



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

2018

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA: PAPEL DO DIRETOR
ESCOLAR SANTOS**

**IVANA CORRÊA DE SOUZA FAOUR
CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS
BANDEIRANTE - SANTOS – SP**

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE
SANTOS PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

IVANA CORRÊA DE SOUZA FAOUR

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA:
PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR SANTOS

2018

INTRODUÇÃO

Memória Profissional – Motivação para a pesquisa

Iniciei minha carreira na área da Educação como professora de Educação Infantil, em uma escola da rede particular de ensino. Ingressei, em seguida, em uma escola de Ensino Fundamental, também da rede particular, onde lecionei, por dois anos, como professora de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse período, resolvi iniciar graduação em Pedagogia, como possibilidade de ampliar meus conhecimentos, pois o trabalho com a alfabetização me levava a muitas indagações quanto a questões de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, participei de processo seletivo para ingresso em um grande sistema de ensino da rede privada, responsável por um grande número de escolas em todo o Estado de São Paulo.

Fui bem classificada no processo, assumindo uma das turmas de Educação Infantil que, na época, atendia a alunos de 04 a 06 anos.

Preocupava-me com a aprendizagem e com as carências dos alunos, pois, enquanto professora, tinha dificuldades no ensino e também consciência de que algo precisava ser feito para melhor atender a eles. Observava que eram necessários mais conhecimentos e trocas, além da atenção e carinho com que os discentes eram tratados por todos na escola.

Entendia que as trocas entre os professores eram fundamentais para que fossem discutidas as dificuldades e os avanços encontrados no dia a dia. Dessa forma, aguardava ansiosamente as reuniões pedagógicas, momentos bastante ricos, que promoviam o contato com teorias que me levaram a realizar

minha primeira pós-graduação.

Iniciei especialização em Psicopedagogia em uma universidade na cidade de São Paulo, na busca de conhecimentos que pudessem ampliar meu olhar sobre as dificuldades dos alunos. Nesse sentido, acabava por refletir sobre minhas próprias dificuldades enquanto professora.

Ao realizar estágio dentro da universidade, num projeto de extensão, atendia a alunos das escolas públicas da cidade de São Paulo. Foi um período de grandes experiências, pois vivenciei momentos de troca com as demais professoras que faziam parte do projeto, discutindo com elas a respeito das dificuldades dos alunos atendidos. Também realizei observação dos docentes em sala de aula, o que me trouxe grandes possibilidades de reflexão e aprendizado.

Muito envolvida pelos novos conhecimentos e pela possibilidade de diálogo com os alunos e suas famílias, percebia que começava a entender as dificuldades dos alunos e as questões que permeavam o dia a dia de cada um deles. Observava, também, que os docentes necessitavam de formação, estudo e conhecimentos que pudessem alicerçá-los para lidar com os alunos em sala de aula e com questões subjacentes ao ensino.

As oportunidades vividas nesse período possibilitaram minha participação no processo interno de seleção para coordenação da creche do sistema de ensino ao qual pertencia, mas na cidade de Cubatão, Estado de São Paulo. Fui aprovada e assumi a coordenação da creche, com a ideia de trabalhar com metodologias que possibilitassem a participação de todos. Essa foi minha primeira experiência na direção.

Tal experiência me proporcionou momentos importantes de aprendizagem, escuta e interação. Coloquei em prática o que acreditava enquanto gestão: fazer da participação um movimento democrático e colaborativo que valoriza a formação.

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado [...] uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação. (IMBERNÓN, 2009).

A permanência pelo período de um ano na coordenação da creche, pois aquele espaço deixaria de existir enquanto creche, sendo incorporado à Educação Infantil da unidade de ensino sistema de ensino na cidade de Cubatão, acrescentou maior experiência à minha atividade.

Fui, então, transferida para a cidade de Santos/São Paulo, onde assumi uma escola de ensino fundamental anos iniciais e finais, situada na região portuária da cidade.

A nomenclatura do cargo que assumi era coordenadora, mas atuei na dupla função de diretora e coordenadora pedagógica.

Meu contato inicial com a equipe de professores pôde, à época, ser considerado como desafiador: o fato de eu haver atuado como professora de educação infantil pareceu “colocar-me” em patamar inferior. Segundo eles, eu era *PI* (Professora de Ensino Fundamental I), forma como os demais docentes se referiam aos professores das séries iniciais, e isso parecia não ser bom, demonstrando que eu não teria competência para atuar como diretora escolar. Foram momentos difíceis na direção da escola que exigiram grande esforço e empenho de minha parte.

Diante dos desafios encontrados, optei por realizar conversas individuais com os professores, conhecendo-os melhor, buscando informações sobre suas formações, práticas de sala de aula e necessidades. Essa atitude foi aos poucos me aproximando dos professores.

Observei que os docentes necessitavam de conhecimentos teóricos para dar fundamentação à prática, possibilitando estudo sobre as teorias que fundamentavam o trabalho pedagógico.

Nesse sentido,

[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu papel formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, os saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si

mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2012, p.31).

Nessa fase, dediquei-me a ouvir os professores e a interagir com eles, buscando encaminhamentos para suas dificuldades e projetos.

Antes vistas como espaço para recados, as reuniões pedagógicas começaram a ser encaradas como uma possibilidade de discutir o que se fazia na escola.

No período em que atuei nessa unidade, realizei um trabalho voltado para o diálogo e participação, buscando criar uma cultura que valorizasse os profissionais que atuavam naquele espaço escolar, pois a administração central tinha intenção de encerrar gradativamente as atividades naquela unidade em função de ser um imóvel antigo e alugado, não oferecendo condições de reforma.

Os professores sentiam-se afastados dos projetos da administração central, restando para mim, enquanto diretora da escola, apoiá-los, ouvi-los e incentivá-los de alguma forma.

Paro (2004) destaca:

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca, entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. (PARO, 2004, p.25).

Os resultados do trabalho realizado nessa unidade escolar foram reconhecidos pela administração superior da rede e, após dois anos, fui convidada a assumir a coordenação de uma unidade maior, localizada na divisa entre as cidades de Santos e São Vicente, que recebia alunos não só dos diversos bairros das duas cidades, como também das cidades de Praia Grande, Cubatão e Guarujá.

Ao assumir essa unidade escolar, além da formação dos professores, minha própria formação e atendimento a um público bastante diversificado,

havia outros desafios, pois, nesse período, a administração central da rede, em parceria com uma grande Universidade de São Paulo, realizou curso de extensão universitária para formação pedagógica dos coordenadores da rede de ensino. Após o curso de formação, as exigências administrativas e pedagógicas emanadas da administração central passaram a ser mais rígidas, porém nem sempre atendiam à realidade da escola, já que as peculiaridades precisavam ser observadas, considerando a cultura da escola, sua localização e suas urgências.

Nessa escola os professores mostravam-se bastante críticos e, diante da realidade vivida na escola, passei a desenvolver um trabalho, em que as diretrizes superiores pudessem ser discutidas com os docentes, posicionando-me como parte daquele grupo, buscando equilibrar as demandas da administração central e as necessidades dos professores.

Nesse momento, o fortalecimento da formação docente foi encarado como uma possibilidade para melhorar as relações no ambiente educacional, que eram permeadas por muitos conflitos.

