binariza o campo ao pensar os sentidos das políticas como produções governamentais, ora apontado o governo como aquele que não consegue propor uma forma de gestão democrática para a transformação social, ora analisando como a organização escolar e o cotidiano opera com as políticas. Dessa forma, podemos sinalizar uma

questão quanto à semelhança dessas perspectivas no que diz respeito aos sentidos atribuídos à Gestão escolar como sendo mediadora das políticas educacionais (Abdian, Andrade, e Parro 2017).

Nesse sentido, a autora constata que pesquisas no campo da gestão ao se atribuir sentido à gestão escolar, a define como mediadora das políticas educacionais e que articula ao movimento ocorrido neste momento histórico. Verifica-se que este movimento, direciona a interesses privatistas em que a obtenção de lucros educacionais com a implementação de cursos de especialização em gestão privados, se intensificarão, alinhados a um meio de guiar o trabalho docente para que a BNCC se efetive nas escolas.

Conforme (FREITAS, 2021)

Esta política, fragmentada na sua apresentação em conta gotas, mas perfeitamente articulada a um projeto de caráter neoliberal que vem destruindo gradativamente as diferentes ações instituídas no campo da educação e da formação, desde 2016, inclui ainda a Revisão das DCNs do Curso de Pedagogia, de 2006, em processo de finalização pelo CNE.

A autora então enfatiza um dos princípios caros aos educadores e especialmente a ANFOPE que é de formar o especialista e o professor no educador, lema construído pelo autor Saviani, na década de 1970.

Verifica-se que em um contexto histórico a gestão escolar foi caracterizada como uma atividade a ser desenvolvida por um licenciado, ou seja, os cursos de formação de professores tinham a incumbência de formar profissionais para atuarem na docência e gestão escolar. Dessa forma, o diretor escolar, aparece nos normativos como docente, que deve ter como base de formação os saberes da docência.

No tópico seguinte será abordada a formação continuada direcionada a gestão escolar, e trará elementos que constituíram programas implementados no país.

3.2 A formação continuada em gestão escolar: Alguns programas implementados no Brasil.

“A formação dos educadores, em especial dos diretores escolares, é tema que tem conquistado espaço privilegiado no meio acadêmico e político, principalmente nas últimas décadas do Século XX.” (BARRETO, 2007, p.83). Já para Paro (2012)

Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, umas das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum

acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público. (PARO, 2012, p.19)

Esta valorização deste profissional está associada a sua culpabilização pela qualidade do ensino, pois “embora haja concepções ideológicas divergentes que justifiquem esta prioridade, existe o consenso de que o educador deve inserir-se em um processo de formação que contribua com a qualidade do ensino.” (BARRETO, 2007, p.83). Porém há distintos posicionamentos ideológicos que influenciam as políticas de formação de gestores e se materializam nas atuações de gestores escolares. Portanto, tem-se a perspectiva gerencialista e democrática.

A formação do diretor, numa perspectiva gerencialista, orienta-se pela lógica da produtividade e competitividade como requisitos para eficiência dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, a capacitação cumpre a função de atualizar os recursos humanos nas novas metodologias de gerenciamento que são de vital importância para que a escola responda satisfatoriamente aos reclamos do atual mercado de trabalho. (BARRETO, 2007, p.83)

Enquanto na perspectiva democrática

A tendência da gestão democrática, na política de formação dos gestores, busca a redefinição o papel e da atuação do diretor numa perspectiva da democratização da gestão e da autonomia da escola e adquire um significado mais abrangente constituindo requisito fundamental para a valorização e profissionalização do trabalho do diretor escolar e de toda equipe escolar, equivale a um direito preconizado na LDB 9393/96. 54 Como direito constituído, representa um mecanismo valioso para a construção da identidade desse profissional, para redefinição do seu papel social e da escola pública. (BARRETO, 2007, p.83)

Barreto (2007) coloca que a qualidade educacional não deve se pautar somente na formação do educador, mas devem-se considerar fatores escolares e extraescolares, como cultura escolar, condições de trabalho dos profissionais e condições socioeconômicas dos alunos, compreende-se dessa forma a valorização docente em todos seus aspectos.

Aranda (2004) alerta que é necessário estar atento ao utilizar o termo gestão junto a palavra democrática sem contextualiza-la da base que a sustenta. Isso se deve pela utilização do adjetivo democrático associada a realidade de uma gestão de qualidade total e gestão compartilhada. Tais preceitos equivalem a afirmativa ideologizante e idealista que basta termos o vocábulo democracia e grafado nos textos escolares (Projeto Político Pedagógico,

Regimento Escolar, livros didáticos, e outros) que estaremos desenvolvendo as práticas de democratização da escola (BOSCO, 2018, p.18).

A gestão da qualidade total (QT) tem como base a administração de empresas e fábricas, portanto, é uma estratégia que consegue levar as empresas, as instituições, os serviços e as escolas à obtenção de níveis crescentes de qualidade e produtividade (ARANDA, 2004, p.65).

Aranda utiliza Souza (2001) para explicar a gestão compartilhada, pois essa proposta de gestão escolar demonstra estar articulada a uma concepção de 'Estado mínimo liberal', em que o Estado vai se afastando paulatinamente de suas obrigações e as vai passando para a comunidade. Assim como Melo (2000) ao dizer que está evidente nessa proposta que o objetivo é envolver pessoas e buscar aliados com o discurso de salvar a escola pública. Não é necessário assim, explicar a precariedade da educação nem os responsáveis por isso, basta colocar que a situação é grave e necessita ser resolvida de modo compartilhado. Com isso, a ideia de que o sucesso da educação depende de todos que fazem parte da escola.

Ao se referir a alfabetização, fase desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, Aranda, Lima e Teixeira colocam (2017, p.13).

[...] é um tema que exige dos pesquisadores atenção especial e por parte das instituições formadoras de docentes e gestoras da Educação Básica a atenção nos Projetos Políticos Pedagógicos, nas Proposições Curriculares, nos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, sistematizados tanto para os cursos de formação inicial como para os cursos de pós-graduação, e, em especial, nas ações que primam pela formação continuada do professor em exercício. (ARANDA, LIMA E TEIXEIRA, 2017, p.13)

Deste modo, ressaltam a necessidade de um olhar atento das instituições formadoras de professores, cursos de pós-graduação e formação continuada às ações focalizadas na primeira etapa do ensino fundamental, visto sua relevância ao atuar com a alfabetização. Infere-se que esta compreensão recai na atuação de diretores escolares, visto suas atribuições nas instituições de ensino, que requer formação consistente.

a inclusão da criança mais cedo, ou seja, aos seis anos de idade ou menos, no processo de escolarização requer e exige mudanças na gestão da escola, desde a estrutura física desta como um todo, em especial, a estrutura física da sala de aula, até a proposta pedagógica, o planejamento, a formação inicial e continuada de professores e gestores, a metodologia de ensino e a avaliação, tanto a institucional quanto a escolar. Exige, portanto, que os gestores do processo, com ênfase no alfabetizador, tenham fundamentação teórica consistente no sentido de compreender as concepções presentes em cada ação implantada em decorrência da política educacional, quer em nível local, quer em nível nacional. (ARANDA, LIMA E TEIXEIRA, 2017, P.14)

Nesse sentido “cabe a todos os gestores do processo, do nacional ao local, darem a devida atenção para a efetivação de meios que gerem mudanças sinalizadas pela política educacional e que, na implantação e na implementação no espaço escolar, exige a tomada de decisões” (ARANDA, LIMA E TEIXEIRA, 2017, p.19). Deste modo, conforme Aranda, Lima e Teixeira (2017, p.19) estes gestores envolvidos em todo processo educacional devem compreender todas as concepções expressas nos normativos legais para definirem ou redefinir ações nesta fase de ensino, assim como em toda instituição.

3.2.1 Escola de gestores da educação básica pública.

O Programa Nacional Escola de Gestores foi implementado inicialmente como projeto piloto no ano de 2005, com duração de 100 horas. Este projeto foi desenvolvido com 400 gestores escolares de 10 estados brasileiros. O programa em seu formato oficial foi implementado em 2009 a partir da avaliação do projeto piloto como referencia, além de estudos realizados sobre outros programas desenvolvidos. “teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas”. (BRASIL, 2009, p.4)

Buscou contribuir com a formação de gestores escolares através de articulação entre o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais com vistas à melhoria qualitativa nas esferas de organização e gestão das escolas. “Tal compreensão pauta-se em uma concepção de formação de professores que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente” (BRASIL, 2009, p.4). Portanto tem como concepção de formação:

O Programa parte do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos dos profissionais da educação. É papel das instituições formadoras criarem as condições para sua operacionalização, associada ao exercício profissional na escola, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos. Pretende-se, portanto, um Programa de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho, e ampliando o conhecimento no campo da gestão (BRASIL, 2009, p.12).

Sendo assim, o programa tem como proposição uma formação continuada à distância que possibilite ao cursistas associação entre teoria e prática em que esta última se torna espaço valorizado para ampliação de conhecimentos acerca da reflexão de sua atuação profissional. Assim, conforme as diretrizes do referido programa, cabe ao seu currículo possibilitar reflexão pelos gestores de forma que compreendam a si próprio como profissionais e o contexto histórico, social, cultura e organizacional das instituições em que atuam.

Assim, o programa tem como concepção, uma educação que esteja em um processo construtivo permanente, implica reconhecimento de toda especificidade docente que envolve a realidade das instituições escolares e articulação entre teoria e prática, configuração do currículo por eixos temáticos, metodologia articulada à resolução de problemas para que as aprendizagens sejam desenvolvidas a partir da prática, interdisciplinaridade curricular de modo que atribua significado aos conteúdos e valorização das vivências dos cursistas para que se favoreça a construção de conhecimentos.

Gomes, Santos e Melo (2009) apontam como tese que o programa teve como objetivo contrapor o paradigma da gestão democrática às concepções de gestão escolar de âmbito tayloristas, centralizadoras e hierarquizadas. Dessa forma, defendem que o programa intencionava efetivar a gestão democrática como um elemento essencial as instituições escolares, juntamente e indissociável da concepção de educação como direito com qualidade social. Isso se deve a não efetivação da gestão democrática até o momento da proposta do programa e até os dias atuais, como evidencia os autores:

Por mais importantes que tenham sido as propostas de gestão da educação, sob o discurso da gestão democrática da educação, em alguns municípios de médio e grande porte, entre os quais se encontram Porto Alegre (1989- 2004) e Recife (2001-2008), assim como no estado de Minas Gerais (1993-2008), as experiências de gestão democrática da escola não ultrapassam determinados espaços e grupos sociais, não se registrando, em consequência, uma democratização mais generalizada, apenas experiências restritas e localizadas quando se considera o território nacional. (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p.267)

Com o programa o MEC desenvolve uma ação para problematizar concepções de gestão de cunho gerencialista, através de uma formação para gestores escolares com referencial na gestão democrática.

Dentre os objetivos específicos propostos pelo curso está o incentivo aos gestores de reflexão sobre a gestão democrática para que se desenvolvam práticas colegiadas e se favoreça a formação cidadã do estudante, o que vai de encontro ao citado acima, pois o curso

se propõe a reflexão referente a gestão democrática se contrapondo a concepção gerencialista de gestão.

O segundo objetivo tem como foco principal propiciar oportunidades aos gestores de lidar com ferramentas tecnológicas e favoreçam o trabalho coletivo e assim a transparência da gestão. Para Gomes, Santos, Melo (2009) este objetivo perpassa a dificuldades de algumas escolas em disporem de equipamentos tecnológicos. “As escolas públicas ainda estão, infelizmente, mal aparelhadas no que tange às novas tecnologias e mídias, especialmente nas cidades mais distantes e isoladas dos grandes e médios centros. (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p.272)”

O terceiro objetivo correspondeu a propiciar oportunidade para que os gestores exerçam práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar. No entanto, segundo os mesmos autores:

O problema aqui é que se remete a oportunidades para exercício de práticas inovadoras no que concerne ao planejamento e avaliação da gestão escolar, o que induz desnecessariamente à busca de ferramentas e tecnologias que podem não ser adequadas a gestão democrática. (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p.272)”

Sugerem como proposição o estímulo para que se consolide práticas de planejamento participativo, como forma de incentivo aos membros das escolas em se comprometerem com as metas e processos estabelecidos pelas escolas ao passo que se vejam sujeitos ativos do processo educacional.

Os objetivos seguintes exprimem possibilitar aos gestores oportunidades para analisar e ampliação de capacidades de resolução de problemas assim como elaboração e desenvolvimentos de projetos na área de gestão utilizando as tecnologias como suporte. Outro objetivo supõe a compreensão ampla da gestão escolar, a partir de superação de concepções que fragmentam o trabalho pedagógico, favorecendo o aspecto de construção e formação como objetos do trabalho pedagógico. Para finalizar os objetivos específicos, o programa busca estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática que favoreça as aprendizagens dos alunos e o desempenho escolar.

A proposta tem como público alvo, diretores e vice-diretores e se estende a profissionais que compõem demais cargos de gestão escolar em efetivo exercício em instituições de ensino públicas. Teve como meta final, atingir até o ano de 2011 trinta e cinco mil gestores de instituições públicas, com cursos com carga de 400horas/aula de

integralização mínima em doze meses e máxima até dezoito meses, considerando o regime acadêmico de cada IES em que o curso é oferecido.

No que tange a avaliação, as diretrizes informam:

Considerando os pressupostos, os objetivos, a natureza e a dinamicidade da proposta pedagógica dos processos de formação, as atividades desenvolvidas pelos cursistas serão acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores orientadores, especialistas, assistentes e coordenação. Essa equipe se manterá em constante interação, visando à troca de informações, à apreciação conjunta das dificuldades e à busca de soluções, relacionadas às dificuldades de cada componente curricular. (BRASIL, 2009, p.15)

Portanto, a avaliação ocorrerá em todo o processo formativo, de maneira contínua envolvendo todos os profissionais inseridos no curso, de forma a compreender os processos de aprendizagem e sua articulação com a prática docente. Assim, (BRASIL, 2009, p.16) “O processo avaliativo comportará, portanto, procedimentos de autoavaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão do curso. A certificação obedecerá às normas de cada instituição pública de ensino”.

Rodrigues (2015) em sua análise, destaca algumas problemáticas da implementação do programa em um dos estados brasileiros.

[...] o que se tem observado ao longo desses sete anos de existência do Curso (2008/2015) é que, quando o mesmo é implementado na esfera municipal, passa por diversos problemas de ordem estrutural e sofre com a inexistência de uma política pública municipal que defina qual a participação das SME's no auxílio e apoio aos seus gestores escolares em seu processo de formação em serviço. (RODRIGUES, 2015, p.68)

Conforme a autora, essa problemática levou a consequências, como a dificuldade dos gestores em concluir o curso, ocasionando desistências. No polo investigado pela autora as desistências ocorriam devido a trocas na gestão municipal que conduzia a troca dos gestores das escolas, já que a admissão ao cargo de diretor na cidade investigada se dá por indicação política. Outro fator contribuinte a situação, foi a falta de apoio das secretarias de educação, especialmente financeiro.

A pesquisa supracitada conclui afirmando a necessidade de se analisar a formação continuada do gestor escolar, para que todos que desejam avançar em seus conhecimentos tenham a possibilidade de forma igualitária, assim como destaca a necessidade de uma regulamentação das responsabilidades dos entes federados em efetivar o curso.

Conforme Gouveia e Souza (2010), uma das características do trabalho na direção escolar é o caráter político pedagógico da função, visto que a gestão escolar é um processo

político, porém como destaca os autores há uma cobrança sobre o diretor escolar para que se destaque o trabalho administrativo de sua função. Outro elemento relevante sobre a direção escolar se refere à formação inicial e continuada no qual há discussões sobre a necessidade de uma formação específica.

Os autores destacam que pesquisas anteriores evidenciaram pouca diferenciação nos trabalhos desenvolvidos por um diretor com habilitação específica daqueles com outras formações e deste modo expressa que os conteúdos abordados nas formações iniciais e continuadas devem ter ligação direta com o trabalho a ser desenvolvido, pautado essencialmente nos elementos centrais do processo educativo. “logo uma formação com enfoque gerencial e administrativo são secundadas por uma formação focada em questões relacionadas à política educacional, aos princípios do direito à educação e à educação democrática” (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.176).

Nesse sentido, o material com o qual a Escola de Gestores tem trabalhado contribui na edificação de um perfil de dirigente escolar articulado com uma perspectiva de gestão democrática, que toma como condição para ser diretor, antes de tudo, ser um trabalhador docente, um educador (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.176).

Deste modo o curso supõe que na formação inicial o diretor tenha apreendido os elementos pedagógicos centrais do processo educativo e na formação específica obtenha conhecimentos políticos pedagógicos que se relacionam com sua função.

A formação específica predominante para atuar na direção escolar, assim, não é uma formação técnico-administrativa, mas uma formação político-pedagógica, que complementa, aprofunda conhecimentos sobre os fundamentos do direito à educação, sobre as políticas educacionais e sua gestão, sobre a organização escolar e educacional no país, sobre o planejamento escolar e educacional, elementos que determinam os conteúdos das salas ambiente/disciplinas do referido curso (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.177).

Assim, esta formação se caracteriza como uma continuidade da formação inicial, pois aprofunda os conhecimentos apreendidos com o trabalho realizado, como será exposto na próxima seção.

3.2.2 Progestão.

Conforme Uchôa (2012) este programa surgiu a partir de um órgão colegiado denominado Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Ainda conforme a

autora, com base nas novas considerações sobre o papel do gestor e a democratização e qualidade da escola pública, o Consed promove a elaboração do referido programa.

Surge na década de 1990 como um programa pioneiro no Brasil, de educação à distância para capacitar gestores escolares para atuarem nas escolas públicas, sendo implantado em todo país a partir de 2001, devido a adesão das Secretarias de Estado da Educação, em suas unidades federativas, tendo como meta principal subsidiar os gestores escolares para o desenvolvimento de uma gestão democrática na escola, que esteja voltada para o sucesso dos alunos das escolas de educação básica. (UCHÔA, 2012, p. 40-41)

O programa foi organizado em nove módulos em que propõe aprendizagens referentes a diversas situações das instituições escolares como (UCHÔA, 2012, p. 41) “aperfeiçoamento da prática profissional nas áreas de desenvolvimento institucional da escola, ensino e aprendizagem, gestão participativa e convivência democrática, eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar.” Deste modo, o programa sugere que os gestores possam ter uma formação continuada em que (SANTOS E BEZERRA, 2015, p. 168) “vivencia e desenvolve atividades na escola de acordo com cada módulo, visando a impactos escolares a partir do programa.”

O público-alvo do programa constitui toda a equipe de gestão escolar, como diretores e coordenadores, assim como professores ou candidatos à funções de gestão escolar. Tem como coordenação nacional o Consed, assim como as secretarias de educação de cada estado brasileiro. (SANTOS E BEZERRA, 2015, p. 168) “A interlocução com as Diretorias Regionais de Ensino, tanto no que se refere à metodologia quanto ao conteúdo programático é de responsabilidade da Coordenação Geral do Consed.”. Os módulos do curso seguem a seguinte sequência:

- I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?
 - II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?
 - III – Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?
 - IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?
 - V – Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?
 - VI – Como gerenciar os recursos financeiros?
 - VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?
 - VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?
 - IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?
- (UCHÔA, 2012, p. 42)

Os módulos acima citados foram formulados com a intenção de se identificar as situações problemas do cotidiano escolar. O curso foi definido para ser desenvolvido à distância pelos cursistas, em ambiente de estudo individual, estudo em equipe com profissionais de uma mesma escola e de escolas diferentes a fim de possibilitar troca de experiências e construção de conhecimentos de forma coletiva assim como encontros presenciais para momentos de debate entre os cursistas e esclarecimentos de dúvidas.

Barreto (2007) em sua análise com cursistas do programa no âmbito do estado de Minas Gerais evidencia que os participantes destacaram um fator positivo no currículo do curso, a relação teoria e prática. O aspecto prático do curso foi associado a atividades presenciais e à distância. Havia atividades a serem desenvolvidas em grupos à distância para posterior socialização nos encontros presenciais.

Quanto à avaliação:

Programa privilegia a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos à prática profissional como gestor. Esse processo de avaliação poderá assumir feições diferenciadas nos vários estados e municípios, em função da operacionalização descentralizada do programa, devendo, portanto, ficar explicitado nos respectivos Guias de Implementação. (UCHÔA, 2012, p. 43)

O programa atingiu todas as regiões brasileiras, embora alguns estados não tenham aderido à iniciativa de formação continuada. Diante da flexibilização de sua implementação pelos estados, este ocorreu de forma diferenciada nas regiões no que tange sua organização.

A partir de estudo Lima (2019) confirma que esta política não foi alvo de avaliações de impacto ou qualidade em seu período de existência, demonstrando dificuldade do MEC em avaliar e tomar decisões de aperfeiçoamento ou descontinuidade.

Barreto (2007) embora tenha afirmado ainda no período de existência do programa, já sinalizou que os gestores declaram que cursos dessa natureza não garantem continuidade necessária para se aprofundar conteúdos. Esta é uma característica da política educacional brasileira. É comum que os governos não deem continuidade aos projetos desenvolvidos pelas gestões anteriores e que prefiram implantar novos programas, visando fazer a marca de sua própria gestão (BARRETO, 2007, p.153).

Quanto a formação do diretor escolar, Souza (2010) expressa que é preciso considerar as distintas concepções sobre a natureza de seu trabalho. Ao se tratar de um trabalho com predominância da esfera político pedagógica, uma formação técnica administrativa não será suficiente.

Nos programas de formação do gestor escolar/educacional, falta-nos uma formação política voltada a elucidar a sua própria função social de dirigentes públicos, demonstrando a serviço de que(m) o gestor se posiciona (SOUZA, 2010, p.4). Logo, de acordo com o autor, conhecimentos referentes a socialização, democracia, direitos educacionais e relações de poder são essenciais para a formação de diretores.

3.2.3 Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME.

Criado na virada do milênio o “Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (BRASI, 2005, p.5).” Tem como objetivo fortalecer a atuação dos dirigentes escolares na gestão dos sistemas de ensino e nas políticas educacionais, bem como contribuir para o cumprimento das metas do Plano Nacional da Educação (PNE).

O programa tem a parceria do MEC com entidade como Undime, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e o Banco Mundial (BIRD).

O Pradime se constitui uma continuidade a experiência do programa anterior denominado Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem), realizado nos anos de 1997, 1999 e 2001 pelo MEC. Em sua última configuração vai ressaltar a figura do dirigente municipal da educação assim como vai destaca-lo como papel estratégico nos desafios da política educacional brasileira. Tem seu formato organizado em unidades temáticas, palestras e oficinas com foco nos conhecimentos práticos e teóricos utilizados na gestão dos sistemas de ensino das redes municipais.

Tem como modalidade o ensino presencial e à distância. Na modalidade presencial há encontros entre os participantes nas cidades polos do programa enquanto na modalidade à distância a participação ocorre por meio da internet. Em análise a proposta, Alves (2014) coloca que se o programa fosse efetivado como descrito, possibilitaria discussão em âmbito nacional sobre a gestão educacional municipal, colaborando para o auxílio na melhoria das questões educacionais, visto que os dirigentes a oportunidade de diálogo.

3.2.4 Programa nacional de Fortalecimento dos conselhos escolares (PN-FCE)

O programa nacional de Fortalecimento dos conselhos escolares foi criado em 17 de setembro de 2004 pela secretaria de educação do ministério da educação. Teve como contribuição a sua criação a coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino (CAFISE) e departamento de articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino (DASE).

Esse Programa atuará em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2004) assim como “esse programa consiste numa iniciativa da administração central à luz do disposto no art. 211 da cF/1988 sobre o regime de colaboração federativa na organização dos sistemas de ensino (ALVES, 2014, p77)”.

Conta ainda com a colaboração de organismos nacionais e internacionais como: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Utiliza como material instrucional, destinado aos dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais, o caderno denominado Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública seguidos de mais treze outros cadernos destinados aos conselheiros escolares.

- Caderno 1 – Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania
- Caderno 2 – Conselho Escolar e a aprendizagem na escola
- Caderno 3 – Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade
- Caderno 4 – Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico
- Caderno 5 – Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor
- Caderno 6 – Conselho Escolar como Espaço de Formação Humana: círculo de cultura e qualidade da educação
- Caderno 7 – Conselho Escolar e o financiamento da Educação no Brasil
- Caderno 8 – Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação
- Caderno 9 – Conselho Escolar e a Educação do Campo
- Caderno 10 – conselho escolar e a relação entre escola e o desenvolvimento com igualdade social; caderno 11 — conselho escolar e direitos humanos
- Caderno 12 — conselho escolar e sua organização em fórum
- Caderno de Consulta – Indicadores da Qualidade na Educação. (BRASIL, 2005)

Este material tem como objetivo estimular o debate entre os membros dos conselhos escolares sobre a pertinência do colegiado na implantação da gestão democrática. O documento ressalta que os materiais não devem ser compreendidos como um modelo fornecido pelo MEC às instituições, mas como uma contribuição ao debate acerca da gestão democrática assim como não se almeja com o material esgotar a discussão sobre o tema, mas dar início aos debates.

O que podemos notar é que o fortalecimento dos conselhos escolares é visto, nesse programa, como um importante passo para a democratização dos processos decisórios e um dos caminhos para a real implantação da gestão democrática na escola. (ALVES, 2014, p.84) Considera que a consolidação dos conselhos escolares possibilita maior envolvimento da comunidade escolar e local nas questões atinentes a escola, e com isso se atenda um dos pressupostos da gestão democrática através do trabalho coletivo e partilhado.

Demonstrou-se neste tópico o percurso histórico da formação de professores, compreendida como a base de formação do diretor escolar, e como este profissional da gestão das escolas aparece nos normativos da formação docente. Evidenciou-se que assim como a concepção de gestão escolar se modificou ao longo do tempo, a formação inicial do gestor também teve suas alterações, atualmente direcionada a ações de efetivação da gestão democrática nas escolas. Dessa forma, destaca-se que o elemento pedagógico se torna relevante na atuação do gestor escolar, sendo dessa forma necessário que sua formação se dê nos cursos formadores de professores.

4 A percepção dos diretores escolares sobre formação e o contexto da gestão escolar do município de dourados/MS.

Esta seção apresenta a conjuntura educacional do município de Dourados e o contexto atual dos diretores municipais, além disso, analisa as percepções de diretores escolares sobre a política de formação continuada para gestão escolar e identifica o perfil dos diretores municipais e sua atuação nas instituições de ensino. Para isso utilizou-se de uma abordagem qualitativa com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Está assim estruturada: inicialmente será detalhado o lócus da pesquisa empírica, a cidade de Dourados, a fim de demonstrar o espaço em que a pesquisa foi realizada. Em seguida será contemplado o contexto educacional da cidade de Dourados/MS a partir da gestão educacional da rede municipal de ensino (REME) com base em como se deu a constituição do plano municipal de educação (PME) assim como questões atinentes ao diretor escolar, como sua forma de provimento nas escolas municipais.

Para a entrevista semiestruturada com os diretores foi organizado um roteiro de questões. Diante da particularidade do instrumento de entrevista, questões que emergiam durante a conversa foram acrescentadas para melhor compreender as informações que estavam sendo apresentadas pelo depoente.

Quanto ao perfil de atuação na direção das escolas, três diretores estão na função a mais de 16 anos, enquanto que um está há 10 anos e o restante a dois anos, todos atuantes na mesma escola. Como professores, todos são docentes há mais de 10 anos, o que demonstra uma extensa experiência na profissão e permite inferir que esta experiência é preferível pela comunidade escolar, para atuação na gestão de escolas. A maioria também relata ter atuado somente na rede municipal de Dourados por toda sua trajetória profissional, com experiências curtas em escolas de âmbito estadual e privada. Dessa forma, evidencia-se que todos os participantes têm sua trajetória e experiência profissional na rede de ensino da cidade investigada.

Ressalta-se que das oito escolas analisadas, seis se encontram em região periférica do município enquanto duas na região central.

Quadro 3- Perfil de formação dos participantes.

	Curso de formação	Faculdade Universidade	Modalidade	Ano de formação	Tempo como professor	Tempo como diretor escolar	Escola/ Região
DIRETOR 1	Pedagogia	Anhanguera	Presencial	2011	10 anos.	Cinco anos.	Periferia
DIRETOR 2	História.	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Presencial	2003	18 Anos.	16 anos	Periferia
DIRETOR 3	Pedagogia.	UFGD	Presencial	1995	26 anos	2 anos	Centro
DIRETOR 4	Pedagogia	Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	Presencial	1995	26 anos	24 anos	Periferia
DIRETOR 5	Ciências e matemática.	Faculdades Integradas de Dracena. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	Presencial		34 anos	20 anos	Centro
DIRETOR 6	Pedagogia	UNIGRAN	Presencial	2001	20 anos	09 anos	Periferia
DIRETOR 7	História	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Presencial	1999	21 anos	02 anos	Periferia
DIRETOR 8	Pedagogia	UNIGRAN	Presencial		25 anos	02 anos	Central

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de entrevista.

Para a análise dos dados, foi organizada uma categorização por eixos temáticos. Inicialmente os eixos foram definidos da seguinte maneira: percepções dos diretores sobre as contribuições da formação inicial para atuação na gestão escolar, percepções dos diretores sobre a formação continuada para atuação na gestão escolar e as percepções dos diretores sobre sua atuação na gestão escolar. Para organização e sistematização desta seção, os eixos de análise serão sistematizados em subitens conforme disposto abaixo.

4.1 Lócus de pesquisa: O município de Dourados-MS e seu contexto educacional.

O município de Dourados foi criado no ano de 1935 a partir da desmembração de sua área com o município de Ponta Porã, por meio do decreto 30 do atual governador do estado Mario Corrêa da Costa. Antes da colonização do município, o espaço era habitado por povos indígenas, como os Terenas e os Guaranis Kaiowá, grupos que atualmente ainda habitam a cidade que hoje conta com uma das maiores populações indígena do país.

antes mesmo da colonização do território onde hoje se encontra o Município de Dourados, este espaço era habitado por tribos indígenas, das etnias Guarani, Terena e Kaiowá e que muitos descendentes dessas tribos ainda habitam nosso Município. Dourados contém a segunda maior população indígena do país, com cerca de 13 mil22 pessoas, morando nas duas Aldeias – Jaguapiru e Bororó – localizadas dentro do perímetro urbano do nosso Município. (AMARAL, 2020, p.58)

A cidade lócus desta pesquisa se encontra no interior do estado de Mato Grosso do Sul, na região sudoeste sendo a segunda cidade mais populosa do estado a partir de dados populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último censo no ano de 2010. No ano de 2021 a população foi estimada em 227.990 mil pessoas.

Figura 1 – Localização do município de Dourados no mapa do estado de Mato Grosso do Sul (MS)



Fonte: <https://www.gov.br/>

No campo educacional, se encontram 84 instituições de ensino fundamental e 29 instituições que compreendem a etapa de ensino médio, sendo estas informações

contabilizando escolas públicas e privadas. As escolas públicas correspondem a 45 escolas municipais dentre escolas urbanas, do campo e indígenas.

O IDEB da rede pública confere 5.2 nos anos iniciais do ensino fundamental e 4.6 nos anos finais, dados obtidos no ano de 2019. Quanto ao número de docentes há 1.766 atuando em todo o ensino fundamental e 617 no ensino médio.

A rede municipal de ensino (REME) tem a incumbência de oferecer a educação básica em modalidades e tipos de instituições diversos, como:

- I – Centros de Educação Infantil (CEIM) em tempo integral;
- II - pré-escola em tempo integral;
- III - Centros de Educação Infantil (CEIM) em tempo parcial;
- IV - pré-escola em tempo parcial;
- V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;
- VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;
- VII - anos finais do ensino fundamental urbano;
- VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;
- IX - ensino fundamental em tempo integral;
- X - educação especial;
- XI - educação indígena e quilombola;
- XII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo. (DOURADOS, 2007)

Os profissionais que compõem a educação pública municipal são identificados em categorias, como professor, especialistas em educação, professor do magistério indígena, especialistas em educação indígena e professor da educação infantil assim como o grupo de apoio a gestão educacional, como agente de apoio educacional, agente de apoio educacional indígena, agente de serviços educacionais, agente de serviços educacionais indígenas, auxiliar de apoio educacional, auxiliar de apoio educacional indígena e auxiliar de serviços agropecuários.

No primeiro grupo encontram-se (PCCR, 2007) “Docência; Direção Escolar; Professor Coordenador; Professor de Sala de Tecnologias Educacionais; Professor Inspetor Pedagógico; Professor da Educação Especial; Professor de Educação Agropecuária; Professor Intérprete.” Já no grupo de especialistas encontram-se a coordenação pedagógica, direção escolar e os supervisores técnico escolar.

Os servidores do magistério público municipal são constituídos pelas categorias acima citadas com estruturação de quatro níveis e oito classes. As classes são designadas por

letras de “A” a “H”, no qual se segue um trajeto à promoção. Já os níveis se estabelecem pela seguinte colocação:

- nível I - habilitação específica obtida em curso superior, com licenciatura plena ou equivalente nos termos da Lei;
- b) nível II - escolaridade específica obtida em curso de pós-graduação, em nível de especialização, com duração de carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta horas);
- c) nível III – escolaridade específica em curso de Pós-graduação, obtida em nível de mestrado;
- d) nível IV – escolaridade específica em curso de Pós-graduação, obtida em nível de doutorado. (PCCR, 2007, p.9)

Dessa forma, os níveis seguem uma linha de escolaridade dos profissionais com habilitação e especialização em pós-graduação, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A cidade conta com duas universidades públicas, sendo elas a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), e de duas instituições de ensino superior privadas como o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Anhanguera, além de instituições de ensino a distância como UniCesumar, Unip, Uninter, Unisa, Unopar, Estácio Dourados, Maia educacional, Uniasselvi, Universidade Cruzeiro do Sul e Uningá.

Quadro 4- Universidades em Dourados/MS.

Instituição	Cursos de formação docente
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Ciências Biológicas, Física, Matemática, História, Química, Ciências sociais, Geografia, Artes cênicas, Letras, Pedagogia, Educação física, Licenciatura em educação do campo e licenciatura intercultural indígena “Teko Arandu”.
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)- Unidade Dourados.	Ciências Biológicas, Física, Letras Português-espanhol, Letras Português-Inglês, Matemática, Pedagogia e Química.
Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	Educação Física e Pedagogia.
Anhanguera	Artes Visuais, Geografia, educação especial, Educação Física, Filosofia,

	História, Letras, Letras Português-espanhol, Letras Português-Inglês, Matemática, Pedagogia e Sociologia.
UniCesumar (EAD)	Ciências biológicas, Educação física, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Psicopedagogia, Sociologia, Filosofia e Matemática.
Unip (EAD)	Letras (Português; Português-inglês, português-espanhol) e Matemática.
Unopar (EAD)	Artes visuais, História, Letras (inglês, espanhol, literatura), Matemática, Pedagogia, Educação especial, Sociologia, Filosofia e Geografia.
Estácio (EAD)	Filosofia, Geografia, Artes visuais, História, Matemática, Sociologia, Letras (Português, Inglês, Espanhol e Libras), Pedagogia e Ensino religioso.
Maia educacional (EAD)	Artes visuais, Educação Física, Geografia, Biologia, Física, História, Letras, Pedagogia, Química e Matemática.
Cruzeiro do sul (EAD)	Artes visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Educação Física, Geografia, História, Letras (Libras, Inglês e Espanhol), Pedagogia e Química.
Unigran (EAD)	Letras (português-inglês), Ciências Biológicas, História Pedagogia. (Pedagogia e Artes visuais- 2º licenciatura)
Uniasselvi (EAD)	Letras (português, libras, inglês e espanhol), Física, História, Geografia, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos repositórios das instituições.