Embora os conteúdos para a maioria das reuniões fosse estabelecido pela administração central, pensou-se em realizar momentos de descontração e sensibilização como forma de tornar o ambiente educacional mais propício ao diálogo e aproximações.

As formações eram planejadas com um momento inicial de descontração, por meio de dinâmicas ou jogos, acolhimento e envolvimento, para, então, iniciarem-se os estudos a partir de leituras, discussões em grupos.

Aos poucos o ambiente escolar foi mudando. Alguns professores aposentaram, outros optaram por outras redes de ensino e novos docentes foram ingressando na escola, trazendo com eles possibilidades de renovação.

Uma das estratégias utilizadas, onde foram observados bons resultados, foi a organização de encontros, isto é, cada professor apresentava ao grupo/coletivo a aplicação de uma atividade realizada em sala de aula. Nesse momento, os professores ficavam à frente das formações, possibilitando ao grupo discussões sobre a prática, os recursos utilizados e as diferentes estratégias. Desenvolvia-se, assim, um olhar crítico sobre a própria ação a partir da prática do outro.

Ao avaliarem essas reuniões, os docentes reconheceram que o

estudo é importante para a prática em sala de aula. Entretanto, a possibilidade de encontro com professores das demais áreas era algo novo na escola, proporcionando resultados bastante positivos.

Essas reuniões representaram não só o começo do aprofundamento das reflexões necessárias ao trabalho desses profissionais, como também momentos de mudança para mim, pois, ao promover a reflexão sobre a prática dos docentes, também assumi com o grupo uma forma de gestão que pretendia dar voz aos professores e oportunizar a participação individual e coletiva.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas. (ALARCÃO, 2011, p. 47).

A busca por conhecimentos é incessante e, como forma de melhor orientar os professores, realizei minha segunda pós-graduação, cursando especialização em Docência para o Ensino Superior, com a intenção de conhecer o universo do Ensino Superior, pois recebia, na escola, não só professores recém-formados, bem como estagiários e observava as dificuldades de muitos deles para lidar com o cotidiano escolar.

Tinha indagações sobre os cursos de formação de professores, sobre como os profissionais da educação são formados para o enfrentamento do cotidiano escolar e questões relacionadas ao ensino.

Reconhecia, enquanto diretora escolar, que a formação no espaço educativo precisa ser contínua, mas também que precisa existir uma busca individual, considerando que o cotidiano escolar exige mais dos professores do que o que é efetivamente “oferecido” nas formações. Todavia, a formação pode se tornar uma cultura na escola, dependendo de como é concebida pela gestão escolar, pelo diretor da escola, apesar dos órgãos superiores de administração.

Dessa forma, questionava-me: como manter o valor da formação e torná-la um princípio fundamental da gestão?

Sendo assim, busquei o curso de Mestrado, com o objetivo de pesquisar

sobre a formação docente, analisar o papel do diretor escolar nessa formação e buscar a formação do eu pesquisador a partir da trajetória profissional.

Participei do processo seletivo para o Mestrado Profissional em uma universidade particular, sendo aprovada e iniciando o curso em fevereiro de 2016. Como mestrande, participei de ótimas aulas e discussões, conheci e revisei diversos autores, acessei outra cultura e, conseqüentemente, novas oportunidades.

Participei de congressos, seminários e simpósios dentro e fora do país. Apresentei trabalho na cidade de São Paulo, estado de São Paulo, no “Congresso Internacional – XVI Jornadas Trasandinas de Aprendizaje”, onde expus um relato de experiência sobre a prática na gestão escolar, intitulado “Gestão democrática e a formação de professores do ensino fundamental”, e em Havana – Cuba, no Congresso “Pedagogia 2017 - Encuentro Internacional Por La Unidad De Los Educadores”, com a comunicação oral “As reformas educacionais e a formação dos professores: mudanças e fragilidades”.

A participação nesses tipos de eventos promove a ampliação de conhecimentos e cultura, reafirmando a ideia de que a formação é um processo contínuo e dinâmico:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida (NÓVOA, 1992).

A partir das leituras realizadas e da própria experiência enquanto profissional da educação, observei a importância do papel do diretor nos movimentos de formação dentro da escola e como a gestão pode assumir caráter de transformação e mudança quando busca a participação dos professores.

Da trajetória percorrida fica a consciência de que a formação é essencial ao percurso dos profissionais da educação, sendo o compromisso com a própria formação um ato emancipatório e libertador.

A formação continuada em serviço é um compromisso da gestão, que tem no diretor um sujeito capaz de importantes construções no espaço

educativo.

Das experiências vivenciadas, fica a constatação do inacabamento, do saber que se podia saber mais (FREIRE, 2001), com a certeza de que nós, professores, diretores, coordenadores, fazemo-nos no exercício da função, sendo esta uma construção permanente.

Assim, esta pesquisa se justifica por estar vinculada à trajetória profissional da pesquisadora.

O tema deste estudo volta-se à atuação do diretor escolar diante da formação dos professores. Destaca-se a gestão democrática como meio de estabelecer o diálogo e a participação, sendo estas fundamentais para a formação permanente, visto que possibilitam produção de conhecimento a partir da prática educativa no contexto escolar onde ela ocorre. O estudo tem como título “O diretor escolar e a formação dos professores na escola de ensino fundamental: compromisso social e político”.

Como **hipótese**, acredita-se que a atuação tanto social como política do diretor escolar, comprometida com a qualidade e valores da formação no espaço educativo, contribui para que se constituam espaços de formação cada vez mais significativos na escola. Quando a formação se estabelece como atividade principal no ambiente educativo, não só busca superar os mandos superiores aos quais as escolas normalmente estão submetidas, como valoriza o saber docente.

A confirmação ou não dessa hipótese será mostrada por meio da análise das representações dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa tem o **objetivo** de analisar e refletir sobre o papel do diretor escolar na formação dos professores de Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Santos, Estado de São Paulo.

Buscam-se identificar as ações desenvolvidas pelo diretor escolar para a construção de um percurso de formação na escola.

O referencial teórico deste estudo foi construído a partir da ideia da formação docente como um processo fundamental na escola e a gestão, como um espaço de decisões e diálogos, comprometido com a formação dos professores.

Imbernóm (2009), aponta a formação como um processo permanente que tem suas bases na escola a partir da demanda dos docentes.

A formação permanente é resultado da condição de inacabamento do ser humano (FREIRE, 2001) e, a partir do pensamento de Paulo Freire, é um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, a formação inicial representa a etapa de aprendizado nas instituições formadoras e a formação continuada, etapa voltada para os professores no exercício da profissão, possibilitando uma reflexão crítica sobre a prática.

Por ser um processo que ocorre no espaço educativo, a formação continuada, vincula-se à gestão da escola, cujos aspectos democráticos dessa gestão e a capacidade de negociação e diálogos, são destacados nos estudos de Alarcão (2001, 2011), num modelo educacional “em que cada um se sente pessoa”, ressaltando que esse processo é integrado e proposto pela direção escolar.

Buscou-se em Ferreira (2013) os aspectos mais amplos e políticos da gestão e em Lück (2012), os aspectos voltados para gestão participativa. Para maior aprofundamento, buscou-se, nos estudos de Paro (2001, 2004, 2010), os aspectos mais específicos e o caráter técnico e político da “administração da escola”, destacando a figura do diretor escolar como responsável pelo trabalho desenvolvido no espaço educativo, sendo este fundamentalmente pedagógico.