O quadro acima nomeia as instituições de ensino superior na cidade que oferecem cursos de formação de professores presenciais, sendo também instituições com cursos na mesma área na modalidade de ensino a distância (EAD).

A partir das instituições elencadas, pode-se notar que a cidade dispõe de diversos cursos de graduação em educação, ou seja, formadores de professores e, portanto permite inferir a diversidade de formações dos diretores escolares do município. Além das formações iniciais disponíveis na cidade, há cursos de pós-graduação na área educacional.

Quadro 5 - Cursos de pós-graduação associados a gestão escolar.

Instituição	Presencial	EAD
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mestrado e doutorado em educação	-
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)- Unidade Dourados.	Pós-graduação Latu Sensu em coordenação pedagógica.	-
Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran)		Pós-graduação Latu Sensu em coordenação pedagógica. Pós-graduação Latu Sensu em educação infantil com ênfase em educação especial e gestão. Pós-graduação Latu sensu MBA em gestão educacional.
Anhanguera	-	-
Unicesumar		Gestão educacional.
Unip	-	-
Uniasselvi		Administração escolar, supervisão e orientação.

Unopar		Gestão e organização da escola com ênfase em direção escolar.
Estácio		Gestão escolar e coordenação pedagógica. Gestão escolar, supervisão e orientação pedagógica e educacional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos repositórios das instituições.

Dessa forma, verifica-se que os cursos na modalidade presencial são somente oferecidos pelas universidades públicas da cidade enquanto as demais instituições não possuem formações para este público ou somente na modalidade à distância. Estes cursos tem o período de 10 a 12 meses para sua integralização e dispõe da categoria (MBA), destinada a profissionais já atuantes na área que desejam se capacitar para a função de gestor (a).

Ainda sobre o campo educacional, a cidade dispõe de um Plano Municipal de Educação (PME). A partir da aprovação do plano nacional de educação (PNE), em que traz consigo a exigência dos estados e municípios elaborarem seus respectivos planos de educação. Como forma de cumprir o estabelecido, Dourados elaborou PME, com vigor no decênio de 2015 a 2025.

O plano é composto por 20 metas juntamente com suas estratégias, que abrangem todos os níveis de ensino, como colocado:

O Plano Nacional erigiu-se alicerçado na previsão de 20 (vinte) metas de caráter ampliativo, ou seja, que alcançam todos os níveis de ensino, da educação infantil ao nível superior. As metas são ambiciosas, mas também bastante coerentes e tangíveis e, em sua maioria, exigem grande atenção a demandas prementes da Educação, tais como: a necessidade de substancial melhoria da taxa da escolaridade média dos brasileiros, formação continuada e plano de cargos e carreira dos professores, além de posicionar-se de maneira vanguardista ao versar sobre a educação inclusiva e a previsão de recursos para ampliação dos investimentos atuais. (PME, 2014, p.12)

O documento discorre que diante da condição da cidade como segunda maior do estado, a apreciam como espaço próspero no que tange sua economia, assim como se configurando como polo educacional, na área da saúde e comércio. Diante disso, se aponta como necessidade, a elaboração do PME.

Portanto, a necessidade de elaborar um plano educacional que contemple toda esta conjuntura em sua plenitude, ou seja, que considere o potencial econômico, cultural e logístico de Dourados, com vistas ao oferecimento de uma sólida formação aos seus estudantes, que, além da técnica, também privilegie o repasse de valores elementares de ética e cidadania. Portanto, sistemas de ensino que, em última instância, também se preocupe em viabilizar a futura inserção dos estudantes no mercado de trabalho douradense e de outras regiões, que, como já evidenciado acima, tem se ampliado vigorosamente em todas as áreas de atuação profissional. (PME, 2014, p.13)

O documento se propõe deste modo, considerar as particularidades da região, como a presença de indígenas das etnias Guarani Nhandeva, Guarani Kaiowá e Terena, além de comunidades quilombolas.

Ainda que numericamente inferior e normalmente pouco relatada, também se encontra sob o domínio territorial do município uma pequena comunidade de remanescentes de quilombolas, cuja área – de 42 hectares - foi demarcada e reconhecida como comunidade quilombola pelo Decreto Federal 4.487/03, e abriga 16 famílias. As escolas do município, em atendimento ao que prevê o Plano Nacional de Educação, e reiterando seu compromisso com uma educação inclusiva, têm sido preparadas para lidar com as especificidades étnicas e culturais que também envolvem estas populações, neste caso especialmente as escolas de campo, que normalmente prestam atendimento a estas comunidades rurais, tanto em razão da proximidade geográfica quanto pela identificação curricular, contextual, identitária e ideológica. (PME, 2014, p.13)

De acordo com Cunha (2019) anterior a este PME, a cidade já havia dado indícios na tentativa de elaboração de um plano, porém este não logrou êxito. O governo do então prefeito da época Tetila, no ano de 2001, criou um programa intitulado Movimento Constituinte Escolar, em que teve como objetivo a construção do PME de forma coletiva através de debates.

Buscava-se desse modo a democratização, como mecanismo de promoção da participação da comunidade escolar, o que não se efetivou devido a falta de participação da comunidade civil.

Ainda segundo Cunha (2019):

Tendo em vista o exposto, Dourados já tinha um documento intitulado Plano Municipal de educação, mas que não era conhecido pelas pessoas ligas a educação, não há via debates, monitoramento. Encerrada a descrição, segundo Barboza (2007) da primeira tentativa de confecção do PME de Dourados, passamos a seguir da segunda tentativa, ou seja, daquela que foi feita respeitando as exigências do PNE através da Secretaria de Articulação com os Sistema de Ensino (SASE) que foi criada no ano de 2011 fruto de exigências

provenientes da CONAE 2010 na busca da coordenação dos trabalhos de instituir o Sistema Nacional de Educação. (CUNHA, 2019, p.51)

A SASE teve como objetivo planejar ações para implantação do Sistema Nacional de Educação (SNE), consolidados pelo plano de educação, (CUNHA, 2019, p.52) “Segundo os Planos de educação são documentos, com força de lei, que estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou país, no período de dez anos, já que os planos são decenais.”

Com visa a sistematizar os trabalhos dos municípios na busca de compilar suas peculiaridades a SASE publicou no ano de 2014 o Caderno de Orientações com o título: O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações. Nele, em seu terceiro de seis capítulos elenca as etapas pelas quais os municípios devem passar para elaborar seus planos locais. Quais sejam (a) definir e distribuir responsabilidades; (b) elaborar o documento-base; (c) promover um amplo debate; (d) redigir o projeto de lei; e (e) acompanhar a tramitação na Câmara Municipal. Tudo isso segundo a figura 1 do caderno: (CUNHA, 2019, p.52)

O processo de construção do documento ocorreu através de diversas plenárias e contou com um número significativo de participantes, como evidencia Aranda e Perboni (2018):

[...] contou com a participação de professores, gestores e administrativos das escolas públicas e privadas do município, além de representantes dos órgãos públicos do Conselho Municipal de Educação (COMED) e Conselho Tutelar; representantes das instituições de ensino superior, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); representantes das modalidades de educação como comunidade indígena, do campo, educação especial, movimento negro, movimento LGBT; ainda, representantes do ministério público, poder legislativo e Sindicato dos Trabalhadores em educação de Dourados (SIMTED) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Particular de Ensino (SINTRAE-SUL). (ARANDA; PERBONI, 2019, p.221)

Portanto, em 25 de agosto de 2014 através do 1º seminário livre, na Câmara municipal de Dourados, organizado pela secretaria municipal, foi apresentado o texto inicial do PME.

Assim, se concebe a lei nº 3.904 DE 23 DE JUNHO DE 2015 em que “Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e

dá outras providências.” Dessa forma, o documento segue as normativas do PNE adequando à estratégias direcionadas a realidade local.

O documento em sua meta 19 discorre sobre a gestão escolar e dessa forma objetiva “Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (DOURADOS, 2015, p.98)”.

Dessa forma, o documento busca estar em consonância com os normativos anteriores, como o PNE, que estabelecem a inserção da gestão democrática nos sistemas de ensino. Assim, instituem que as instancias de gestão democrática são os sistemas municipais de ensino, o Fundo Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, Conselho de Controle e Acompanhamento Social do Fundeb, Conselhos Escolares, Conselho de Alimentação Escolar e Conselho de Transporte Escolar. Destaca a necessidade no momento de publicação do documento, a necessidade de criação dos Fóruns de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como elementos fundamentais à criação e discussão de políticas educacionais do município.

Pesquisas nacionais e em especial a investigação de Silva, (2019) que trata especificamente da meta 19 do PME de educação de Dourados, têm demonstrado as contradições e limitações dessa formulação para a efetivação da gestão democrática como paradigma para o trabalho do diretor escolar.

Quanto à formação dos profissionais dos setores de gestão escolar, o PME conta com cinco estratégias, dentre elas apoio a participação em programas nacionais de formação, implementação de programas próprios da rede de ensino e fomento a participação em ações de formação fornecidas pela rede de ensino municipal. São elas:

19.10 apoiar e participar dos programas nacionais de formação para gestores das unidades escolares, na vigência deste PME;

19.11 implantar e implementar um Programa de Formação Continuada de Gestores, diretores escolares e coordenadores de CEIMs, articulando-o ao Decreto nº 1.131/2014, de 17 de Junho de 2014, que cria o Programa de Formação Continuada para os servidores públicos da Prefeitura Municipal de Dourados;

19.12 fomentar a formação continuada por meio de palestras, cursos a distância e minicursos para diretores, gestores escolares e coordenadores de CEIMs, na vigência deste PME;

19.13 promover encontros periódicos dos gestores escolares e coordenadores de CEIMs para troca de experiências e reflexões da prática pedagógica;

19.14 implementar programas que garantam qualificação e apoio permanente às práticas docentes e de gestão das escolas públicas e CEIMs, firmando compromisso com a qualidade social da educação;

Nota-se que há determinações para se implementar ações efetivas de formação de gestores escolares, tema que será tratado com maior profundidade na sequência deste texto.

O município dispõe de uma lei orgânica, que são as normas jurídicas que regem o município. Esta lei ao tratar da educação afirma

Art. 219 – A educação, direito de todos e dever do Município e da família, será promovida e incentivada com a participação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, aprimoramento da democracia e dos direitos humanos, eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação, qualificação para o trabalho e convivência solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre, soberana e ecologicamente equilibrada. (DOURADOS, 1983, p.57)

Se expressa a intenção de uma educação voltada a democratização da educação com incentivo a participação da sociedade nos direcionamentos educacionais. Para isso, informa que o ensino será ministrado com foco em princípios.

Art. 220 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
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 – gratuidade do ensino público municipal;
IV – valorização do profissional do ensino, garantindo, na forma de lei, plano de carreira que assegure:
V – implantação de programas suplementares de alimentação, assistência à saúde e material didático escolar;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII – pluralismo de ideias e de concepção e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VIII – preservação dos valores educacionais regionais e locais. (DOURADOS, 1983, p.57)

Versa também quanto aos diretores escolares e sua forma de provimento nas instituições “Art. 224 – Os diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais serão escolhidos mediante eleição direta pela comunidade escolar, na forma da lei.”

Ao dissertar sobre a formação de diretores escolares, faz-se relevante discorrer sobre sua forma de provimento. A forma de provimento pode desvelar o modelo de gestão desenvolvido em âmbito institucional levando em conta ser um mecanismo inserido nas possibilidades de gestão a serem desenvolvidas. Paro (2006) enfatiza sumariamente que há

três tipos de formas de provimento ao cargo de diretor escolar, sendo elas: nomeação pelo poder executivo, concurso público e eleição pela comunidade escolar.

Conforme Paro (2006) a nomeação ocorre por critério político em que o chefe do executivo escolhe o profissional que irá ocupar o cargo. Para este autor, é comumente considerada como pior alternativa, pois tem como virtude o clientelismo político e a falta de técnica para a escolha, pautada na afinidade do profissional ao partido ou grupos inseridos nos governos municipais e estaduais e não em questões profissionais como experiência e conhecimentos de gestão. Para isso há a argumentação de que tendo em vista que a população elegeu o governante, este estaria atendendo a prerrogativa de escolher seus auxiliares a fim de executar a proposta de governo priorizada no processo eleitoral. porém estas ações visam o interesse privado, de diretores e grupos políticos, que são quem os indicaram, em detrimento do interesse público.

Já a nomeação por concurso público “tem como justificativa a pretensa imparcialidade presente no critério técnico, aferido em exames, que não favorece ninguém pessoalmente, mas visa selecionar de forma objetiva os que provarem possuir os conhecimentos exigidos. (PARO, 2006, p.38)” De acordo com o autor, argumenta-se que esta modalidade apresenta cunho democrático ao oferecer igualdade para que todos tenham possibilidade de participar do processo seletivo, sem considerar o distanciamento da liberdade dos candidatos a escolha de sua escola de atuação e da comunidade escolar de escolher seu diretor.

[...] o que fundamenta a indicação do concurso é o conteúdo técnico especial do cargo ou ofício a ser provido. o professor, por exemplo, não pode sequer ser imaginado sem que ele detenha um conhecimento técnico de Pedagogia e Didática e dos componentes culturais que ele vai oferecer a seus educandos. Por isso, o concurso, embora sempre seja suficiente, é o critério que melhor serve para escolher os professores aptos a exercer sua profissão. (PARO, 2006, p.39)”

Portanto, a função de diretor tem seu fator técnico, mas seu conteúdo exigido é o mesmo do cargo de professor, dessa forma conhecimentos específicos sobre gestão são construídos no dia a dia da escola. “O que se necessita é de competência política e legitimidade para coordenar o trabalho dos demais trabalhadores da escola, competência essa que só se dá com o exercício da política, e legitimidade essa que só se pode aferir pela manifestação livre dos "dirigidos" expressa no voto. (PARO, 2006, p.39)”.

Paro (2006) declara que diante das modalidades de provimento do diretor escolar, o que mais se adequa a especificidade da função é a eleição pela comunidade escolar. Embora

este modelo de atribuição ao cargo não significar plena gestão democrática, entre as demais alternativas, é a que tem potencial de contribuição a democratização da escola. Em contrapartida o concurso público e a indicação política, estão a serviço de outros indivíduos e grupos políticos que não a comunidade escolar.

Souza (2010) ao citar Dourado (2000) coloca que o diretor escolar desenvolve ações políticas, pois está inserido em processos de disputa de poder. Com isso as atividades de um diretor se configuram ato político, já que requer tomada de decisões.

Essa concepção leva a compreensão da direção como uma função. Trata-se, nesse caso, de se reconhecer que tal ofício é para ser desenvolvido por um trabalhador da educação detentor do cargo docente e que, temporariamente, ocupa a função de dirigente escolar. (SOUZA, 2010, p.1). Em contrapartida há as concepções de que a atividade se configura uma profissão ou um cargo, em que se preenche a vaga mediante concurso público de seleção de perfis técnicos. Souza (2010) esclarece que a diferença entre tais concepções é que enquanto cargo a direção escolar desenvolve um trabalho meramente técnico enquanto a outra concepção avalia que a direção escolar é predominantemente um fazer ocupado pela política educacional/escolar, cujas atribuições esperadas no sujeito que ocupa tal função não são identificáveis mediante provas e títulos, como se faz em um concurso público. (SOUZA, 2010, p.2). Nesta concepção a eleição se mostra como a melhor maneira de seleção do indivíduo que atuará na direção escolar.

O município de Dourados pela LEI N° 2.491, DE 22 DE MAIO DE 2002 “Estabelece normas para a realização de Eleição para Diretores e Diretores-Adjuntos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino do município de Dourados - MS.”

A referida lei sintetiza que a escolha do diretor será feita por voto secreto pela comunidade escolar. As chapas devem ser compostas pelo candidato à direção e o diretor adjunto, em conformidade com a tipologia da instituição. Alguns critérios são estabelecidos para candidatura:

§ 7º – Os pré-candidatos passarão por uma seleção prévia para avaliar conhecimentos mínimos indispensáveis para exercerem as funções de Diretor e de Diretor Adjunto e serão nivelados através de provas e títulos, conforme Edital divulgado pela Secretaria Municipal de Educação - SEME, visando contemplar os que obtiverem um índice mínimo de 60% (sessenta por cento) de aproveitamento.

§ 8º – Os pré-candidatos que obtiverem a pontuação mínima exigida, assumirão o compromisso prévio de frequentar ações de capacitação continuada promovidas pela SEME. (DOURADOS, 2002, p.2)

Percebe-se, que o documento expressa uma precaução a quem assumirá o cargo, atribuindo que o candidato deve ter conhecimentos prévios mínimos sobre a função a ser assumida. Embora estes conhecimentos não tenham sido elencados, a secretaria municipal se compromete a fornecer formações continuadas, e o candidato que obtiver pontuação mínima na avaliação anterior deve participar destas formações. Não há uma concepção de capacitação expressa, o que não deixa claro como serão desenvolvidas estas atividades de formação.

Poderão se inscrever no processo eleitoral profissionais com formação em nível superior, que tenham experiência de no mínimo cinco anos na educação pública municipal sem penalidades por infração disciplinar nos últimos cinco anos e que sejam estáveis no cargo já exercido ou em estágio probatório. A lei não menciona se estes profissionais devem ter o título de licenciado ou se é necessário ser professor atuante. Desse modo, toda a equipe escolar de funcionários tem a possibilidade de pleitear a função.