Na abordagem do tema proposto, a pesquisa é alicerçada nas políticas de formação de professores no Brasil como um campo de tensões, tratando da formação inicial dos professores como algo a ser potencializado pelas instituições de ensino superior, destacando, em seguida, a relevância da formação continuada e a formação em serviço como possibilidade de transformação por meio do processo de formação permanente.

A partir de conceitos de gestão da escola, “coloca” a gestão democrática no centro da discussão, apontando a atuação do diretor escolar democrático como sujeito capaz da construção de um projeto de formação permanente para os professores.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza a metodologia de estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados observação, entrevista semiestruturada e questionário. O referencial teórico da metodologia está apoiado em André (1995, 2013), Bardin (1977), Bogdan e Biklen (1994), Gil (2010) e Yin (1994).

O capítulo de Políticas Públicas discute a importância das políticas

públicas sociais, sua formulação, implementação, entre outros aspectos. Destaca políticas educacionais estabelecidas a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e seus aspectos de tensão. Na sequência, aborda políticas de formação de professores no Brasil. O referencial teórico apoia-se em Tavares (2009), Hofling (2001), Figueiredo (1986), Saviani (2008, 2009), Vieira e Albuquerque (2008), Vieira (2011), Werle (2010), Gatti (2010, 2012), Pimenta (2012), Souza (2002), Oliveira (2010), Rodriguez (2001), Ferreira e Aguiar (2001), Garcia (2001).

No capítulo seguinte, aborda-se a Formação Docente, destacando-se a formação inicial dos professores, a legislação que a respalda, a formação continuada e a formação continuada em serviço, no contexto histórico brasileiro, apontando-a como valorização e relevância dos saberes docentes produzidos a partir da prática. Tem como referencial teórico Prada (2010), Charlot (2013), Gatti (2008, 2010, 2013), Castro e Amorim (2015), Ribeiro, Teixeira, Ambrosetti (2004), Tardif (2014), Silva (2009), Imbernón (2009), Nóvoa (1992), Freire (2001), Placco e Silva (2004). Fusari (2009), Bonilla (2009).

No capítulo de Gestão, são abordados conceitos de gestão, gestão educacional, gestão escolar, com relevância à gestão democrática da escola como princípio fundamental. Destacam-se o diretor escolar, sua formação e competências. Ressalta-se sua atuação, como sujeito, na construção de um possível percurso de formação permanente de professores no espaço educativo. Apoia-se em estudos e pesquisas realizados por Vieira (2007), Paro (2001, 2004, 2010), Souza (2006), Dourado (2013), Lück (2012), Lima (2014), Ferreira (2013), Gadotti (1994), Veiga (2013), Gutierrez e Catani (2013), Alarcão (2001, 2011), Freire (2001), Krawczyk (1999), Wittmann (2000), Morin (2011), Souza, Petroni, Dugnani (2015), Placco (2015), Melo (2001), Abdian, Hojas e Oliveira (2012).

O capítulo de Metodologia apresenta os Objetivos (geral e específicos), a hipótese da pesquisa, abordando a metodologia qualitativa da pesquisa, sendo encaminhada como estudo de caso que será realizado em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Santos, Estado de São Paulo, cujos detalhes serão apresentados no capítulo 4 com detalhamento e caracterização dos sujeitos, local da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e

procedimentos de análise.

No capítulo de Discussão e Resultados, apresentam-se discussões a partir dos dados coletados, promovendo um diálogo entre as representações dos participantes e o referencial teórico, possibilitando reflexão e posteriormente as conclusões.

Por último, nas considerações finais, destacam-se os resultados da pesquisa.

Nesse contexto, como produto da pesquisa, pretende-se desenvolver um curso de extensão *online* “A formação de professores na escola: papel do diretor escolar”, gratuito, tendo como público-alvo diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, alunos das licenciaturas e comunidade em geral, tendo como objetivo fomentar discussões acerca do papel do diretor escolar na formação dos professores na escola de ensino fundamental.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS

1.1 Importância das políticas públicas – políticas educacionais

A política está em nosso cotidiano. Convivemos em espaços de constantes negociações e trocas onde a força da argumentação e a luta por interesses coletivos fazem-se necessárias e cada vez mais presentes.

No mundo globalizado, os direitos de cada cidadão ficam mais explícitos, evidenciando atitudes radicais e extremistas, ao mesmo tempo em que se amplia a busca por justiça social, pois a sociedade mudou e muda constantemente.

Estamos vivendo o auge dessas mudanças. A sociedade mostra-se cada vez mais desigual e diversa, forçando as diferentes concepções de homem e de mundo a observar os grupos sociais que vêm se estabelecendo em função da ampliação de uma cultura de libertação e de força dos grupos ditos marginalizados e, até certo ponto, acomodados em um lugar social que lhes foi imposto.

A tecnologia, que tanto inova quanto estandardiza, traz os acontecimentos em tempo real, estando estes expostos ao julgamento e posicionamento de toda a sociedade.

Esse movimento torna o indivíduo cada vez mais responsável pelos encaminhamentos das situações sociais e políticas, fazendo-o lidar com negociações e compatibilização de interesses. Nesse sentido, pode-se afirmar que a política está no cotidiano de todas as pessoas.

O significado de “política” é bastante abrangente, mas, em geral, relaciona-se ao que diz respeito ao espaço público.

Para Tavares (2009), política é:

Emergência de um campo privilegiado em que o homem percebeu-se como capaz de reger por ele mesmo, através de uma atividade de reflexão os problemas que lhe concernem, depois de debates e discussões com seus pares. (TAVARES, 2009, p.8).

Dessa forma, entende-se que os grupos, as comunidades ganham força e poder para discussão e decisão.

Tavares (2009) aponta, em seu estudo, que, quanto maior o número de atores sociais envolvidos, mais amplo será o processo político, estejam esses

atores representados ou não em grupos formais de interesse. A política pública é resultado das relações estabelecidas entre esses atores.

A política pública pode ser entendida como atuação do governo em relação a determinados temas sociais e econômicos de interesse público, como política educacional, política de segurança, política habitacional, política ambiental, entre outros.

Hofling (2001) define políticas públicas como:

O Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...] As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HOFLING, 2001, p.31).

Para Souza (2002), as políticas públicas são um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças.

Assim, o processo de formulação de políticas públicas é aquele por meio do qual os governos traduzem suas ideias em programas e ações que resultarão em mudanças na vida das pessoas.

De acordo com Hofling (2001), as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, envolvendo, em sua tomada de decisão, órgãos públicos e diferentes agentes da sociedade relacionados à política implementada. São intencionais com objetivos a serem alcançados a longo prazo. São abrangentes e permitem distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que realmente se faz.

Segundo Oliveira (2010), há três tipos de políticas públicas – redistributivas, distributivas e as regulatórias.

As políticas redistributivas consistem em redistribuição de renda (na forma de recursos ou financiamentos) de equipamentos e serviços públicos, como cestas básicas, programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, entre outros.