Tem o direito ao voto a comunidade interna da escola, como professores, funcionários administrativos e a comunidade externa, alunos com idade maior que dez anos e responsáveis pelos alunos com idade inferior a dez anos. Desta maneira, são atribuídos pesos aos votos.

§ 2º - Os votos da Comunidade Interna, corresponderão ao peso de 40% (quarenta por cento) dos votos;

§ 3º - Os votos da Comunidade Externa, corresponderão ao peso de 60% (sessenta por cento) dos votos sendo, 30% (trinta por cento) para os pais, mães ou responsáveis e 30% (trinta por cento) para os alunos aptos a votarem. (DOURADOS, 2002, p.3)

Em cada instituição escolar será constituída uma Comissão Eleitoral, com o objetivo de coordenar a eleição na escola. Será composta por um professor, um funcionário administrativo e um responsável por algum aluno. Esta comissão deverá eleger um presidente entre os que a compõem, sendo livre o critério estabelecido e sem a possibilidade de participação dos candidatos.

Além desta, será constituída ainda outra comissão denominada Comissão Central. Deve ser composta por um representante da secretaria municipal de educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Dourados (SINTED), da União Douradense de Estudantes (UDE) e das associações de Pais e Mestres. Esse grupo tem como atribuições:

- I. regulamentar o processo eleitoral no que tange a forma e outros aspectos da campanha;
- II. coordenar o processo eleitoral no âmbito do Município;

- III. fiscalizar o processo eleitoral, zelando pela lisura das candidaturas, impedindo fraudes, ingerência política e abuso do poder econômico;
- IV. primar pela democratização da campanha, garantindo aos candidatos, as mesmas condições e oportunidades;
- V. julgar, em segunda instância, recursos advindos das Comissões Eleitorais das Unidades Escolares. (DOURADOS, 2002, p.4)

Os representantes de cada órgão e entidade que compõem a comissão central são indicados à secretaria municipal de educação. Após esse processo, esse grupo tem um prazo para se reunir e eleger seu presidente, assim como definir as normas para o processo eleitoral. No dia definido para a eleição será organizado por uma mesa eleitoral, composta de um presidente, um secretário e um mesário indicados pela comissão eleitoral. Cada candidato poderá indicar um fiscal para acompanhar o pleito.

A verificação dos votos será de responsabilidade da mesa eleitoral, imediatamente após a finalização da votação. O resultado deverá ser registrado em ata própria assinada pelos integrantes da mesa e fiscais presentes. Em caso de empate serão considerados critérios para desempate: maior tempo de atuação na escola, maior nível da habilitação, maior tempo no magistério municipal assim como, tempo de serviço público municipal e candidato mais idoso. O resultado final da eleição deve ser declarado pela Comissão Eleitoral.

4.2 Percepções dos diretores sobre as contribuições da formação inicial para atuação na gestão escolar.

Tardif (2002) discorre que ao se considerar os professores como sujeitos do conhecimento, permite-se retomar a questão da subjetividade deste profissional nas pesquisas sobre ensino e escola. Para o autor, os professores são considerados por um lado como técnicos que aplicam conhecimentos já produzidos e por outro lado, como agentes sociais, no qual suas atividades são determinadas por mecanismos sociológicos, como a luta de classes. Porém estas duas visões de acordo com o autor, são reducionistas do ensino, pois para se compreender a natureza do ensino, é necessário levar em conta a subjetividade dos professores. Dessa forma, o professor não deve ser reduzido as visões expostas acima, visto que é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p.230).”

Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de

atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2002, p.230)

Portanto, de acordo com autor, pesquisas sobre ensino devem dialogar com estes profissionais, não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que detêm saberes específicos.

Como já mencionado, para a entrevista semiestruturada com os diretores foi organizado um roteiro de questões. Diante da particularidade do instrumento de entrevista, questões que emergiam durante a conversa foram acrescentadas para melhor compreender as informações que estavam sendo apresentadas pelo depoente.

O roteiro consistiu em questionamentos referentes à formação inicial do diretor/a, a existência de abordagem em gestão escolar em seu curso de formação inicial e suas percepções acerca da temática. Desta maneira, partiu-se de sete questões previamente elaboradas para a condução do diálogo com os entrevistados.

Dentre os oito participantes entrevistados, cinco tem a Pedagogia como curso de formação inicial, o restante em cursos de licenciaturas como Ciências Biológicas, História e Matemática. Quanto a instituição formadora, cinco participantes relataram terem efetuado a graduação em instituição privada, sendo estas o Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), Anhanguera e Faculdades Integradas de Dracena enquanto os demais relatam terem desenvolvido seus estudos nas Universidades públicas do município, como a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul que hoje se denomina Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

A instituição de ensino formadora de professores pode ser considerada um elemento importante na análise de percepções sobre a gestão escolar, visto que há diferentes concepções de gestão que são articuladas ao modelo de gestor e de gestão que se quer efetivar.

Um das questões levantadas foi a existência da temática em gestão nos cursos de formação inicial e como ocorreu seu estudo. A maioria relatou ter presenciado pouco o tema, muitas vezes no formato de disciplinas rápidas. “Disciplina... Mais aquela disciplina rápida né, coisa de... 3 meses, 6 meses só. (DIRETOR 2)”. “Não, não teve uma disciplina. Às vezes em determinado conteúdo surgia a oportunidade e falava-se né... algumas coisas sobre. (DIRETOR 4)”

Tardif (2002) ao tratar da formação de professores, informa que se deve considerar alguns aspectos, como reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento e dessa forma devem ter o direito de discorrer sobre sua própria formação profissional, independentemente da instituição formadora.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2002, p.240)

Aproximando da temática aqui exposta, considera-se essencial que os diretores escolares exponham suas percepções acerca de sua própria formação, em um processo de reflexão da relação entre os saberes desenvolvidos no curso de formação inicial e as práticas desenvolvidas nas escolas, para que se possa contribuir e dialogar com os currículos de formação docente. Outro aspecto descrito pelo autor, diz respeito aos conhecimentos desenvolvidos nestes cursos, que deveriam se envolver mais com os conhecimentos específicos a profissão.

Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. (TARDIF, 2002, p.241)

O último aspecto discorre sobre a formação organizada em lógicas disciplinares, fragmentadas em disciplinas sem relação, se constituindo autônomas e de curta duração. Conforme o autor, esta formação se refere a um modelo aplicacionista de conhecimento, em que os alunos passam anos participando de aulas, de conhecimentos disciplinares, posteriormente vão aplicar esses conhecimentos nas atividades de estágio e por fim em sua ação profissional identificando que conhecimentos disciplinares estão mal aplicados no cotidiano. Para Tardif (2002) não é preciso acabar com a lógica disciplinar, mas possibilitar um espaço maior para uma lógica que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não somente fornecedores de conhecimentos disciplinares.

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do

trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p.242)

Outro aspecto relevante sobre a formação inicial de gestores reside na oportunidade de vivenciarem práticas de gestão escolar durante sua licenciatura. Essa vivência pode, e deve ser oportunizada durante a realização dos estágios. Ao serem questionados sobre a existência do estágio em gestão escolar, somente quatro diretores enfatizaram ter desenvolvido atividades de estágio enquanto dois participantes afirmam terem desenvolvido estágio somente em supervisão escolar e o último coloca não ter participado de nenhum estágio, evidenciando sua formação no trabalho prático, como expõe:

Em si na gestão não. O estágio não... não existia. Foi só depois mesmo de formado e com a experiência mesmo de chegar em escola de... em sala de aula e... essa questão que eu trabalhava aqui e trabalhava no Estado então a gente já tinha esse contato de poder ter essa visão de... fazer as formações e correr atrás de formação. (DIRETOR 2)

Um dos participantes que desenvolveu atividades de estágio em gestão escolar coloca que foram atividades de gestão juntamente com o estágio para atuação na docência, explícita:

Nós fizemos estágio... Eu só não me recordo do quantitativo de horas, mas a gente teve um quantitativo pra fazer, tanto na educação infantil que era educação infantil e gestão a nossa ênfase, então a gente fez estágio na educação infantil e depois na gestão. É. Cada um tinha que escolher, era grupo de 4 pessoas, escolhia uma escola, uma unidade de ensino pra poder fazer essa... pesquisa, esse estágio. (DIRETOR 6)

Ao levantar a questão da adequação de suas formações iniciais para atuação no cargo de gestão, a maioria destaca o conhecimento básico insuficiente dos cursos de graduação.

Sim! Assim... É básico... assim como na faculdade eu penso assim... Tudo o que a gente aprende ali tá básico. A realidade mesmo que você vai aprender, é na prática, é no dia a dia, porque tudo você tem que adaptar, a clientela, o ambiente é... Tudo! Tudo é a questão de adaptação. (DIRETOR 2)

Outros participantes enfatizam que embora seja uma temática pouco abordada, traz elementos que contribuem para a atuação na direção escolar.

No caso a de gestão escolar, ela trouxe alguns elementos que me ajudaram, apesar de eu já estar na função. Porque eu entrei na função de direção em 2003 e eu fiz o curso, se eu não estou enganada, já era 2015, 2014, não tenho certeza da época. Mas trouxe sim, sempre todo curso que a gente faz ele

sempre nos traz conhecimentos e novos elementos pra que a gente possa melhorar na função que a gente está. (DIRETOR 5)

Esta questão vai de encontro com a seguinte, sobre a abrangência da formação nos cursos de graduação considerando as vivências do dia a dia de um diretor de escola.

Olha, na prática ela é um pouco diferente né. a gente se depara com algumas situações que a gente... que na formação a gente, não se depara né... não passa. É... quando é você está vivendo, está presenciando você passa por algumas situações que você que não abrange aquele curso que você fez né. (DIRETOR 1)

Outro participante vai ressaltar a impossibilidade dos cursos de graduação abrangerem todas as questões vivenciadas por um diretor de escola, visto as particularidades de cada região, escola e tempo histórico.

Tudo, tudo não né Taynara. Até porque as realidades elas são diferentes. As vezes você... Sempre normalmente quando você estuda algo sobre gestão, ela trata o assunto de forma generalizada e as realidades elas são completamente diferentes, muda de uma unidade para a outra, quem dirá de cidades para outras e Estados para outros. Então na verdade, preparam, mas não preparam para o cotidiano, porque o cotidiano é o que você vivencia e tem situações que até hoje as vezes são [?] né. Mesmo que eu já estou na função há 20 anos praticamente, mas hoje a gente se depara com situações que nem na faculdade e nem todo esse meu tempo de experiência, ainda não havia vivido. Por exemplo, preparar a escola pra uma situação de pandemia. (DIRETOR 5)

Uma das questões se referiu as percepções dos participantes sobre a forma com que os cursos de formação inicial poderiam preparar os professores em formação para atuarem posteriormente na gestão escolar.

Então assim eu acho que tem que ter mais aulas práticas... pra que possa, as vezes mostrar a... é claro que muitos profissionais vão aprender quando você ta alí né, já no trabalho. Mas eu acho que falta muito a questão prática. Por isso que as vezes muitos tem teoria, teoria, teoria, só que na hora da prática, deixam muito há desejar, sofrem muito, cometem as vezes é... erros assim, bem gritantes né. Então acho que teria que ter mais a prática. (DIRETOR 4)

Outros participantes vão apontar possíveis alternativas, como aumentar a carga horária das disciplinas que envolvem gestão escolar, fazendo com que estivesse presente em todo o curso de formação. Assim como o incentivo ao desenvolvimento de projetos.

Eu acho que poderia desenvolver algum projeto, com as escolas mesmo, fazendo de alguma forma com que o aluno tivesse um contato com uma escola, seja presencial ou à distância. Um projeto que envolvesse os

acadêmicos, as escolas, os gestores e os alunos, nem que seja um projetinho pequeno, mas seria muito interessante. (DIRETOR 7)

Ressaltam uma relação distante entre universidade e escola, baseada em teorias não condizentes com a realidade escolar e dessa forma, apontam a necessidade de aproximação para que os cursos de formação formem profissionais mais aptos a função de gestão.

Na verdade, os cursos hoje, talvez houvesse uma necessidade dos professores dos cursos, eles primeiro virem na escola, conversar com os diretores e conhecer como está a realidade atualmente das escolas. Porque a universidade ela ainda trabalha muito com teorias e pouco falam da prática. É necessário que diminua essa distância que há das universidades para o chão da escola, literalmente. (DIRETOR 5)

Outros diretores vão ressaltar que embora os cursos de formação docente preparem para a possível atuação na direção escolar, esta possibilidade pode ser desconsiderada diante das reponsabilidades e pouca formação dos professores para tal. “[...] Eu acho que teria que ter algo específico, porque todo mundo, quando você é professor e você vai numa escola, alguém tem que assumir esse papel, então daí eu acho que tinha que ter essa formação, é muito importante. Aí acaba acontecendo que ninguém quer a responsabilidade. (DIRETOR 8)”.

Sobre o modo como foram atribuídos a gestão das escolas, todos manifestaram terem passado por processo eleitoral, diante da adoção do município a eleição de diretores. Revela-se dessa forma, uma preocupação em atender os princípios da gestão democrática, sendo um destes a eleição para diretores, em que toda comunidade escolar tem a possibilidade de escolher através do voto os diretores das escolas. Essas ações sinalizam indícios de participação da comunidade escolar. De acordo com Lima (2018, p.20) a adoção desses mecanismos parte da preocupação instalada nos indivíduos. “O homem somente é alheio às coisas, mitificações, ou pseudoconcreto, vive no mundo da aparência, até que nele se instale a preocupação, o que sugere sua incorporação no mundo real, enquanto sujeito social, agir objetivo deste sujeito, enquanto sujeito da ação. (LIMA, 2018, p.20)”. Ou seja, segundo o autor, ocorre quando se instala a preocupação com o que será gerido, organizado também se questiona o atual modelo de gestão, o que leva a construção de um processo reflexivo sobre a democracia na escola.

Sobre o desenvolvimento de outras atividades de trabalho da além da direção escolar, sete participantes informam que atuam sob dedicação exclusiva a escola, porém um dos

entrevistados informou já ter atuado como professor em escola estadual e diretor na escola municipal, trabalhando assim os três períodos. Como coloca, “Não. Agora, atualmente não, mas até o ano passado, antes do ano passado, há dois anos atrás eu dava aula de História no Estado ainda. Tipo, ai dai eu trabalhava os três períodos. (DIRETOR 1).” O único diretor que relatou desenvolver outra função, se refere ao movimento sindical da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS).

Tenho. Então o meu cargo de professora eu sou cedida para o movimento sindical, eu sou vice-presidente da FETEMS. A maioria do tempo foi como professora e sindicalista, porque eu entrei na direção em 2003 como professora e diretora, aí em 2005 eu entrei na FETEMS, mas a partir de 2008 eu fui cedida pro movimento sindical. Então todo esse tempo aí são acho que uns 16 anos que eu fiquei como diretora e sindicalista. (DIRETOR 5)

A federação sindical que congrega os sindicatos municipais dos trabalhadores em educação de Mato Grosso do Sul, se organiza como entidade civil de direito privado, autônoma, sem fins lucrativos e religiosos, com prazo de duração indeterminado e tem por finalidade a União, Defesa e Representação dos Trabalhadores em Educação, a qual se regerá pelo presente Estatuto. (FETEMS, p.1)” e tem como finalidades:

- a) Congregar, representar os Trabalhadores em Educação nos níveis Estadual e Municipal, filiados aos sindicatos municipais, na defesa de seus interesses, da Educação e do Estado; b) Buscar soluções para problemas da categoria, tendo em vista a sua dignidade e valorização profissional no interesse da educação; c) Incentivar o aprimoramento cultural, intelectual e profissional dos Trabalhadores em Educação, bem como a defesa e o fortalecimento da Escola Pública, gratuita e de boa qualidade para todos; d) Manter intercâmbio com seus afiliados e congêneres, estaduais e nacionais, estabelecendo acordos e convênios, visando o desenvolvimento da FETEMS e de seus afiliados, na defesa e interesses comuns à categoria; e) Propugnar pelo direito de condições condignas de trabalho e melhores condições socioeconômicas dos filiados dos sindicatos municipais; f) Prestar assistência e apoio direto aos filiados dos sindicatos municipais, sobretudo quando forem prejudicados em suas vidas funcionais e financeiras, cerceados de suas atividades profissionais ou ameaçados em sua liberdade de expressão e em atividades intelectuais; g) Representar e ou substituir diretamente os filiados dos sindicatos municipais, coletiva ou individualmente, perante autoridades públicas ou administrativas e sobretudo perante o poder judiciário, nos limites do estabelecido neste estatuto. (FETEMS, p.2)

Denota-se mais um indicativo de preocupação com o que será gerido, que em contrapartida envolve todas as instituições e trabalhadores da educação de todo o estado.

Dessa forma, evidencia-se que os diretores escolares se apoiam na ideia de que a formação para atuação na direção escolar ocorre majoritariamente na prática, considerando os cursos de formação inicial docente como possibilitadores de experiências básicas de gestão que vão pouco auxiliar na atuação profissional.

O perfil dos profissionais investigados demonstra que há uma preferência pela comunidade escolar de eleger professores com larga experiência anterior como docente da mesma escola, o que já evidencia um conhecimento mais aproximado sobre a realidade escolar assim como do sistema de ensino do município, já que todos os profissionais declararam ter desenvolvido sua trajetória profissional nas escolas do município.

A maioria ressaltou que não houve nenhum direcionamento da secretaria de educação do município no momento em que assumiram a direção da escola, por considerarem sem necessidade visto que a maioria já eram professores das respectivas escolas. Como evidencia, o diretor 8:

Você tem uma noção, eu imaginava como seria porque eu sou professora daqui, mas assim, aí a gente tem quando você assume, você assina um papel e tem no papel a tua função, você tem que fazer. Mas vai além, não é só aquilo, a parte burocrática da escola... Você é psicóloga, você se envolve com problemas de todas as pessoas, funcionários, pais, alunos, então quando você quer, e você não seja uma diretora de gabinete, você vai além. (DIRETOR 8)

Tardif (2002) aponta que os saberes docentes são plurais formados por saberes advindos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Estes saberes fazem com que os docentes mantenham diferentes relações. Os saberes da formação profissional, assim são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Assim as ciências humanas e da educação produzem conhecimentos para incorpora-los nas práticas de professores, que se transformam em saberes para a formação científica de docentes e se estabelecem de forma concreta pela formação inicial e continuada. Conforme Augusto (2010, p.53) esses saberes dizem respeito aos conhecimentos construídos na formação inicial que vão sendo incorporados e resignificados na prática educativa. “já os saberes disciplinares integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. (TARDIF, 2002, p.38)”. São saberes inseridos nas disciplinas dos diversos campos do conhecimento, no interior de universidades e faculdades e se constituem através da tradição cultural e de grupos sociais que produzem saberes.

Outros saberes que os professores devem se apropriar são os curriculares “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2002, p.38).

Por fim se tem os saberes experienciais que emergem do cotidiano e no conhecimento desenvolvido através do meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-se. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002, p.38).” Assim:

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. (TARDIF, 2002, p.39)

Portanto nesta perspectiva se compreende que os saberes docentes são plurais, pois conhecimentos disciplinares devem estar articulados aos conhecimentos experienciais, ou seja, as práticas dos diretores nas instituições.

Diante da regulamentação da formação de diretores escolares, esta que se dá por meio dos cursos de formação docente faz-se necessário que este componente curricular esteja efetivamente presente nos currículos, possibilitando que os estudantes possam desenvolver experiências mais efetivas sobre a possível atuação na gestão escolar. Os participantes embora reconheçam os saberes experienciais como fundamentais ao desenvolvimento de sua função, consideram que a formação inicial pode incorporar mais experiências em seu currículo sobre gestão escolar e permitir que professores se sintam seguros e motivados a almejar a direção escolar.

4.3 Percepções dos diretores sobre a formação continuada para atuação na gestão escolar.

Segundo Oliveira (2018) diversas crises nas variadas instituições, como a escola perpassaram a sociedade contemporânea ao longo do tempo, fazendo com que a escola seja suporte para desafios atuais.

Nesse sentido, o papel dessa instituição oficial de ensino/formação é rediscutido com vistas a reformulações em todas as suas dimensões que

incluem as discussões curriculares, de orçamento, de metodologias de ensino, de organização e gestão, do envolvimento da comunidade local, do papel dos professores, da atuação dos diretores escolares e do estabelecimento de mecanismos de funcionamentos interativos, democráticos e participativos. (OLIVEIRA, 2018, p.90)

Diante disso, a gestão das escolas se torna elemento essencial para uma prática democrática em suas funções diversas para atender as demandas da localidade. Porém, Oliveira (2018), em pesquisa sobre a formação de gestores no Ceará, apresenta dificuldades encontradas por gestores na realização de seu trabalho. O autor recorre a levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) juntamente com a Fundação Victor Civita e revela que:

[...] de início, que 64% dos diretores admitem não estar suficientemente preparados para exercício das atribuições de gestão. A ideia de tomar decisões baseadas em “intuição” e na tentativa de “erro e acerto” parece ficar evidente quando os sujeitos da pesquisa admitem que o trabalho realizado não foi baseado em nenhuma meta acadêmica ou teoria pedagógica para dar direcionamento às questões conflitantes na escola. (OLIVEIRA, 2018, p.91)

De acordo com o autor, esta problemática está relacionada à falta de uma política direcionada a formação contínua e específica do docente que tem com intenção atuar na gestão de escola, assim como a falta de legislação que defina um modelo de escolha de diretores, considerando ainda a existência de sistemas de ensino que adotam a indicação política para contratação desses profissionais.

A primeira questão levantada no roteiro de entrevista neste segundo bloco, se refere a percepção dos diretores investigados sobre a relevância da formação continuada para diretores escolares. Todos declararam este elemento como importante para a função, como evidenciam:

“Sim! Eu acho que é necessário e até... a formação tem essa troca de experiência, porque, por mais que, se... alguém fala alguma coisa lá, mas tem as experiências que podem ser trocadas. Então é interessante, acho que não deve... acabar com isso, tem que manter.” (DIRETOR 2)

“De suma importância. Assim como pro professor, pro coordenador, o diretor também tem que ter.” (DIRETOR 3)

Os participantes veem a formação continuada como espaço que permite troca de experiências entre diferentes profissionais, em que embora se tenha realidades distintas, elementos novos em diálogo podem contribuir para atuação de todos. Ressaltam também que a distinção entre as funções, como de professor, coordenador e diretor requerem formações

específicas distintas. As atribuições também aparecem como fator relevante para a necessidade de formação específica como aparece:

Sim. De preferência, constante. Porque são muitas leis, é... muita... mudança né, então se tem que estar atualizado né, porque você lida com várias situações, é... cuida de documentações de alunos, de funcionários, de tudo, você estar... Então tem... constantemente você tem que estar nas formações. (DIRETOR 4)

A segunda questão se referiu a existência de formação específica para gestão escolar, em que os participantes já desenvolveram. Cinco diretores afirmaram não terem desenvolvido nenhuma formação específica, ressaltando outras formações como em alfabetização, coordenação pedagógica e coordenação de projetos desenvolvidos na escola.

Não. Eu que fiz um projeto de formação continuada para os professores, para todos os profissionais aqui. durante o ano todo. Tive o previd, que mudou a previdência, a gente... trouxe esse, sobre o currículo, sobre as aulas remotas, então é um projeto de formação que nós temos que fazer, toda escola faz esse projeto lá no início do ano, você desenvolve ele durante o ano todo, e a escola que faz, o diretor que faz esse projeto. No caso esse fui eu que fiz, primeiro ano, que eu fiz. (DIRETOR 8)

Outros três apontam cursos de pós-graduação em gestão escolar, uma das falas apontam que o interesse pelo curso partiu da necessidade desta formação para intencionalizar a função de diretor escolar, como destaca:

Pós-graduação em gestão escolar. Na verdade, Taynara, a minha intenção não era fazer a minha pós-graduação em gestão escolar, porém, naquela época havia aí uma possibilidade de que fosse se cobrar, para que você pudesse ser candidata à diretora, que talvez o poder público cobrasse uma formação na gestão escolar. Então por isso que eu resolvi... Me propus à fazer a especialização em gestão escolar, foi na verdade por uma necessidade. (DIRETOR 5)

Percebe-se que embora se considere essencial a formação continuada para diretores escolares, a maioria não desenvolveu nada específico e quando esta formação aparece, tem como motivação a cobrança técnica/formal e não a necessidade a partir do vivenciado na gestão. Ressalta-se que esta formação se mostra como uma demanda do grupo de profissionais sendo necessário o fornecimento pelo poder público. Consideram a experiência de formação continuada adequada para atuação como gestor (a), mas um participante destaca que apenas contribuiu, mas não considera adequada. Um dos participantes ressalta “eu já tinha

uma larga experiência na função, mas assim, o que eu vi lá me ajudou bastante a abrir o olhar para novos horizontes... Pra outros campos que a direção podia atuar de forma mais legal, mais de perto.” Observa-se que consideram a formação continuada relevante mesmo quando o profissional já possui experiência na área, pois permite um repensar possibilidades na função.

Destaca-se também que não existem por parte do poder público municipal iniciativas sistematizadas de formação para os gestores escolares, que ficam assim restritos a formação que localizam e frequentam por iniciativa própria.

Pimenta (2006) ao questionar a expressão professor reflexivo como adjetivo ou conceito explica que esta expressão tomou conta da área educacional ao confundir a reflexão enquanto adjetivo inato ao ser humano com a ideia de compreensão teórica do trabalho docente. Segundo a autora a reflexão como atributo dos professores se caracteriza como adjetivo e o movimento do professor reflexivo se denomina conceito.

Ao conceituar o movimento perpassa pela representação de Donald Schon que se apoia nos ideais de John Dewey, o qual propõe a reformulação do currículo defendendo que esta a formação não se deve ocorrer sob um currículo normativo, em que passa pela fase de conhecimento da ciência, aplicação e ao final a aplicação dos conhecimentos pelo estágio. Schon em análise expõe que esta formação faz com que os profissionais não consigam reagir a situações do cotidiano que excedem os conhecimentos já elaborados pelas ciências.

esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. (PIMENTA, 2006, p.20)

Este movimento é denominado então, como reflexão sobre a reflexão na ação. Portanto se valoriza a prática na formação, mas uma prática que viabilize a reação refletida as situações novas que geram incertezas.

Lima e Gomes (2006) colocam que as propostas de professor reflexivo tem se colocado como ponto relevante nos cursos de formação de professores. Porém conforme as

autoras é preciso compreender a reflexão de que se fala e a quem esta interessa, além de identificar as condições de trabalho do professor reflexivo que se deseja.

Pensamos que a reflexão necessária para os (as) pedagogos (as) e demais educadores (a) nesse momento histórico é aquela que tem como ponto de partida e de chegada um projeto de emancipação humana, não perdendo de vista os (as) professores (as) como uma categoria profissional. Entendida desta maneira, a reflexão não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico nem tampouco gerador de novas ideias. É antes uma prática que deve expressar o nosso poder de reconstrução social. (LIMA, GOMES, 2006, p.164)

Valadares (2006) de encontro a perspectiva apontada, ao criticar prática reflexiva individualizada, sem ação, que não vai além da reflexão, expõe que é preciso este processo incorpore elementos tidos como inquestionáveis que se constituem barreira para ações inovadoras de ampla compreensão do contexto social, ou seja, que detenha um conceito de emancipação, opondo-se a proposta do liberalismo toyotista.

Ao diretor que considera inadequada a formação que já desenvolveu, exemplifica esta inadequação.

Então, se nós tivéssemos tido... uma formação em serviço, providenciada pela própria Rede Municipal de Ensino, acho que a gente sofreria menos. Porque você chega aqui, é tudo novo, embora... no meu caso, eu estivesse na escola há muitos anos, mas essa função aqui pra mim, é nova. E aí fui... descobrindo na prática, algumas situações que eu desconhecia. E aí o que a gente faz, a gente pergunta pra aquele gestor que é mais antigo, a gente vai lá na SEMED... e tem o pessoal da SEMED que acolhe muito bem, que... ajuda, temos funcionários na escola, que é o caso da secretária que está nessa função na Escola [...] há 25 anos, então ela... passou por outros gestores, ela também me ajuda muito, foi de suma importância pra eu sofrer menos. Mas assim, tem desafios que é... caem aqui e que tem momentos que eu falo assim: Meu Deus como que eu vou resolver isso? Então é... assim é descobrir mesmo é... na prática e gostar muito daquilo que você faz. (DIRETOR 3)

O relato acima faz uma crítica a secretaria de educação do município pela falta de uma formação para melhor direcionar os diretores sobre sua função, destacando as atribuições que diferem de um professor e, que, portanto a experiência na escola como docente não auxilia efetivamente. Percebe-se que a falta desta formação faz com que os profissionais busquem auxílio na experiência de outros profissionais desde atuantes há mais tempo na instituição como da própria secretaria de educação.

Para Fávero o processo de formação continuada é complexo e exige a capacidade de identificar as posturas que orientam, mobilizam e direcionam o imaginário do professor e com esta base é possível elaborar uma proposta que vá além do professor técnico especialista, criando condições para a formação de professores reflexivos. Para este autor é possível identificar três posturas que orientam a formação continuada do professor, sendo a primeira se caracteriza pela postura que denota um processo fragmentado, assistemático, ametódico e superficial.

Esse processo é incorporado ao pensar e fazer espontâneos, por isso o sujeito não percebe a necessidade de atualização e de transformação - o que ele sabe e incorpora do meio é suficiente para resolver os seus problemas práticos. Daí podemos dizer que nesse caso não se buscam espaços formais de formação e aprendizagem. O que é aprendido na informalidade é considerado suficiente e satisfatório. (FÁVERO, TONIETO, 2010, p.48)

Dessa forma, provoca a manutenção do sistema vigente já que não há provocação de críticas necessárias a transformação. A segunda postura diz respeito à busca pela formação externa, como em palestras e seminários sem que o indivíduo construa seu próprio método de continuidade dos estudos, ou seja, seu método pessoal de formação a partir de suas reflexões.

A busca por formação externa sem transformação interna não dá conta da complexidade da formação continuada. Fica caracterizada assim a postura do professor como "técnico", que está sempre recorrendo aos especialistas e estudiosos em educação para obter uma resposta quanto "ao que deve ser feito" e "a como deve ser feito". A sua função é apenas a de aplicar os procedimentos considerados eficazes, sempre pensados e justificados por outros, e não a de dialogar e investigar com os outros. (FÁVERO, TONIETO, 2010, p.69)

A terceira postura indica uma busca externa de formação ao passo da busca pela autoformação. Denomina-se como a práxis em exercício que surge da prática pedagógica. Não há o estudo do método, mas a explicitação de seus pressupostos e do desenvolvimento da prática. "É assim que se chega à compreensão da prática ou atividade pedagógica/educativa, o que é possível pela vivência do método, e não pelo estudo do método. (FÁVERO, TONIETO, 2010, p.70)"

De encontro a questão anterior, foi perguntado aos participantes se há ações de formação oferecidas pela secretaria de educação do município e 6 diretores alegaram que não há nenhuma ação de formação específica, somente orientações técnicas, como colocam "Não, geralmente a formação é quando... Documentos que você tem que entregar, prazos, como que

é a forma de pagamento, a forma de prestar conta pro MEC, porque você tem uma plataforma do MEC que você tem que estar seguindo [...] (DIRETOR 2)”. Outro diretor vai informar que raramente há ações neste sentido fazendo com que tenha a necessidade de buscar alternativas “todo esse tempo que eu estou eu participei de poucas, eu busco mais fora. (DIRETOR 4)” Segundo outro diretor:

Olha, do município em si, desses 2 anos que eu estou na direção, não teve nenhum, somente do governo federal mesmo, através dos programas do MEC. Por exemplo, a gente tem o programa do PDDE, que é o Programa Dinheiro Direto na Escola, aí tem a formação para gestores de como aplicar os recursos do PDDE, como fazer a prestação de contas, explicando o passo a passo. Ano passado tiveram as lives, esse ano também... Quais são os recursos, como a gente pode utilizar esses recursos, quais os níveis, as modalidades que você pode utilizar, se é com alfabetização, se é com... fundamental 2, todas essas questões ali que... (DIRETOR 7)

Assim como outro diretor vai expor a demanda por formação referente ao gerenciamento de recursos na escola.

Não tem. E você sabe uma formação importantíssima que deveria ter? É os recursos da escola. Como você utilizar os recursos da escola, como fazer a planilha, como fazer isso, nós não temos, até isso tem uma reclamação minha, porque eu acho que deveria ter feito, tem que ter feito, tem que fazer ... não tem que ficar aprendendo a se virar. (DIRETOR 8)

Esta fala se aproxima da concepção de professor como técnico, que tem como função administrar programas curriculares sem se apropriar criticamente dos currículos que buscam atender os objetivos pedagógicos e educacionais. Segundo o autor o professor executor de tarefas se limita a aprender a técnica de "como fazer" em oposição a compreensão das pesquisas, metodologias didáticas e teorias de educação.

Talvez aqui se explique por que os espaços de formação buscados pelos professores são aquele que dão conta "do que fazer" e "do como fazer", isto é, que trabalham com um conceito restrito de prática. Se a prática docentes é a simples aplicação de técnicas de ensino [...] então todo e qualquer processo formativo, para que seja eficiente, deve fornecer aos professores essas orientações. Só assim, acredita-se, ele será bem-sucedido na sua tarefa diária de sala de aula [...]. (FÁVERO, TONIETO, 2010, p.60)"

Nesse sentido a prática pedagógica não se limita a aplicação de técnicas pois está inserida em situações complexas de formação humana. Desta maneira em conformidade com os autores, não se deve rejeitar a esfera técnica da profissão, mas em contrapartida não se deve reduzir a atividade educativa a este procedimento sem considerar a responsabilidade

ética e política das ações educativas. É indispensável que “[...] se tenha clareza de que não existem técnicas e teorias prontas para a aplicação; existem, sim, contingências e peculiaridades relativas a cada contexto, que influenciam o modo como se planeja e se leva adiante o processo educativo.” (FÁVERO, TONIETO, 2010, p.61)

Levando em consideração o momento histórico da construção desta pesquisa, no período de pandemia da doença covid-19, um dos respondentes afirmou que não houve nenhuma formação continuada oferecida pelo município, mas alternativas foram encontradas para que em diálogo com outros profissionais diretores escolares, possam compartilhar conhecimentos.