De acordo com o autor, as políticas públicas distributivas são ações cotidianas que o governo precisa realizar. Estão vinculadas ao oferecimento de equipamentos e recursos públicos de acordo com os interesses e demandas sociais setoriais, como implementação de um projeto de educação ambiental, poda de árvores, limpeza de córregos, dentre outros.

Já as políticas públicas regulatórias consistem, segundo o autor, na elaboração de leis que poderão autorizar ou não as políticas públicas redistributivas e distributivas. Essa política é de fundamental importância, pois é por meio dela que os recursos públicos são liberados para a implementação das demais políticas.

Em uma sociedade democrática, faz-se fundamental a existência de políticas sociais como forma de garantir os direitos e diminuir as desigualdades, possibilitando dignas condições de vida, indistintamente, a todas as pessoas.

De acordo com Hofling (2001), políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Tais ações se voltam à redistribuição dos benefícios sociais e visam à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Políticas públicas sociais são ações governamentais e, dessa forma, requerem a intervenção do Estado em sua formulação, implementação e avaliação, garantindo proteção social à população.

Sendo um processo dinâmico, as políticas públicas, de acordo com Souza (2010), constituem-se em estágios que envolvem definição de agenda, indicação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

Segundo a autora, os governos definem suas agendas políticas, tendo como foco os participantes do processo decisório ou o próprio processo, sendo que cada participante pode significar um incentivo ou um veto.

Agendas políticas são definidas de acordo com os seguintes itens:

- Problemas: entram nas agendas políticas, quando se assume que é necessário fazer algo a respeito deles. A persuasão é a forma para construção do consenso.

- Política: vincula-se à forma como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um determinado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, mudanças nos partidos políticos,

porém, nesse caso, a barganha é a forma para que se constitua o consenso.

- Participantes: políticos, partidos, mídias, grupos de pressão, acadêmicos.

Na formulação das políticas públicas, Souza (2002) destaca a importância das instituições, considerando que estas redefinem as alternativas políticas e mudam a posição dos atores. Aponta, ainda, que não são só os indivíduos ou grupos que têm forças significativas que influenciam as políticas públicas, mas também as regras formais e informais que regem as instituições.

Nesse sentido, a autora ressalta que:

[...] a luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais é o cerne da formulação de políticas públicas. Essa luta é mediada por instituições políticas e econômicas que levam as políticas públicas para certa direção e privilegiam alguns grupos em vez de outros [...]. (SOUZA, 2002, p.15).

Dessa forma, observa-se que a formulação de políticas públicas é um processo complexo que envolve, em sua operacionalização: identificação clara dos objetivos da política; consideração dos contextos locais, nacionais e internacionais; análise das diversas alternativas para enfrentar o problema que se quer solucionar; consideração dos impactos; cálculo de custos; análise dos principais resultados, problemas e potencialidades de políticas adotadas anteriormente, que possuíam objetivos semelhantes, entre outros.

Nesse aspecto, entende-se que a formulação das políticas públicas requer, segundo a autora, tempo, investimento e compreensão abrangente e teórica, não só do tema que será objeto da política pública, mas também dos seus processos e dos conflitos envolvidos desde seu início.

A implementação das políticas públicas é a fase de transformação das políticas em ação. Souza (2002) afirma que, nesse estágio, é possível detectar-se antecipadamente problemas que podem estar ocorrendo e propor mudanças na implantação, pois existem variáveis que podem impactar a política pública.

De acordo com a autora, as análises voltadas para a implementação de políticas públicas devem focalizar aspectos como: nível de conhecimento das organizações sobre a política que está sendo implementada; processos que compõem a implementação, inclusive seus pontos de conflito; papel dos atores

e dos agentes na implementação; e grau de discricionariedade (opção que é dada, no âmbito do Direito, para que seja escolhida uma entre as várias hipóteses previstas pela lei) da burocracia, quando se implementa a política pública (SOUZA, 2002, p.21).

As análises realizadas no processo de implementação podem corrigir rumos, propor reformulações, com possibilidade de redução de inúmeros custos.

A avaliação das políticas públicas está voltada à verificação se uma determinada política está contribuindo para o bem-estar, se está promovendo mudanças no sistema social e econômico, destinadas a alcançar os resultados desejados.

De acordo com o estudo da autora, a avaliação concentra-se nos desdobramentos das políticas, ou seja, legislação, planos, programas e projetos que dela resultam.

Avaliação não se confunde com acompanhamento das ações governamentais porque a avaliação incorpora elementos de valor e de julgamento. Ou seja, a avaliação tem um conteúdo substantivo porque atribui valor. Outra questão importante na avaliação é a definição de critérios, fundamentais para que possamos afirmar se uma política deve continuar a ser implementada e se essa política é preferível a qualquer outra. Esses critérios não são passíveis de uma tipologia, pois devem variar de acordo com a política que está sendo avaliada. (SOUZA, 2002, p. 22).

Com relação à avaliação, esta pode assumir a forma de avaliação tanto de processos, como de resultados.

A avaliação de processos visa à aferição da eficácia de uma política pública, ou seja, se a política, plano, programa ou projeto foi ou está sendo implementado, de acordo com as diretrizes concebidas para sua execução, e se seu produto atingiu ou atingirá as metas desejadas (SOUZA, 2002).

Figueiredo (1986) ressalta que a eficácia objetiva verificar se as metas atingidas são iguais, superiores ou inferiores às metas propostas, sendo que o modelo analítico empregado para a aferição do sucesso ou fracasso do programa, projeto ou plano, consiste em medir se a diferença entre a meta

atingida e a proposta está dentro dos limites toleráveis.

A autora destaca outro critério de avaliação das políticas públicas: a eficiência.

Esse critério avalia: eficiência instrumental de uma política (relação entre custos econômicos e benefícios); e eficiência política (relação entre os “custos” sociais ou políticos e os benefícios deles derivados).

Outro aspecto da avaliação é a efetividade, ou seja, a avaliação do impacto de uma política pública, que tem por objetivo essencial a análise das mudanças pretendidas nas condições sociais. Esse tipo de avaliação tem por critério a aferição de mudanças e de modelos analíticos causais. (FIGUEIREDO, 1986, p.115).

Nesse aspecto, a autora afirma que a constatação de que ocorreram mudanças não é suficiente para concluir-se sobre o sucesso de um programa. É necessário comprovar-se que a atuação do programa, projeto ou plano é empiricamente relevante na determinação da mudança observada.

As políticas públicas resultam, portanto, da atividade política, envolvendo decisões e ações estratégicas. Trata-se de um conjunto articulado de ações implementadas para mudar uma realidade vinculada a uma determinada demanda e interesses.

Hofling (2001) destaca que as políticas públicas sociais se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Nesse sentido, a educação pode ser entendida como uma política pública social de responsabilidade do Estado.

Corroborando com as ideias de Hofling, (2001), Saviani (2008), afirma que a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar desses limites e perspectivas em relação à política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro. Nas políticas educacionais, as ações voltam-se ao sistema educacional.

Historicamente, observa-se que as políticas educacionais brasileiras são parte de um processo de tensão entre forças centrais, locais, entre outras. São processos que, muitas vezes, desconsideraram realidades locais e suas peculiaridades, tendo como exemplo a chegada dos portugueses ao Brasil.