Não tivemos, não. Nesse último não, e aí... é interessante o que, nós não tivemos, porém, a reunião que a gente teve, teve diretores novos. Então aí, um encontro de diretores a gente troca, como se diz, ideia um com o outro, um pede opinião do outro, tipo, como que vai fazer e aí geralmente a gente tem um bom contato entre os vizinhos. Tipo, igual eu aqui, to rodeado por mais 4 escolas, nós somos 5 nesse polo, então quando um vai fazer algo, um vai dispensar, um vai fazer algum tipo de atividade, todo mundo faz igual. Tipo a região fecha pra trabalhar em comum. Uma porque tem muitos parentes né, tem filho que ta numa escola, filho que ta na outra, a gente já faz tudo uma coisa, junto né, em comum. (DIRETOR 2)

Souza (2021) em análise sobre a formação de professores no contexto da pandemia expõe os desafios da gestão escolar nesse período no que tange a planejar ações para formação continuada docente. Evidencia-se assim, esta como uma das atribuições da gestão escolar em que os diretores estão inseridos. Destaca:

Dentre todos os desafios enfrentados pela gestão escolar, nos esforços de motivar seus professores a continuar seus trabalhos com o uso de plataformas digitais e da internet, o principal deles foi apresentar aos professores estas ferramentas, demonstrar a viabilidade do uso, mostrar passo-a-passo, como utilizar cada uma delas e suas funcionalidades, ou seja, realizar formações contínuas sobre as novas tecnologias digitais. (SOUZA, 2021, p.10)

Os resultados demonstraram que a atuação dos gestores foi primordial para conclusão das atividades no primeiro ano de pandemia, devido conhecer a realidade da comunidade escolar, enfatizando dessa forma a atuação dos gestores no processo de orientação aos professores. Observa-se que as atribuições deste profissional obtiveram outras configurações neste contexto atípico, o que carece também de orientação e formação continuada.

Diante disso, os diretores investigados utilizam de outras estratégias que podem auxiliar seu trabalho, como o trabalho em conjunto entre escolas de uma mesma região da cidade.

Quanto a participação em programas de formação continuada de âmbito federal como o Escola de Gestores e Progestão, somente um diretor relata ter participado especificamente do programa Progestão. “Sim. Participei. Há uns dois... três anos... atrás e foi excelente. Gostei muito eu acho que isso tinha... volto a falar, tem que ser... Sabe, assim, sempre. (DIRETOR 4)”. Evidencia-se dessa forma, que apesar de anos em vigência os programas não chegaram a atender a maioria dos diretores do município investigado.

A última questão do referido bloco se voltou a identificar se as temáticas abordadas nos cursos de formação continuada dos profissionais investigados atenderam suas expectativas e demandas e a maioria afirma ter tido suas expectativas atendidas conforme o que foi proposto. “Nesse caso da formação do MEC sim, porque na verdade eles vieram para trazer esclarecimentos pra nós de alterações que estavam ocorrendo no... gerenciamento das verbas federais, então contribuiu bastante (DIRETOR 5)”. Contudo acentuam ressalvas:

As temáticas sim, mas eu gostaria que tivesse outras temáticas. Geralmente tem essas formações, aí eles pedem sugestões, aí eu sempre preencho outros temas, que fica muito focado no tema da administração escolar, aí eu coloco outros temas mais voltados ao humano, aos relacionamentos dentro da escola, relações interpessoais, essas coisas assim, que eu sinto falta, que não tem. (DIRETOR 7)

Neste trecho mostra-se outra demanda dos diretores, que é a formação continuada também direcionada a questões que vão além das administrativas, como as relações interpessoais que o diretor está diretamente ligado, considerando este como responsável em lidar com aspectos pedagógicos, administrativos e em consequência com os profissionais que atuam nas diversas funções escolares. Para Prette e Prette (2001) a educação é uma prática social que eleva a inserção dos indivíduos na esfera dos processos e produtos culturais da civilização, sendo assim, a escola se constitui espaço privilegiado as interações sociais educativas. “Logo, a qualidade das interações sociais presentes na educação escolar constitui um componente importante na consecução de seus objetivos e no aperfeiçoamento do processo educacional. (PRETTE, PRETTE, 2001, p.53)”

O discurso oficial sobre os objetivos e metas da instituição escolar, preconizado e continuamente reafirmado em termos de formação para a vida e para a cidadania, já inclui, naturalmente, a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento socioemocional não pode ser excluído

desse conjunto, especialmente quando se observa, nos dias atuais, uma escalada de violência atingindo crianças e jovens e manifestando-se, inclusive, no contexto escolar. Há, portanto, uma concordância quase unânime sobre a necessidade de aprimoramento das competências sociais de alunos, professores e demais segmentos da escola. (PRETTE, PRETTE, 2001, p.54)”

Dessa forma, se faz relevante o olhar que considere as relações interpessoais na formação continuada de diretores assim como de todos os profissionais da educação. “Qualquer atuação profissional envolve interações com outras pessoas onde são requeridas muitas e variadas habilidades sociais, componentes da competência técnica e interpessoal necessária para o envolvimento em várias etapas de um processo produtivo. (PRETTE, PRETTE, 2001, p.56)” No entanto conforme estes autores esta competência interpessoal pouco é relacionada com os objetivos de formação profissional muitas vezes aparecendo somente como algo desejável do processo educativo, como é demonstrado na fala do participante.

Percebe-se que a maioria dos diretores das escolas investigadas não desenvolveram formações específicas com a temática da gestão escolar, tendo sua aproximação com os elementos que a constituem somente na breve etapa da formação inicial. Verifica-se que os programas de formação continuada de âmbito federal oferecidos aos sistemas de ensino brasileiro não tiveram abrangência no município de Dourados, no que se refere as escolas municipais assim como se verifica que não existe nenhuma política direcionada a esta questão oferecida pelo município embora os diretores percebam como necessária esta formação.

Conforme os dados fornecidos pelos participantes constata-se que os diretores percebem a formação continuada para diretores escolares como elemento relevante para atuação e consideram como ações de formação orientações da secretaria de educação quanto a aspectos burocráticos. Os participantes reconhecem a falta de ações de formação específicas ao diretor escolar e levantam demandas como a aspectos referentes a utilização de recursos na escola e cursos que tenham como temática as relações interpessoais nas instituições.

Conclui-se este tópico evidenciando que a formação dos diretores escolares do município ocorre majoritariamente no âmbito prático, no dia a dia em contato com profissionais mais experientes já atuantes na gestão das escolas assim como buscam articulação com outros diretores de escolas próximas, da mesma região da cidade a fim de desenvolverem ações em conjunto nas instituições.

4.4 Percepções dos diretores sobre sua atuação na gestão escolar.

Este tópico discorrerá sobre as percepções dos diretores investigados sobre a atuação na gestão escolar como a função exercida, suas dificuldades, formação dos profissionais da educação em atuação nas escolas e motivação pela direção escolar. Estes aspectos circundam a ideia de carreira profissional, pois as percepções perpassam e são influenciadas pela trajetória docente.

Para Castro (2010) a carreira e trajetória profissional estão ligados as diferentes fases vividas pelo profissional ao exercer sua profissão desde a entrada no mercado de trabalho a aposentadoria. “O desenvolvimento da carreira é uma experiência cumulativa, individual e com diferentes interfaces, onde os níveis de autonomia e responsabilidade profissional. (CASTRO, 2010, p.1)” Dessa forma, os ciclos profissionais estão interligados aos ciclos de vida apesar de não serem submetidos a idade do indivíduo, visto que há aspectos que os influenciam, como características profissionais, oportunidades, lugares, condições do mercado de trabalho nos diversos tempos históricos.

Castro (2010) ao reportar aos estudos de Michaël Huberman, em que aponta cinco ciclos da vida profissional de professores sob orientação da experiência, discorre que há o início da carreira em que corresponde aos três primeiros anos em que são feitas descobertas e primeiras opções profissionais. Em seguida há o ciclo entre quatro e seis anos de exercício, caracterizado pela estabilização, consolidação de habilidades, autonomia e segurança para enfrentamento de situações assim como, consolidação de sua prática pedagógica. A fase seguinte se denominada pela diversificação e experimentação, em que ocorrem entre sete e vinte e cinco anos de experiência. “Na luta contra a rotina e o tédio, busca novas experiências dentro e fora da sala de aula e alguns ficam atentos a novos desdobramentos da carreira e a cargos de ascensão profissional mais valorizados e mais bem remunerados do que a docência. (CASTRO, 2010, p.2)”. Perceberemos neste tópico se os participantes percebem a direção escolar como uma ascensão profissional, ou seja, se caracteriza por uma carreira atrativa.

A penúltima fase ocorre entre 15 e 25 anos de profissão, que é a de questionamento ou redelineamento. Nesta fase pode haver questionamentos que desencadeiam crises ocasionando a um redirecionamento da carreira. Por fim, há o último ciclo profissional situado entre os 25 e 35 anos de exercício na profissão.

O ciclo profissional que se situa entre os 25 e 35 anos de exercício engloba duas fases, que se assemelham a estados de espírito, que podem ou não ocorrer: a fase de serenidade e distanciamento afetivo e a fase de conservadorismo e queixas, as quais não são vividas necessariamente por todos os professores que estão nesse ciclo, pois dependem da natureza, do estado de espírito e do percurso profissional de cada um. (CASTRO, 2010, p.2)

Segundo os autores a inquietação e busca de novas experiências são substituídas pela distancia as questões atinentes a classe, a instituição e alunos. O professor se torna resistente a inovações propostas adotando atitudes rígidas relacionadas aos alunos, colegas e políticas educacionais. Ainda nesta demonstração os autores vão citar o final da carreira, marcado pelo descompromisso e desinvestimento, em que o individuo inicia a fase de desinvestimento na carreira e que pode afetar até mesmo profissionais no centro do processo de sua trajetória profissional. “Huberman sugere que esses ciclos não são estáticos e não podem ser aplicados indistintamente a todos, pois não se pode integrar pessoas em um grupo, simplesmente pelo tempo de experiência ou pela idade, sem considerar seus antecedentes, seu percurso e sua história pessoal. (CASTRO, 2010, p.2)” Deste modo apesar da relevância dos ciclos, estes previsíveis e explicáveis, pois, estão sujeitos as influencias do contexto acima citadas.

A partir do roteiro da entrevista, foram efetuadas nove questões sobre a temática, inicialmente foi questionado quais as atribuições dos participantes como diretor escolar, a fim de verificar como sua função é desenvolvida na escola. Todos expressam a amplitude de suas atribuições no contexto escolar, evidenciando o trabalho na função pedagógica e administrativa da escola.

[...] Na verdade, a primeira atribuição é... A gente gerenciar o pessoal dentro da unidade, funcionários, professores, alunos, a comunidade escolar em geral, que a gente tem que fazer o atendimento e os encaminhamentos necessários. Uma outra atribuição são as questões burocráticas, que a gente tem que estar atento, que são os documentos que são emitidos na escola, como a escrituração dos alunos, a escrituração dos professores, contrato de professores e a questão também financeira que juntamente com a APM, a direção da escola aqui administra os recursos recebidos de ordem federal e também de ordem municipal. (DIRETOR 5)

Diante de todas as atribuições, um participante evidencia sua função como basilar na escola em que há dependência para o bom funcionamento escolar, como demonstra “Como diretora, minhas atribuições são todas. Pedagógico, administrativo, a parte burocrática todinha da escola, tudo são minhas atribuições, depende tudo de mim. (DIRETOR 8)”. Já outro participante faz referencia a importância de outros membros da gestão, como o coordenador

pedagógico, salientando a relevância de formações continuadas sobre gestão para estes profissionais.

[...] É... o coordenador é... a peça fundamental pro pedagógico dar certo. É aquela figura dentro da escola que faz os elos, com a família, com a direção, com os outros professores, com aluno. E que esse profissional também, ele tem que compreender que ele faz parte de uma equipe gestora, ele também precisar ter é... noção do que que é uma gestão. Ele também precisa receber formação. Que também é uma função assim, que está bem complicada, dentro da rede. E teve um concurso ai que, teve é... pra 20 horas. Eu particularmente acho que isso fica fragmentado, o coordenador ele tem que estar na escola 40 horas. Eu diria que o coordenador é o braço direito do diretor. (DIRETOR 3)

A participante externa que a função do coordenador é fundamental para as atribuições do componente pedagógico da escola, pois este pode auxiliar no diálogo com os alunos, as famílias dos alunos e professores e dessa forma precisam desenvolver formações continuadas sobre gestão escolar assim como evidencia a percepção de que seu trabalho pode ser fragmentado devido a pouca carga horária de trabalho na escola.

Em uma análise histórica, “até a década de 1980, algumas atribuições não eram conferidas ao diretor, a exemplo da gestão dos recursos financeiros, da gestão direta dos projetos pedagógicos, do processo de ensino-aprendizagem e da inserção da comunidade escolar nas decisões da escola (LEAL, NOVAES, 2018, p.3)”. Segundo os autores com estas mudanças se passou a exigir do diretor conhecimentos sobre a gestão escolar como um todo, com base na legislação educacional, habilidades de resolução de conflitos e garantia de participação de toda comunidade escola. Para isso, o diretor passou a ter como condição conhecer suas tarefas e cumprir efetivamente sua função na gestão escolar.

Por esse viés, as mudanças e novas demandas de gestão refletiram, sobretudo, no interior da escola, tornando-a responsável pela materialização de um novo modelo de administração escolar. Compreendemos que algumas mudanças ensejaram múltiplas demandas e atribuições para a gestão da escola, particularmente para os diretores, que encontram dificuldades para colocá-las em prática. É possível verificar a abrangência de atribuições que foram se incorporando à função do diretor de escola, criadas a partir das exigências legais e normativas, o que exige maior envolvimento tanto nas questões administrativas quanto nas questões pedagógicas, visando ao bom funcionamento das escolas. (LEAL, NOVAES, 2018, p.4)

Percebe-se que alguns diretores enfatizam seu trabalho na dimensão burocrática financeira e os outros demonstram uma preocupação em expor uma visão de atuação participativa, em que toda comunidade escolar tem espaço para participar das decisões da

escola, se aproximando assim da concepção de escola democrática. “Olha, a minha função é... é uma gestão democrática, ofertando um ensino de boa qualidade aos alunos [...] (DIRETOR 1) Olha... a minha... Eu acho que mais participativa, gosto de trabalhar em equipe e aquela coisa assim, eu me dedico pela escola [...] (DIRETOR 2)”

Souza (2010) ao discorrer sobre a natureza do trabalho do diretor escolar coloca que esta é essencialmente política educacional/escolar. Segundo o autor a função do diretor escolar perpassa por três faces, a técnico administrativa, a política e a pedagógica.

Na face administrativa o diretor tem como função os aspectos administrativos como, “o acompanhamento de fluxo escolar discente, a gestão de pessoal (lotação, frequência, avaliação etc.), levantamentos e cobranças de recursos materiais junto aos canais competentes, dentre outros vários trabalhos. (SOUZA, 2010, p.177)”.

Na face política o diretor atua como representante do estado com relação a sua função institucional que advém do processo político de gestão escolar. “A formação articulada a essa face tem conexão com aqueles elementos da gestão democrática e do desenvolvimento da liderança.”

Por fim a face pedagógica, que se articula a direção e coordenação pedagógica e refere-se essencialmente ao processo educativo. Para o autor não há como resumir a função do diretor escolar a uma face, pois “é inata à função todas essas faces e é seguro que em dados momentos faz-se necessário dedicar mais tempo e energia a aspectos relacionados a uma delas em especial. (SOUZA, 2010, p.178)”.

Em seguida foi perguntado como está organizado o administrativo das escolas, ou seja, quem compõe as funções e como é organizada a questão financeira. Todos apresentam o administrativo da escola a partir da comunidade escolar, dividida em equipe da coordenação, da limpeza, biblioteca e merenda.

Eu faço reuniões. Eu faço reuniões com todos os segmentos, discuto tudo com eles, o que nós vamos fazer se for, por exemplo, o segmento dos administrativos, cada um faz a função, a gente distribui as tarefas, eu trabalho muito aqui com equipe, coletivo eu falo pra eles, que a gente tem que se ajudar, um ao outro, que todos aqui são profissionais da educação, desde a limpeza, ele tem que saber como tratar a criança, como tratar qualquer pessoa que chegue na escola. Então uma coisa que eu sempre faço é o diálogo com todos eles, toda informação, estourou um cano ali... eu faço reunião pra repassar o porque que estourou um cano. (DIRETOR 8)

Como forma de organizar os seguimentos, o participante acima relata elaborar reuniões, para que se distribuam tarefas e possam manter diálogo sobre questões referentes a escola e sua atuação enquanto profissional da educação.

Quanto ao financeiro das escolas, os participantes informam que a escola recebe recursos do governo federal e da prefeitura do município para juntamente com a associação de pais e mestres (APM) definir o destino do recurso na instituição.

A gente faz uma reunião, mais ou menos a gente já sabe o que que precisa, mas no início do ano, no caso desse recurso do governo federal, a gente faz uma reunião com a APM, com os representantes dos pais, dos alunos, dos funcionários, dos professores, e aí a gente tem aquela visão, esse ano o recurso, o que que a gente vai fazer. Tem alguma coisa urgente, porque as vezes tem, por exemplo, tem uma sala de aula que todos os ventiladores estragaram, então isso é urgente, não posso deixar, porque é muito calor né, então a gente vê as prioridades né, aquela sala de aula lá, eu preciso comprar 4 ventiladores, porque não da pra consertar mais, porque já foi consertado e estragou de novo. Então a gente conversa e chega a um acordo pra ver o que que é prioridade. (DIRETOR 7)

Dessa forma demonstra-se uma das funções do diretor escolar, é definir em conjunto com a comunidade as prioridades materiais da instituição.

Para além desta definição, os profissionais devem desenvolver planejamento para a criação de ações que atendam efetivamente as necessidades das escolas, como acentua uma das falas, “eu acho que a verba é pouco, muito pouco, porque a gente vive fazendo algumas coisas, para arrecadar alguma coisa para tentar socorrer a escola. (DIRETOR 8)”

Um dos diretores informa que escolas menores em que só há um diretor sem a existência de diretor adjunto, as funções de administrativo e pedagógico ficam a cargo somente do diretor e este organiza as atribuições com outros profissionais da gestão escolar. “Como eu, só eu, tipo, eu que cuido do pedagógico, do administrativo, aí do pedagógico eu tenho o suporte das coordenadoras, aí elas cuidam mais do pedagógico, eu do administrativo e do financeiro. (DIRETOR 2)”

Consoante esta afirmação, Leal e Novaes (2018) dizem que diante das atividades desenvolvidas pelos diretores na dimensão administrativa, a dimensão pedagógica acaba em segundo plano sob responsabilidade maior de outros profissionais, como o coordenador pedagógico. Segundo os autores, isto ocorre devido as seguintes explicações:

O empenho por resolver problemas de natureza administrativa, em parte, ocorre porque os resultados mais imediatos decorrem da dimensão administrativa. Outro fator que pode se apresentar associado à dimensão

administrativa se relaciona à forma de disputa de poder na escola, considerando que é nessa dimensão que estão envolvidos os recursos financeiros e materiais. (LEAL, NOVAES, 2018, p.4)

Sobre os cargos administrativos vinculados a gestão da escola, todos os participantes enfatizam a função do secretário e coordenador pedagógico, tidos como cargos de confiança por um participante. Sobre o coordenador pedagógico “é o responsável, nas unidades escolares, pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada. (FERNANDES, 2010, p.1)” Dessa forma juntamente com o diretor oportunizar a participação de todos na resolução de problemas na escola e dificuldades no processo ensino/aprendizagem assim como tem participação nas avaliações do trabalho escolar.

A respeito do secretário escolar, outro diretor discorre que este profissional, é atribuído ao cargo por indicação do diretor da instituição, o que confirma a percepção de confiança dos diretores. Pode-se dizer desse modo, que se tem um cargo comissionado em que, o “ingresso em um cargo público, em caráter transitório, sem a necessidade de prévia aprovação em concurso, (OLIVEIRA, 2010, p.1)” de acordo a constituição federal. “Os cargos em comissão são marcados pela relação de confiança que se estabelece entre o ocupante do cargo e a autoridade administrativa, e se destinam apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento. (OLIVEIRA, 2010, p.1)”.

Sete diretores afirmam que os funcionários administrativos da escola desenvolvem formação continuada oferecidas pela SEMED e por membros externos por meio de busca da escola.

A gente procura. As merendeiras têm, para saber lidar com os alimentos, eles são feitos pelas nutricionistas, a alimentação é toda acompanhada, pelo governo federal, que tem todas as orientações, como tem que ser. É... a SEMED proporciona esses momentos, a secretaria de educação e a escola, sempre que possível a gente tenta colocar também. E... assim a gente tem a parceria as vezes com a Unigran, com a Anhanguera, para... com as nutricionistas, que elas vêm, fazem algum projeto também. Então assim, a gente tá sempre buscando. E para as meninas da limpeza, a gente também tem e... as vezes até parte com psicólogos, a gente traz também, porque é... lidar com essas pessoas elas... as vezes é difícil, porque as vezes há conflito, na limpeza. Então assim a gente procura buscar para a autoestima é... sabe... As vezes manusear, os produtos, saber utilizar os equipamentos, ainda mais agora nesse momento de pandemia. Então assim, a gente esta cuidando, para... Então sempre a gente oferece.

Outro participante relata que estas ações de formação da SEMED se intensificaram no período da pandemia, para auxiliar e informar aos profissionais da cozinha, limpeza e zeladoria como proceder para evitar contaminação pela doença Covid-19, com base em como manipular alimentos, higienizar carteiras e aferir temperatura. Um dos diretores enfatiza que os funcionários são convidados a participar, porém nem todos aceitam. “Formações aqui a gente faz um convite para os administrativos, para eles participarem. Nem todos gostam de participar, mas a gente convida. (DIRETOR 6)”

Quanto às formações destinadas às funções vinculadas a gestão, como coordenador e secretário, ocorrem somente em situações específicas, como é relatado “A secretária também às vezes tem algumas formações, quando há alterações em legislação da prefeitura, quando há alteração do sistema de registro das informações tecnológicas, só nesses casos (DIRETOR 5)”. O diretor que afirma a inexistência de formação específica para os funcionários da administração escolar comunica:

Ultimamente tem sido muito precário. Já vem de algum tempo, não foi por causa da pandemia. É... a gestão que estava ai, a gestão que eu tive de secretaria de educação, de prefeito né, eles não tinham organizado uma formação para esses segmentos da escola, ficou precária. Algum tempo atrás, nós tínhamos as formações assim é... A gente tinha reserva técnica, parava-se os dias lá para gente receber formação é... até de... autores que vinham de fora. (DIRETOR 3)

Diante disso, se faz necessário que recorram de forma externa à gestão do município a profissionais que possam atender a demanda da instituição. “A gente... traz pessoas que a gente conhece ... Psicólogos, que hoje nós estamos tendo que trabalhar a saúde mental, não só do aluno, da família, mas a nossa saúde mental. (DIRETOR 3)”

Quando questionados sobre o intervalo de tempo das formações desenvolvidas, identifica-se que há uma autonomia da instituição para esta definição, pois há diferentes colocações nas falas.

Olha, geralmente é a cada 4 meses, 6 meses ou uma vez no ano. As últimas mesmo, foram 2 encontros de 6 em 6 meses. As últimas. (como ocorre) Isso, por encontros. (DIRETOR 2)

Não, nós temos um cronograma. Todo ano a gente faz um plano de ação na formação né. E ai a gente vai desenvolvendo né, durante todo o ano, aí a gente dá em forma de certificado, carga horária para os professores. (DIRETOR 3)

É muito esporádico, isso. É só quando ocorrem essas alterações mesmo... Na verdade não tem uma formação específica pros secretários não, é só realmente nessas situações que eu passei pra você. (DIRETOR 5)

Uma das questões se referiu as maiores dificuldades enfrentadas pelos diretores ao assumir a direção das escolas e os elementos mais destacados nas falas se destinam as atribuições financeiras, como falta de recurso e formação para lidar com as finanças como prestação de contas assim como evasão escolar em que demanda ações da gestão escolar e relações interpessoais entre gestão e comunidade escolar. Aparecem também as dificuldades referentes às relações com as famílias distantes dos alunos e a falta de suporte da secretaria de educação do município. Ao tratar as relações interpessoais como uma das maiores dificuldades, um dos entrevistados diz:

Olha, as minhas maiores dificuldades é... que eu encontrei mas que com o decorrer do tempo, hoje eu posso dizer que isso tá mais tranquilo, é a questão de lidar com o outro, com ser humano né, questão de relacionamento [...] é lidar mesmo com o outro, para você levar, porque são muitos setores, muitas pessoas, então se tem que resgatar e ter o seu grupo ali, organizado, se não se você trabalhar com conflitos. (DIRETOR 4)

Como forma de superar estas dificuldades, se recorreu a formações com palestrantes psicólogos. Os conflitos que decorrem dessas relações conforme os entrevistados são pautadas na dificuldade de lidar com o outro e este aceitar cumprir os determinados, como é descrito “Aí essas pessoas, elas é... tem dificuldade em aceitar regras e saber que uma escola, ela se faz através de uma legislação, que nós temos que, como gestor, como diretor, eu não posso fazer o que dá na minha telha aqui. (DIRETOR 3)”

Com relação a questão financeira, as dificuldades se expressam em uma das falas, na falta de recursos para manutenção das escolas e planejamento para quitação de dívidas deixadas por gestão anterior, “tinha recursos, porém, a gente devia muito, a outra pessoa, a outra administração não fazia prestação de conta, não pagava conta. Então quando eu assumi, a minha dificuldade foi financeira (DIRETOR 2).” Outras especificidades aparecem como:

Então eu trabalho muito assim, mas a minha maior dificuldade, eu não tive formação à respeito das prestações de conta da escola, como deveria fazer, a planilha como que era feita, então isso eu tive que correr atrás para eu aprender sozinha, pedir informações para outras pessoas. Então eu vejo que uma das grandes dificuldades foi isso, a parte financeira, como administrar esse dinheiro, como que pode... Eu posso só fazer isso, aquilo e aquele outro. Isso aí tem que ser uma formação que tem que ter. (DIRETOR 8)

Este diretor relata sua falta de formação para lidar com as atribuições financeiras da escola. Nota-se que a SEMED não proporcionou orientações que auxiliassem diretores nestas questões fazendo com que estes aprendessem esses encargos exclusivamente na prática

escolar. Aproximando-se desta questão, outros diretores vão salientar a falta de auxílio no que tange informações da secretaria.

A maior dificuldade que eu acho, não só quando eu assumi, mas hoje também, é talvez às vezes a falta de suporte da secretaria de educação. Poucas administrações, ao longo desses 20 anos que eu estou na direção, tinham um projeto educacional para município, então fica tudo muito livre, as escolas que tem que se virar, as secretarias municipais de educação também tem uma dificuldade muito grande de documentar as informações para gente, então fica tudo meio, em forma de combinados de boca, e aí a gente tem dificuldades para administrar e colocar em prática algumas situações, então eu acho que o que falta mesmo, o que eu sinto mais falta é um compromisso maior do poder público com as unidades escolares. Fora isso é ter paciência, ter serenidade, tranquilidade, que a gente consegue caminhar... Sem problemas. (DIRETOR 5)

Outro diretor complementa:

Muitas vezes você precisava tomar uma decisão, porque o ano passado quando eu assumi, era outro prefeito, era outro secretário e tudo, então eles não tinham uma determinação, por exemplo, aconteceu tal situação, faça isso. Não tinha, tipo faz o que você achar melhor, e como eu era nova, tipo, o que eu vou fazer agora? Então eu senti muita falta disso no começo do ano passado, de uma determinação mais segura por conta da SEMED. (DIRETOR 7)

Observa-se que os diretores percebem a falta de assistência da secretaria de educação e o vê como uma das maiores dificuldades enfrentadas em sua atuação na direção escolar. Verifica-se que há uma autonomia das escolas no que se refere a sua gestão, mas que os diretores não veem como positivo.

Como forma de finalizar as questões expostas, foi questionado se os diretores consideram a direção escolar como uma carreira atrativa tendo em conta suas atribuições, e dos oito participantes, três consideram atrativo, três afirmam que não e dois expõe que consideram atrativo, mas externam considerações.

Olha, eu gosto, mas é aquilo, é amor, eu gosto do que eu faço. Então é legal, é prazeroso e é aquela coisa, é... eu costumo dizer que, errar a gente erra, mas eu acho que a gente tem que ter humildade para ir aprendendo com os demais. Então, é prazeroso, é bom, gratificante você ver que o seu trabalho ta sendo reconhecido, o pessoal gosta do teu trabalho, os funcionários. (DIRETOR 2)
Olha, eu acho que na minha opinião você tem que fazer com amor o que você gosta e o que foi passado para ti né. (DIRETOR 1)

As afirmações dos diretores se apoiam na afetividade dos profissionais a função desempenhada por considerar o desenvolvimento de um trabalho para a sociedade. As respostas com afirmação negativa se efetivam nas seguintes justificativas:

Não considero, não. É uma carga de trabalho muito grande, principalmente porque eu não tenho adjunto, sou só eu. Igual hoje por exemplo, tem só uma coordenadora e eu, então ela não veio, só estou eu, pra responder por tudo. Então eu acho que é muita... responsabilidade também, tem muitas coisas que você tem que resolver tudo e não... Eu particularmente não acho, pode ser que outras pessoas achem, mas eu não acho. (DIRETOR 7)

Os participantes não consideram atrativa a direção escolar diante das responsabilidades que detém, e enfatizam a remuneração não condizente com o trabalho exercido. “Na verdade, atrativo, atrativo não, porque financeiramente se você for observar não é tão assim... a remuneração não é tão, digamos, condizente com a responsabilidade [...] (DIRETOR 5). Esta responsabilidade é assim relacionada a situações que envolvem a exemplo, o conselho tutelar e juizado da infância e juventude. Outro diretor complementa, “Eu digo assim... Que sim, que é preciso... Se você olhar pelo financeiro, se você olhar pela carga horária de trabalho, você não fica. Você fica, por você gostar, por você querer fazer alguma coisa a mais assim, nesse sentido. (DIRETOR 6)”

Pode-se concluir neste tópico que os diretores escolares do município de Dourados compreendem que suas atribuições perpassam o setor pedagógico e administrativo escolar, com tarefas que lidam com a formação dos profissionais da educação em atuação nas escolas a organização do setor financeiro, como em levantamento das necessidades da instituição, planejamento para utilização de recursos assim como para ações que complementam os recursos recebidos que não atendem a necessidade das escolas.

As ações do setor pedagógico que envolve formação continuada dos profissionais administrativos são desenvolvidas em situações dispersas, como no momento atual de pandemia, pela secretaria de educação. Contudo os entrevistados relatam que por considerarem relevante, buscam colaboradores externos a secretaria do município para esta atividade, muitas vezes em parcerias com universidades públicas e privadas da cidade.

Os profissionais investigados consideram como maiores dificuldades, especialmente ao assumirem a direção da escola, a falta de recursos financeiros que atendam as demandas bem como a dificuldade em lidar com estes recursos, como prestação de contas. Assim como as relações interpessoais entre os funcionários da escola que se baseiam na resistência em atender regras e a falta de formação continuada de professores, que os diretores relataram

buscar a resolução destas dificuldades em momentos de formação com psicólogos. Enfatizam também a pouca acessibilidade da secretaria quanto a comunicação de informações as escolas. Estas dificuldades denunciam a falta de orientação e formação por parte da SEMED aos diretores.

Metade dos profissionais investigados não considera a gestão escolar como uma carreira docente atrativa, devido suas excessivas atribuições e responsabilidades não estarem de acordo a remuneração recebida. Os participantes que consideram atrativa, se apoiam na ideia de afetividade, ou seja, no amor pela profissão e por perceberem a função como um trabalho e contribuição a sociedade.

Percebe-se que os profissionais investigados percebem a direção escolar como uma função de muitas atribuições de diversas origens e dessa forma demonstram que as dificuldades advêm de elementos também diversos, como já apontados. Na busca de melhor adaptação buscam formação e contribuições de forma voluntaria e pessoal na prática, nas relações com outros profissionais e na busca de parcerias para formação continuada de toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta dissertação de mestrado se deteve a analisar as percepções de diretores escolares da rede de ensino do município de Dourados/MS sobre formação para atuação na gestão de escolas. O tema demonstra relevante cientificamente por contribuir a área de estudos sobre um dos elementos que constituem e contribuem à prática do diretor escolar, que é sua formação.

Para isso, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica juntamente com a pesquisa documental e de campo, por meio de entrevistas.

Inicialmente buscou-se identificar a historicidade da função do diretor escolar com o objetivo de descrever o contexto histórico dos embates em torno do conceito de gestão escolar no âmbito das instituições de ensino.

A ideia de organização escolar teve início com a vinda dos jesuítas, que com seu plano de estudos da companhia de Jesus, apresentava um conjunto de regras que necessitavam de uma administração, esta que seguia um modelo hierárquico. Neste período se tem a figura de prefeitos de estudos, de estudos inferiores e de disciplina. Após este período, surgiu o período pombalino em que tarefas administrativas como admissão de professores, fiscalização de condições de escolas ficavam sob responsabilidade do denominado diretor geral, assim como no período seguinte, o joanino.

A previsão de cargo de direção escolar surgiu no ano de 1846, com a promulgação de lei. Este cargo era caracterizado por fiscalizar e controlar internamente as instituições. Já no período da primeira república, passou-se a atribuir condições para exercício da direção escolar, deveria inicialmente ser preenchido por um docente com experiência, escolhido pelo governo.

Neste período este profissional detinha funções administrativas focadas na fiscalização das escolas. A partir da década de 1980, no processo histórico de luta pela democratização do país se consolida como um paradigma a gestão democrática, definida enquanto princípio da educação brasileira nas escolas públicas.

Constata-se que a constituição do campo de gestão escolar teve início em um longo processo que se iniciou com uma função mais fiscalizatória. Os primeiros traços do que mais tarde viria a denominar-se diretor escolar, no período jesuítico pelos responsáveis pela administração do plano de estudos da companhia de Jesus, passando nos períodos posteriores pelas nomenclaturas de diretores gerais até a república com a criação do cargo de diretor geral.

Nestes momentos históricos o profissional gestor detinha uma função de fiscalizador das instituições e administrador com funções burocráticas. A partir da inserção das discussões acerca da gestão democrática, esta função passou a tomar novos contornos, como o viés pedagógico, e o caráter eminentemente político do cargo muito mais presentes em sua concepção.

Ao tratar especificamente da formação de gestores e sua definição nos normativos educacionais atuais constatou-se que a gestão escolar foi definida como uma função a ser desenvolvida por profissional formado em cursos de licenciatura. Assim, os diretores escolares devem ter como base os saberes da docência para que pautados na gestão democrática, exerçam funções pedagógicas e administrativas.

Já a formação continuada, foi marcada, especialmente nas últimas décadas, por diversas iniciativas de programas de âmbito do governo federal como escola de gestores, em que foram implementados com foco aos profissionais da gestão escolar, como diretores e coordenadores pedagógicos. Conforme a pesquisa demonstrou, estas iniciativas não foram capazes de atender a todos os diretores do município analisado, fator acentuado pela sua fragmentação espacial e descontinuidade ao longo do tempo,

Quanto a análise do perfil de formação dos diretores escolares investigados e suas percepções sobre formação inicial e continuada partiu-se da compreensão das ações de formação ofertadas pelo município, considerando que estas estão expressas em estratégias no PME vigente. Diante das dificuldades e da presença escassa destas iniciativas de formação continuada enquanto uma política pública educacional analisou-se também as percepções dos gestores sobre sua formação e atuação na escola.

No que tange ao perfil formativo dos diretores analisados observou-se um perfil diverso uma vez que os cursos de formação inicial dos participantes variam entre Pedagogia e licenciaturas específicas, como história assim como esta variação se estende ao tempo de atuação na direção, com experiências de dois anos a vinte e quatro. Verifica-se que os profissionais investigados dispõem de uma trajetória nas escolas como professores, anterior a direção escolar o que permite maior conhecimento da comunidade escolar.