O tratamento da questão educacional no Brasil tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que prescindem das relações sociais e que se incrustaram na cultura brasileira desde os tempos coloniais. (FERREIRA e AGUIAR, 2001).

Recentemente, no período subsequente à ditadura militar, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com a abertura democrática, as questões referentes às esferas de poder central e local ganharam novas dimensões.

Observa-se o enfoque especial dado à educação, definindo-se os princípios que norteariam o ensino no país em âmbitos Federal, Estadual e Municipal, em cujo centro se encontra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 1996. Segundo Vieira e Albuquerque (2008), tais princípios indicam opções buscadas pela sociedade civil e/ou política, expressando a correlação de forças presentes nesses segmentos do Estado.

Vieira (2011) afirma que, a partir da Emenda Constitucional nº. 14/96, a LDBEN 9394/96 e a lei nº. 9424/94, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, criou-se a base jurídica para alicerçar e fortalecer o poder local no âmbito educacional.

Rodriguez (2001), afirma que a descentralização fiscal para estados e municípios aumentou a disponibilidade de recursos nessas instâncias governamentais. O autor considera que isso ocorreu após a resistência, de quase uma década, de prefeitos e governadores para conduzir um processo articulado de descentralização da oferta educacional entre estado e municípios.

Nesse sentido, ao município caberá, segundo Vieira (2011), não só a organização e a gestão dos anos iniciais de escolarização, bem como a responsabilidade de oferecer educação infantil em creches e pré-escola, com prioridade para o ensino fundamental.

Aos estados cabe assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Nesse aspecto, o FUNDEF estabeleceu um mecanismo fiscal, visando a assegurar recursos para o ensino fundamental, conforme o número de alunos matriculados por rede pública – estadual e municipal. Estabelece, assim, as responsabilidades de cada instância governamental na oferta de Ensino

Fundamental.

O FUNDEF consolidou, segundo a autora, uma tendência que há décadas vinha sendo esboçada. Firmou-se com a descentralização dos encargos educacionais relativos à escolarização obrigatória e ampliou o papel do poder local, no que se refere à oferta de serviços e ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, instituiu-se o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação com prazo de 14 anos.

A autora ressalta que não se trata de uma total autonomia para os municípios administrarem seus serviços, pois há um fortalecimento do poder central, no que tange às políticas educacionais.

Assim, caberá à União a responsabilidade de políticas nacionais de educação, a avaliação dos sistemas educacionais e a manutenção do seu próprio sistema de ensino, que é a educação superior.

Destacam-se como política educacional discutível, as avaliações de larga escala. Werle (2010) registra que, no ano de 1998, foram iniciadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica que, após reformulações, estão em vigor ainda hoje.

Foi realizada, no Ensino Fundamental, uma aplicação piloto, pelo Ministério da Educação (MEC), do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep), nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Em 1990, de acordo com Werle (2010), iniciou-se o 1º. ciclo do Saep, desenvolvido nos estados e municípios com participação de professores e técnicos das Secretarias de Educação.

Em 1992, a avaliação em larga escala passou para responsabilidade de um órgão do MEC, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 1993, desenvolveu-se o 2º. ciclo do Saep. Convocaram-se especialistas em gestão escolar, currículo e docência para analisarem o sistema de avaliação, buscando legitimidade acadêmica.

Em 1995, em função dos empréstimos com o Banco Mundial (BM), o sistema de avaliação passou a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sendo as decisões centralizadas na União, momento em que os Estados teriam que criar suas próprias avaliações.

O Saeb tem como objetivo obter informações sobre a realidade

educacional brasileira, por região, nas redes pública e privada, por meio de aplicação de provas, a cada dois anos, de Matemática e Língua Portuguesa, a alunos de 5º. e 9º. anos do Ensino Fundamental e 3ª. série do Ensino Médio.

Constata-se que as avaliações em larga escala desempenham um papel significativo para as escolas, no que se refere a questões de ensino e aprendizagem. Elas possibilitam informações sobre os níveis de desempenho dos alunos, proporcionando às escolas e suas equipes docentes análise e reflexão acerca dos resultados obtidos.

Com a reorganização da educação a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), há uma sucessão de propostas que, Garcia (2001) crítica, pois, segundo o autor, contradizem a própria natureza do que deve ser uma educação de qualidade.

O autor defende que:

Essa sucessão de eventos, dada a rapidez com que são enunciados, pode significar várias coisas: desde o fato de estarmos efetivamente entrando num ciclo de transformações educativas irreversíveis ou apenas criando uma cadeia de fatos, deliberadamente articulados, que se esgotam na medida em que produzem seus efeitos políticos junto aos meios de comunicação. (GARCIA, 2001, p. 126).

Nesse sentido, fica a observação sobre a relevância do papel dos educadores no processo de formulação das políticas educacionais. Professores e alunos não podem ser negligenciados nesse processo, pois são os seus principais protagonistas.

Porém, Garcia (2001), ressalta que o papel dos educadores seria secundário, de convalidação de uma orientação política predeterminada, onde o componente de capacidade técnica funciona como apoio que legitima decisões adotadas fora do âmbito de influência dos sistemas educativos.

Sendo assim, observa-se que as discussões sobre as políticas educacionais devem fazer parte dos cursos de formação de professores, bem como da formação continuada em serviço, possibilitando aos docentes conscientização e ampliação de conhecimentos sobre o jogo político que envolve as políticas educacionais, promovendo o fortalecimento dos

profissionais da educação e uma participação mais efetiva no campo político brasileiro.

Assim, entre tensões e forças antagônicas, as políticas educacionais vão se constituindo num cenário, cuja tradição histórica tende a desconsiderar os educadores.

Importante ressaltar que, no processo de descentralização, a escola passou a assumir funções que pertenciam ao Estado, isto é, as unidades escolares começaram a ter uma autonomia “questionável”, considerando-se que a autonomia da escola não se efetiva por decretos e leis, mas é um processo a ser construído. A escola acabou transformando-se em executora e, por isso, tem sido vítima de um sistema autoritário e burocrático.

Dessa forma, considera-se relevante conhecer o histórico das políticas de formação de professores no Brasil, observando o alcance das leis vinculadas ao poder vigente e seu reflexo na formação docente e no exercício profissional dos professores na escola

1.2 Políticas de formação de professores no Brasil: tensões

Historicamente, registra-se que o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, de acordo com Saviani (2008), teria sido instituído em 1684, na França. Entretanto, foi somente a partir do século XIX que a formação de professores exigiu uma resposta institucional, em função da Revolução Francesa frente às questões da instrução popular.

No Brasil, a atenção dispensada à formação de professores teve início a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que determinava que os professores deveriam instruir-se no método de ensino mútuo, às próprias custas.

A partir de 1834, a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias e, seguindo o modelo de formação de professores que vinha acontecendo na Europa, criaram-se, no Brasil, as Escolas Normais. Instituiu-se a primeira escola normal do país em Niterói, no Rio de Janeiro. Nesse período, para exercer a docência nas escolas primárias, era essencial o domínio de

conhecimentos a serem transmitidos para os alunos, desconsiderando a preparação didática e pedagógica.

O autor destaca que o padrão de organização das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, sendo marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Os reformadores assumiram que a sistemática da organização curricular e a preparação pedagógico-didática seriam essenciais para a formação docente.

Após esse período, iniciou-se um novo momento, com os institutos de educação, considerados como espaços de cultivo da educação e, segundo Saviani (2009), sendo vistos não somente como objeto de ensino, mas também de pesquisa, destacando-se o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo, em 1933.

De acordo com o autor, com a reforma de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira propôs mudanças, pois considerava que as Escolas Normais trabalhavam com a cultura geral e profissional, falhando em ambos. Transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Incluiu um currículo amplo, contendo psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, entre outros. Contemplou a prática de ensino por meio da observação, experimentação e participação como suporte à atividade prática do processo de formação, organizando uma estrutura de apoio com jardim da infância, escola primária e secundária, instituto de pesquisas educacionais, bibliotecas, filmoteca, museus escolares, radiodifusão, dentre outros.

Observa-se uma preocupação com a ampliação de conhecimentos por parte dos docentes e com a importância da prática, reservando-se espaços para esse fim. Conforme nos coloca Saviani (2009), esses institutos foram pensados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.

Posteriormente, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados à universidade, tornando-se base de estudos superiores de educação, como também a base para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

De acordo com o autor, a partir de 1939, foram instituídos documentos

oficiais que orientavam a organização dos cursos de licenciatura que formavam professores para ministrar as várias disciplinas pertencentes ao currículo das escolas secundárias e ao de Pedagogia, que formava professores para a docência nas Escolas Normais (conhecido como “esquema 3 + 1”).

Saviani (2009), destaca que, com base em documentos oficiais, a partir de 02 janeiro de 1946, o Curso Normal foi dividido em dois ciclos: primeiro ciclo ginasial do curso secundário, com duração de quatro anos, para formar regentes do ensino primário; e segundo ciclo, correspondendo ao colegial do curso secundário, com duração de três anos, para formação de professores do ensino primário.

Ao serem implantados, os cursos normais e os cursos de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional, tendo como currículo um conjunto de disciplinas a serem cursadas pelos alunos, dispensando-se exigências de escolas-laboratório.

Saviani (2009), aponta que o caráter pedagógico-didático foi relegado a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, para as licenciaturas. Na Pedagogia, o caráter pedagógico-didático passou a ser um conteúdo a ser transmitido.

Segundo o autor, a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, alterou a denominação do ensino primário e médio para, respectivamente, primeiro e segundo graus, desaparecendo, nessa, estrutura, as Escolas Normais. A formação de professores para o antigo ensino primário reduziu-se a uma habilitação de 2º. Grau.

A habilitação específica do magistério, conforme Saviani (2009), foi organizada em duas modalidades: habilitação para o ensino até a 4ª. série, com duração de três anos; e habilitação ao magistério até a 6ª. série do 1º. grau, cujo currículo mínimo compreendia o núcleo comum, destinado a garantir a formação geral, e uma parte diversificada, visando à formação especial.

A Lei nº 5692/71, previu a formação de professores em nível superior para lecionar nas quatro últimas séries do 1º. grau e para o 2º. grau em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). Os cursos de Pedagogia, além de formarem professores para habilitação específica em Magistério, formavam também especialistas em Educação, diretores de escola, orientadores

educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Segundo Saviani (2009), a partir de 1980, houve um amplo movimento para reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, adotando-se o princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. A partir desse princípio, a maioria das instituições atribuiu aos cursos de Pedagogia a formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foram propostas alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, com a definição de um período para sua efetivação.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores foram promulgadas e, na sequência, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Contudo, verifica-se a predominância da formação específica sobre a pedagógica:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2012).

Em 2006, o curso de Pedagogia foi **proposto** como licenciatura, possibilitando a formação tanto de professores para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, bem como de gestores, tendo como eixo a formação de professores para os anos iniciais.

Conforme o estudo de Gatti (2010), são vários os conhecimentos e formação de habilidades (conhecimentos filosóficos, históricos, psicológicos, linguísticos, formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação entre outros) que devem constar no currículo da graduação em Pedagogia, além da realização do estágio, em função da abrangência das atribuições do docente.

Considera-se, ainda, que esse modelo de currículo não oferece

possibilidades de visão da prática em sala de aula, dificultando o vínculo entre teoria e prática:

[...] a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, 2012, p. 23).

Outro ponto importante, conforme destaca Gatti (2010), é o fato de a formação de professores para a educação básica ser feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino. Historicamente, nos cursos de formação de professores, sempre houve a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina. Essa diferenciação criou valor social maior/menor para professor polivalente e professor “especialista”, segundo a autora, na carreira, nos salários e na comunidade social.

Hoje, em virtude dos graves problemas enfrentados, no que se refere às aprendizagens escolares, aspecto que se complexifica a cada dia, aumenta a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas das instituições que as abrigam, seja quanto aos currículos e conteúdos formativos:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas o professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho das escolas. (GATTI, 2010).

Dessa forma, constata-se que são muitas as dificuldades que permeiam os cursos de formação de professores e, por consequência, o desempenho dos professores em sala de aula.

Longe de formar profissionais para o enfrentamento das questões sociais e políticas pertinentes ao ato de ensinar, os cursos de formação apresentam fragilidades no que se refere aos conteúdos formativos e currículo, não oferecendo base sólida para o exercício das práticas docentes:

Ao fim e ao cabo, 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, 2009).

Observa-se, assim, que as políticas educacionais e as políticas de formação de professores mostram-se apartadas não só da realidade vivenciada pelos professores, como também de suas necessidades.

Sendo assim, torna-se essencial estabelecer um diálogo entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, com o objetivo de conhecer os estudos realizados nesse aspecto e suas perspectivas de mudanças.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Formação inicial

A discussão sobre a formação docente é antiga e atual ao mesmo tempo, pois, em toda a história da educação, tem sido questionada a maneira como são formados os professores. Reflexões sobre qualidade de ensino, evasão e reprovação têm se mostrado como ponto nodal daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade. (PLACCO e SILVA, 2004, p. 25).

A formação inicial tem respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 1996). O parágrafo 1º do artigo 62, define que as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e de formação continuada.

O parágrafo segundo, do artigo 1º da Resolução CNE/ CES nº 2 de de 200....., estabelece que as instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada para o atendimento das políticas públicas de educação, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Além desses aspectos, devem manter organicidade entre seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI e seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Ainda, no artigo 3º, da Resolução.....estabelece que a formação inicial e a continuada visam assegurar a produção e difusão de conhecimentos de

determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político pedagógico da instituição. O terceiro parágrafo do mesmo artigo estabelece, ainda, que a formação inicial e a continuada para a educação básica constituem processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional.

Apesar de a formação inicial e a continuada dos professores estarem respaldadas por leis que buscam assegurar produção de conhecimento, melhoria da qualidade da educação e valorização profissional, concretamente observa-se um cenário preocupante, necessitando-se de políticas públicas educacionais capazes de superar a atual qualidade da educação.

Ao abordar a formação inicial de professores, necessariamente, consideram-se os aspectos sociais e políticos do país, dada a importância dos profissionais da educação na disseminação do conhecimento, bem como dos elementos substanciais da cultura.

Atualmente, o Brasil passa por uma crise, em que valores, ética e princípios não têm ocupado espaço de grande relevância no meio político, pois a conquista e o ganho facilitado têm tomado o lugar do diálogo e do respeito.

As diferenças e desigualdades, tão discutidas, ainda representam pontos de discórdia e discriminação no Brasil e em todo o mundo, porque cada grupo social tende a impor sua forma de pensar e agir diante de uma sociedade mutante e diversa.

Em uma sociedade tão desigual e em um momento político tão crítico, onde os governantes voltam-se para seus próprios interesses, deixando de cumprir seu papel social para o qual a sociedade os elegeu, a formação de professores, inicial e continuada, deveria possibilitar um olhar mais aprofundado e crítico sobre o momento atual, propiciando reconhecimento do lugar comum do conformismo e submissão e promovendo a conscientização sobre a importância da formação dos professores. Só assim, estes serão sujeitos críticos e terão força social suficiente para contribuírem na transformação da sociedade.

Ao analisarem a formação inicial dos professores, Castro e Amorim (2015) observam um cenário de aligeiramento nesse tipo de formação, de baixos incentivos na oferta de uma carreira atraente, porém de muitos “investimentos” no oferecimento de programas de treinamento e na aquisição

de pacotes pedagógicos.

De acordo com os autores, na formação inicial, os professores são formados em cursos com diferentes angulações que nem sempre superam as necessidades de os docentes conhecerem seu ofício. São necessárias mudanças em vários aspectos.

Um dos aspectos fundamentais seria alicerçar a formação inicial para que fosse possível garantir aos professores conhecimentos que despertassem neles o desejo de educar-se continuamente. Entretanto, o que a realidade tem revelado é que há uma formação idealizada, mas não concretizada, que constantemente é afetada por sucessivas políticas oficiais.

Os autores ainda consideram que as universidades deveriam potencializar a formação inicial como contraposição às políticas que impõem aos professores pacotes de formação continuada.

No que se refere às universidades, o que se observa é o crescente aumento de instituições de ensino superior. Gatti considera que a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e, por consequência, a ampliação da necessidade de docentes criaram um problema:

[...] a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens. (GATTI, 2013, p. 35).

Assim, a formação inicial fica fragilizada. Formam-se profissionais sem o devido preparo para o exercício profissional.

Sobre esse aspecto, Gatti (2013) faz uma análise bastante relevante. Destaca que o crescimento populacional confrontado com o desenvolvimento e a paz social coloca desafios contundentes às sociedades humanas. A educação, por meio dos professores, tem papel decisivo nesse cenário, isto é, ajudar na construção de uma civilização humana que leve bem-estar a todos.

Segundo a autora, as universidades, faculdades, entre outras instituições formadoras, têm em mãos uma grande responsabilidade, pois, para

esse movimento de transformação social, a informação e comunicação ocupam espaço central na vida diária e na vida do trabalho.

Na era da comunicação, as capacidades de interpretar e decodificar informações são fundamentais para a criação, sendo necessário o domínio da palavra escrita e de diversas áreas e o desenvolvimento de lógicas e capacidades de comparar, relacionar, agregar saberes. Gatti (2013) considera que esse movimento nos reporta à educação, destacando que a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos, possibilitando constatar que a formação deficiente do professor pode gerar a formação deficiente do aluno, reforçando aspectos da formação continuada em serviço como forma de complementação da formação inicial.

Nesse sentido, Castro e Amorim (2015) alegam que ficou naturalizado o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura. Segundo os autores, os professores são formados e certificados na esperança de que o exercício profissional lhes ensine o que não aprenderam em seus cursos.

Para Gatti (2013), historicamente, há impasses e problemas construídos e acumulados na formação docente em nível superior no Brasil. Tais problemas precisam ser enfrentados não só por decretos e normas, mas também pelas universidades, que devem superar hábitos e conceitos arraigados, desafiando gestores e professores do ensino superior.

Ribeiro, Teixeira e Ambosetti (2004, p. 15) apontam a crítica feita aos cursos de formação de professores sobre a inadequação no preparo de profissionais competentes para o exercício de suas atividades. Criticam, sobretudo, modelos fundados numa concepção de subordinação entre o conhecimento técnico científico (considerado como conhecimento válido) e o conhecimento construído pelos docentes na sua prática. Segundo as autoras, esses modelos utilizam um discurso crítico que atribuem ao papel das práticas escolares o fracasso escolar, sendo fundamental construir uma cultura de sucesso escolar, por meio da formação dos educadores, o que possibilitará que professores e alunos desempenhem-se de maneira significativa.

Apesar de toda problemática que envolve a educação nos dias atuais, a formação inicial pode ser vista como um momento de um processo mais amplo que se inicia antes da preparação formal e deve permear a prática profissional

dos professores (RIBEIRO, TEIXEIRA e AMBROSETTI, 2004, p. 16), não por ser insuficiente, mas pelo entendimento de que a formação é permanente e fundamental para o dinamismo da ação docente.

Nesse sentido, Castro e Amorim (2015) alertam sobre a importância de ouvir as vozes dos estudantes que irão se tornar professores, exigindo dos formadores uma escuta mais atenta sobre suas histórias e experiências. Isso possibilitará uma intervenção mais eficaz, buscando colaborar para um exercício profissional mais eficiente.

A formação inicial de professores, historicamente, passou por inúmeras mudanças, vinculadas a políticas ou interesses mercadológicos. O que importa destacar é que ainda são necessárias mudanças.

Para Tardif (2014), os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento:

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 270).

Observa-se, dessa forma, que formação e prática estão separadas na concepção dos cursos de formação. Isso se reflete na escola, na atuação dos docentes.

A formação inicial, para Silva (2009), oferece aos futuros professores um conjunto de técnicas e saberes teóricos necessários à formação docente, porém distantes do ambiente escolar onde ocorrerá a ação docente.

Gatti (2010) destaca a ideia de que, em função dos graves problemas enfrentados no que se refere às aprendizagens escolares, que se complexificam a cada dia, avoluma-se a preocupação com os cursos de formação, seja quanto às estruturas institucionais, que os abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Gatti (2013) afirma, ainda, que a formação dos docentes tem sido um

grande desafio para as políticas educacionais, levando inúmeros países a desenvolver políticas e ações agressivas na área educacional, para tratar dos docentes, figuras centrais no processo de disseminação dos conhecimentos. No Brasil, não se observa iniciativa com força suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino e, assim, promover a revisão da estrutura dessa formação nas licenciaturas.

Nesse sentido, Tardif (2014) defende a necessidade de repensar a formação docente para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano.

Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 23).

De acordo com Tardif (2014), os conteúdos e lógicas disciplinares ainda dominam a formação dos professores. Na formação, são ensinadas teorias sociológicas, didáticas, psicológicas, entre outras, que foram concebidas e não se relacionam nem com o ensino, nem com a realidade do ofício docente.

Tardif (2014) declara não ser preciso deixar de lado a lógica disciplinar nos cursos de formação, mas é necessário abrir espaço para a lógica da formação profissional, reconhecer os alunos como sujeitos do conhecimento e realizar um trabalho relativo às questões cognitivas, sociais e afetivas, por meio das quais os professores recebam e processem esses conhecimentos:

[...] 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, 2014, p. 242).

Silva (2009) defende a ideia de que a formação inicial forma o profissional da educação, porém a formação docente se faz a partir do

exercício da profissão, da prática docente.

Dessa forma,

[...] a formação inicial [...] adquire outros significados permitindo um julgamento sobre os saberes teóricos adquiridos outrora e neste momento sendo confrontada com a realidade e validada, ou não, por sua própria prática pedagógica. (SILVA, 2009, p. 26).

Nesse sentido, entende-se que, a partir dos saberes da prática, o professor expressa suas concepções e valores, constituídos por sua experiência frente aos conhecimentos adquiridos em sua trajetória.

A prática dos professores não é somente um local de aplicação de saberes teóricos; é, também, um espaço de produção de saberes:

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. (TARDIF, 2014, p. 234).

Sendo assim, é necessário considerar não só a necessidade de mudanças na formação inicial do professor, bem como a concepção sobre esse profissional e seu valor social e acadêmico.

Nas universidades americanas e canadenses, afirma Tardif (2014), que os professores de profissão, de fato e de direito, são formadores dos futuros professores. O autor considera que a formação para o magistério está mudando, possibilitando aos professores de profissão parcerias com os professores universitários na formação dos futuros professores.

Dessa forma, a universidade estaria vinculada à realidade escolar, proporcionando aos futuros docentes uma formação com conhecimentos mais próximos do chão da escola.

Castro e Amorim (2015, p. 52), defendem que as universidades deveriam investir com todo vigor na formação inicial dos docentes para que, ao fim de sua formação inicial, eles não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas também tivessem alcançado um grau de confiança e autonomia que pudessem definir como querem continuar sua

formação.

No Brasil, ao longo da história, as políticas de formação de professores mostram-se, apartadas não só da realidade vivenciada pelos docentes, como também de suas necessidades no exercício profissional. Se, por um lado, a formação inicial tem se mostrado vinculada a uma matriz de competitividade, por parte das instituições de ensino superior, voltada para a mercantilização dos cursos de graduação das licenciaturas, por outro, a formação continuada tem demonstrado, ao longo dos anos, estar a serviço dos interesses dos órgãos administrativos superiores, aos quais as escolas estão vinculadas.

2.2 Formação continuada e formação em serviço

A formação continuada de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores, encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais, por enaltecem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos. (FUSARI, 2004, p. 22).

A formação continuada, algumas vezes concebida como complementação à formação inicial, outras como uma maneira de impor pacotes de formação aos professores por meio da implantação de projetos ou programas governamentais, tem seus conceitos e práticas utilizados de formas diversas, dependendo das situações em que é necessária, seja política, acadêmica, econômica entre outras.

Para Prada (2010, p. 372), a formação continuada sempre esteve ligada à formação de professores como forma de manter uma educação permanente, como para manter os conhecimentos científicos atualizados.

Em seus estudos, Gatti (2008), registra que a educação continuada não apresenta um conceito preciso, destacando que cresceram significativamente as iniciativas inseridas no termo “educação continuada”.

Ora o significado está voltado aos cursos oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício docente, ora volta-se para qualquer tipo de

atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – reuniões pedagógicas, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários entre outros.

Segundo a autora, nos últimos anos do século XX, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais, em função das mudanças no mundo do trabalho, nas tecnologias e conhecimentos.

Gatti (2008) destaca que, no Brasil, em virtude da precariedade dos cursos de formação na graduação, a formação continuada passou a ser utilizada como forma de compensação e atualização para os docentes que não vinham apresentando formação adequada para a atuação profissional. Isso ampliou a implementação de programas compensatórios e alterou o propósito inicial desse tipo de formação, constatado principalmente no setor público.

No que se refere ao aspecto legal, Gatti (2008) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), reflete um período de debates importantes sobre a formação continuada.

O inciso II do artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da educação, traz, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos.

O artigo 80 aponta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”.

No inciso III, terceiro parágrafo do artigo 87, explicita-se o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”.

Gatti (2008) ainda destaca que, com os debates realizados em torno das novas disposições legais, com os esforços dirigidos para sua implementação, houve, por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e dos sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação – especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –, um incremento forte em processos chamados de educação continuada. A lei que instituiu o FUNDEF respaldou

legalmente o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, segundo a autora. Foi a primeira vez na história da educação do país que se previram recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados, que exerçam funções nas redes públicas, posteriormente, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, instituiu-se o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação com alcance da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Historicamente, a formação continuada de professores é situada por Prada (2010) no período pós Primeira Guerra Mundial, em função de questões ideológicas, políticas e econômicas. Posterior à Segunda Guerra, a mesma foi utilizada como “capacitação de recursos humanos”, a fim de se expandirem as ideologias das grandes potências, sendo a educação realizada a partir das reformas educativas.

Nas décadas de 60, 70 e 80, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem e treinamento”, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, alfabetização, entre outros. Terminologias muito comuns à época, embora inadequadas.

Essas ações, segundo o autor, estavam baseadas em uma concepção tecnicista, preocupando-se com a eficácia e eficiência da educação, escondendo manipulações e interesses para implantação de “pacotes” criados para serem seguidos pelos professores como forma de “corrigir erros”, desconsiderando os saberes docentes.

Nessa concepção, os professores são tratados como consumidores de conhecimentos e simples executores de tarefas, não sendo autores nem gestores de sua aprendizagem.

Essas concepções visam ao produto e não ao processo, pois encaram o professor como incapaz de pensar e refletir sobre sua própria prática e propor mudanças em seu cotidiano escolar.

Segundo Prada (2010), nos últimos anos, tem-se instituído a formação de professores que já exercem a docência com a denominação de formação continuada, entendido como permanente, esse sentido de educação envolveu alguns setores, como os relacionados aos professores, fazendo com que o termo “formação continuada” passasse a ser entendido como atualização para

exercer a profissão, e não uma forma de obter titulação.

A formação dos docentes, para Prada (2007), implica em considerar os conhecimentos dos professores, adquiridos por meio das aulas que ministram, o conhecimento da atualidade do exercício docente, bem como o domínio que os docentes têm da prática e dos problemas reais da escola.

Para Tardif (2014), os docentes são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Entretanto, na formação continuada, torna-se ainda essencial se considerarem alguns pontos de mudança que Imbernón (2009) pondera como relevantes: o contexto social e o contexto histórico como elementos imprescindíveis na formação dos professores.

Para Ribeiro, Teixeira, Ambrosetti (2004, p.16), o conceito de formação continuada vem associado à ideia de sistematicidade, regularidade e sequência das ações, em oposição ao caráter casual e episódico das formações mais tradicionais. A expressão sugere opções metodológico-investigativas, embasadas na análise e interpretação da realidade, e considera os professores como sujeitos de sua própria formação e prática profissional como fonte de reflexão teórica nesse processo.

Sendo assim, as características dos docentes, suas expectativas profissionais e pessoais, o contexto de trabalho e a cultura escolar precisam ser considerados.

Nesse sentido, são relevantes: a escola, como *locus* de formação; o saber docente, considerando os professores como possuidores e produtores de saber; e a pessoa do professor, sua identidade, visto como sujeito do processo.

A escola, local de aprendizagem de professores e alunos, é também um local de produção de conhecimento, de saberes da prática.

Para Prada (2010), a escola é um espaço de formação continuada, cujos objetos de formação e, conseqüentemente, de aprendizagem, surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano.

Para