Suas percepções sobre formação inicial evidenciam que os cursos contribuem de forma básica a formação do gestor escolar, pois consideram as aprendizagens práticas desenvolvidas em suas trajetórias profissional nas escolas como complementação essencial a formação inicial.

As falas dos sujeitos entrevistados expressa uma percepção geral de que a carga horária destinada a gestão escolar oferecidas nos cursos de formação inicial não contemplam

as atribuições de um diretor escolar, o que atribui ao desenvolvimento das aprendizagens da função inteiramente a prática. Os próprios sujeitos Expõem como alternativas a criação de projetos focalizados nesta temática para que se tenha uma maior aproximação entre universidade e escola e o aumento da carga horária deste componente curricular nos cursos.

Sobre os cursos de formação continuada, todos enfatizam sua relevância para a melhoria da gestão escolar, porém em sua maioria, não desenvolveram cursos de formação específica, apresentando aproximação com a função somente nos conhecimentos adquiridos na formação inicial e na prática escolar.

As ações de formação desenvolvidas pela secretaria de educação do município, aos diretores escolares, considerando uma sólida política de formação continuada para a gestão escolar, são inexistentes. Aparecem somente como orientações aos diretores ou associadas àquelas oferecidas aos demais funcionários, porém alguns diretores enfatizam que são insuficientes.

Verifica-se nas falas dos participantes a preocupação em demonstrar atitudes que denotem condutas de gestão democrática que em contrapartida se contrapõem as falas direcionadas as dificuldades na função, como relações interpessoais e de gestão financeira de recursos que se demonstram concepções tecnicistas.

Conclui-se que embora os diretores percebam a importância e a necessidade de ações de formação continuada que atendam efetivamente suas demandas, não há até o momento programas efetivos de formação continuada para diretores escolares fornecidos pelo município. Embora não se constitua como objetivo do trabalho levantar as necessidades formativas dos gestores estes se manifestou sobre a necessidade de formação com temáticas que envolvam aspectos específicos de seu cotidiano como, por exemplo, aspectos técnicos sobre a utilização de recursos públicos ou a melhor forma de lidar com as relações interpessoais.

Deste modo, conforme os dados apontaram na ausência de uma política de formação de gestores por parte do sistema de ensino, a formação efetiva dos diretores escolares ocorre em sua maioria na prática escolar a partir das relações estabelecidas com profissionais experientes e outros diretores da cidade, caracterizando um processo fragmentado, assistemático e dependente da ação individual de cada sujeito.

6 REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; ANDRADE, Éderson; PARRO, Ana Lúcia Garcia. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, jul./set., 2017. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/179106>.
- ANANIAS, Mauricéia. **A administração escolar no período imperial (1822-1889)**. In LOMBARDI, José Claudinei, ANDREOTTI, Azilde L, MINTO, Lalo Watanabe. História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas: Editora Alinea, 2012.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001):** uma proposta de gestão democrática. 184f. Dissertação (mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2004.
- ARANDA, Flávia Paula Nogueira; PERBONI, Fábio. O processo de formulação do plano municipal de educação de dourados-ms. Horizontes. **Revista de educação**, Dourados, nº14, p.216-227, 2019.
- AUGUSTO, Isabelle Pereira de Freitas. **Formação de gestores escolares no curso de pedagogia:** a relação entre saberes e práticas. 163f. Recife, PE, 2010. Dissertação (Mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- BARBORA, José Márcio Silva; ARRUDA, Eucidio Pimenta; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz. **Universidade e Escola de Educação Básica:** um recorte com base na formação continuada de gestores escolares. Canoas v. 19 p. 282 301 set/dez. 2017
- BARBOZA, Jaqueline Lima. **TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DE LOURENÇO FILHO.** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. CASCAVEL-PR 2017
- BARRETO, Maria do Socorro. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do Procad ao Progestão.** 267f. Dissertação (Mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação. Faculdade de Brasília. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. Estabelece a **Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.**
- BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. Estabelece a **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.**
- BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. Estabelece a **Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.**
- CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; HONÓRIO, Teresa Christina Torres Silva. Formação do gestor escolar: a experiência do curso de especialização em Gestão Escolar no Piauí. **Revista EXITUS**, v03. N 01. p. 61 - 74 Jan/jun. 2013.
- CASTRO, M. Ciclos profissionais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- CASTRO, Magali. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **RBPAAE** – v.23, n.2, p. 199-227, mai./ago. 2007.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul:** implicações para a prática. Educação, vol. metodológica32, núm. 2, maio-agosto,

2009, pp. 114-121. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812732003>

CORREA, Francinete Massulo. **Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar.** Tese (doutorado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Nove de Julho. São Paulo, SP, 2017.

CUNHA, Paula Abrão da. **A tramitação/aprovação do plano municipal de educação de dourados-ms (2015-2025): desdobramentos decorrentes da atuação do poder legislativo.** 105f. Dissertação (mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação Dissertação (Mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade federal do Maranhão. São Luís, MA, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DOURADOS. **Caderno Temático Constituinte Escolar: construindo uma escola participativa.** Secretaria Municipal de Dourados. Dourados, MS. 2002.

DOURADOS. **Deliberação COMED 080, de 16 de junho de 2014.** Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação Básica, nas etapas da gradativa. Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Sistema Municipal de Ensino de Dourados e dá outras providências.

DOURADOS. **Lei 3.904, de 15 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. 2015a.

DOURADOS. **Lei orgânica do município de dourados.** 1990. Atualizado até a Emenda a Lei Orgânica nº 70/2020.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

ESTRADA, Adrian Alvarez. **Origens da administração escolar no brasil.** B. Tec. Senac. Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 112-135, mai./ago. 2015.

FARIAS, Deysiane. **Traços do perfil, formação e atuação dos gestores escolares do distrito federal.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente.** Campinas: Mercado de letras, 2010. 135 p.

FILHO, Algemiro Ferreira. **A formação dos gestores escolares no interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar.** 194f. Dissertação (Mestrado em educação) programa de pós-graduação em gestão e avaliação da educação pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, RJ, 2017.

FONSECA, Sônia Maria; MENARDI, Ana Paula S. **A administração escolar no Brasil colônia.** In LOMBARDI, José Claudinei, ANDREOTTI, Azilde L, MINTO, Lalo Watanabe. História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas: Editora Alinea, 2012.

FRANÇA, Fabiana Honório do Amaral. **Processo de formação continuada do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de dourados-ms (1988-2018): caminhos, descaminhos e desafios.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, Helena Costa Lopes. MEC e CNE abrem consulta sobre Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. **Formação de professores – blog da helena.** Disponível em <https://formacaoprofessor.com/2021/02/05/mec-e-cne-abrem-consulta-sobre-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/>. Acesso em 18/08/2021

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 1995. Disponível em <file:///C:/Users/TEMP/Desktop/estudos%20mestrado/tipo%20de%20pesquisa.pdf>.

GOMES , Alfredo Macedo; SANTOS , Ana Lucia Felix Dos; MELO, Darci Barbosa Lira De. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009.

GOMES, Antonia Edna Belém. **O programa de pós-graduação Latu sensu em gestão e avaliação da educação pública:** um estudo sobre os processos de planejamento, implementação e avaliação da formação junto aos gestores de escolas estaduais da crede 19 no Ceará. Juiz de Fora, 2013.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **O estilo de gestão das escolas municipais de Santa Maria como requisito para a qualidade.** Dissertação (mestrado em engenharia de produção) programa de pós-graduação em engenharia de produção. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2004.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: Uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.** Vol. 3 n. 10 - jan.-jun./2007

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz. **Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA).** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 44, 2018.

LEAL, Patrícia Alessandra Gomes. **Política de formação continuada dos gestores escolares: Implicação na gestão de escolas públicas municipais de São Luís- MA.** 170f.

LIBÂNEO , José Carlos .**As práticas de organização e gestão da escola e aprendizagem de professores e alunos.** Revista de Educação, CEAP-Salvador (BA), 2009, jan/abr 2009.

LIMA, Maria do Socorro; GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação:** algumas considerações. In Pimenta, Selma Garrido; Ghedim, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 163 a 186.

LIMA, Paulo Gomes; FABIANO, Leticia de Freitas Silva; PEREIRA, Meira Chaves. **A coordenação pedagógica na escola:** fundamentos e expectativas. In Scaff, Elisangela Alves da silva; Lima, Paulo Gomes e Aranda, Maria Alice. Política e gestão da educação básica: desafios à alfabetização. São Paulo: expressão e arte editora, 2013. p.18 a 34.

LOMBARDI, José Claudinei. **A importância da abordagem histórica da gestão educacional.** In LOMBARDI, José Claudinei, ANDREOTTI, Azilde L, MINTO, Lalo Watanabe. História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas: Editora Alinea, 2012.

MARTINS, Ângela Maria; SOUSA, Sandra Zákia; MACHADO, Cristiane; REAL, Giselle Cristina Martins; BRAVO, Maria Helena Aguiar. **Settings of management of Municipal schools in brazil: the contextual questionnaire Of prova brasil.** Cadernos de pesquisa. v.48 n.1710 p.1038-1060 out./dez. 2018.

NUNES, Daniele Espadete. **O lugar de formação do gestor escolar no curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de; BRITO, Murillo Marschner Aves de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **RBPAE** - v. 36, n. 2, p. 473 - 496, mai./ago. 2020.

OLIVEIRA, Gilson de Sousa. **O programa de formação continuada para gestores escolares da cefeb e seus efeitos nas escolas municipais do estado do Ceará.** 204f. Tese (doutorado em educação) programa de pós-graduação em educação brasileira. Universidade federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2018.

OLIVEIRA, V.C.M. Cargo comissionado. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ORTEGA, Fábio Silva . A construção do conhecimento em administração escolar na perspectiva da especificidade da escola in Congresso nacional de educação, 11, 2013, Curitiba. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná.** Curitiba, 2013, p. 11.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** São Paulo, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. Iv Conferencia Brasileira de Educação. Goiânia, Set. 1986.

PARO, Vitor Henrique. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de pesquisa,** Curitiba, nº14, p.36-50, 2011.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; NETO, Luiz Bezerra. **As reformas educacionais na primeira república (1889-1930).** In LOMBARDI, José Claudinei, ANDREOTTI, Azilde L, MINTO, Lalo Watanabe. História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas: Editora Alinea, 2012.

PERBONI, Fábio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Hibridismo na gestão escolar: percepções dos diretores escolares da cidade de Dourados (Mato Grosso do Sul). **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 59, n. 59, p. 1-26, jan./mar, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In Pimenta, Selma Garrido; Ghedim, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p.17 a 52.

PINHEIRO, Flavia Helena Batista de Oliveira. **A relevância da formação continuada para os gestores escolares da rede pública.** Volta Redonda, 2013.

PONTES, Deysiane Farias. **Traços do perfil, formação e atuação dos gestores escolares do distrito federal.** 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

PRETTE, Almir Del; PRETTE, Zilda A.P Del. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Vozes, Petrópolis, 2001.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura: em perspectiva a gestão educacional e escolar a partir da resolução cne/cp nº 2/2015.** Momento: diálogos em educação. mai./ago, 2018.

RIBEIRO, Djeissom Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. Teorias de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 13-28, jan./abr. 2007.

RODRIGUES, Giselle Cristina. **A prática pedagógica dos gestores escolares: a implementação da escola de gestores Ufmg no polo Montes Claros MG.** 123f. Dissertação (Mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015.

SANDER, Benno. Gestão educacional: Concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v01. n.1. p.1-15 Julho. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - v.9. n.1. p.07-19. jan/jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19, 2010.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22. n. 3. p. 9-21, maio. 2001.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Maria Aldeiza. **Formação latu sensu a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012)**. 258f. Tese (doutorado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.

SILVA, Nilson Francisco. **O Plano Municipal de Educação de Dourados, MS (2015-2025): desafios e perspectivas à implementação da Gestão Democrática da educação**. 134f. Dissertação (mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2019.

SOUZA, A.R. Diretor escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOUZA, Alcione Wagner. **Formação continuada de gestores em Minas Gerais: Um estudo a partir da experiência do progestão no município de Uberaba de 2003 a 2006**. 137f. Dissertação (Mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010.

SOUZA, Gabriela Pereira. Formação docente em tempos de pandemia: experiência na gestão escolar. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> ISSN: 2675-9144

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon. **O programa nacional escola de gestores da educação básica da Universidade Federal de Viçosa-MG: Impasses e perspectivas na visão do gestor**. 95f. Dissertação (Mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2016.

UCHÔA, Isabella Albuquerque Tavares. **Política de formação continuada para gestores escolares no estado de Pernambuco: Quais as contribuições para a organização escolar democrática?** 118f. Dissertação (Mestrado em educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2012. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2019.

VALADARES, Juarez Melgaço. **O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo**. In Pimenta, Selma Garrido; Ghedim, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p.187 a 202.

Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Percepções dos diretores escolares sobre a política de formação continuada da rede municipal de educação de Dourados-ms.

Pesquisadores: Taynara Tavares do Nascimento e Fábio Perboni.

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos: Analisar o contexto atual dos diretores escolares do município de Dourados-MS e seu percurso de formação inicial e continuada para atuação nas instituições selecionadas. Identificar as percepções dos diretores escolares sobre as políticas educacionais direcionadas formação inicial e continuada para atuação no cargo de gestão.

Participantes da pesquisa:

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora realize entrevista. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: formação inicial; formação continuada e atuação no cargo de diretor/a escolar. A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

1. **Sobre o instrumento de coleta de dados:** a entrevista será realizada em horário e local de escolha do professor(a), garantindo-se tempo adequado para ser respondido.
2. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
3. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão divulgados em seu conjunto, sem identificação dos participantes.
4. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a função que o diretor escolar exerce, contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.
5. **Pagamento:** a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Dourados-MS, _____ de _____ de 2021

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora: Taynara Tavares do Nascimento. **Telefone:** 67 99807-3459 **E-mail:** taynaratavares030@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Fábio Perboni **Telefone:** 67 8212-1851 **E-mail:** fabioperboniufgd@gmail.com

Anexo 2- Roteiro para entrevistas

1- FORMAÇÃO INICIAL.

- Qual sua formação inicial?
- Houve abordagem em gestão no curso? De que modo?
- Qual concepção de gestão foi abordada em seu curso?
- Desenvolveu atividades de estágio curricular obrigatório em gestão escolar?
- Se sim, como ocorreu?
- Em que instituição cursou licenciatura/bacharelado? Pública ou privada? Presencial ou à distância?
- Você considera essa formação adequada para atuação como gestor?
- O curso abrangeu todas as situações vivenciadas no dia a dia de um gestor?
- Em sua concepção, de que maneira os cursos de formação inicial poderiam preparar os estudantes para atuarem na gestão escolar?

2- FORMAÇÃO CONTINUADA.

- O que considera formação continuada? Cursos específicos, palestras...
- Considera necessário a formação continuada para diretores escolares?
- Desenvolveu algum tipo de formação complementar específica?
- De que modo ocorreu essa formação?
- Você considera essa formação adequada para atuação como gestor?
- Quais as ações de formação continuada ofertadas aos gestores no município de Dourados?
- Já participou de algum curso de formação continuada para gestores nacional?
- Você já buscou por formações continuadas por motivação própria? De oferta por outras instituições além do rede municipal?
- As temáticas da/das formações em que participou atendeu suas expectativas? Se não, quais elementos deveriam ser abordados?

3- ATUAÇÃO NA GESTÃO.

- Como foi sua atribuição como gestor?
- Qual foi sua motivação para atuação ao cargo de diretor (a)?
- Qual o perfil de atuação dos gestores na rede municipal de Dourados?
- Há um perfil da formação inicial dos gestores da rede municipal de Dourados?
- Quais são suas atribuições como gestor?
- Como é organizada a organização das funções do administrativo escolar e pedagógico?
- Quais são os cargos administrativos vinculados à gestão da escola?
- Esses têm formação continuada específica?
- Se há, quem ministra essas formações?
- Qual o intervalo de tempo dessas formações?
- Quanto a formação continuada de professores, como ocorre?
- Você considera a gestão como um cargo/carreira atrativo levando em consideração suas atribuições?

Anexo 3 – Carta de apresentação.

Olá, diretor e diretora, meu nome é Taynara Tavares do Nascimento, sou pesquisadora do mestrado em Educação da UFGD, na linha de Políticas e Gestão da Educação, e pesquiso o tema “Formação de professores”, em específico a formação do diretor escolar. Este contato inicial é para convidá-lo/la a participar desta pesquisa.

O objetivo da pesquisa é conhecer o perfil formativo dos diretores escolares do município e sua percepção acerca da formação continuada já desenvolvida relacionada à atuação como diretor/a. A pesquisa será conduzida por mim e supervisionada pelo meu orientador, professor Dr. Fábio Perboni. Será realizada por meio de entrevista, através de conversa pela plataforma GoogleMeet, ligação telefônica ou de forma presencial.

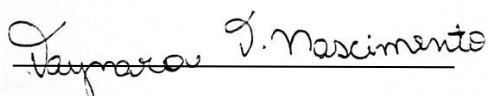
Essa conversa com os professores vai ser de muita importância para minha investigação, e tenho certeza que de muita relevância para a carreira diretor escolar e para contribuição com a ciência, então, se desejar contribuir para esta pesquisa, peço que entre em contato comigo para uma conversa prévia, bem como para podermos marcar uma data para a entrevista.

Espero contar com você!

Meu telefone para contato é (67) 99807-3459 (com whatsapp)

Meu e-mail para contato é taynaratavares030@gmail.com

Atenciosamente,



TAYNARA TAVARES DO



ORIENTADOR
FABIO PERBONI

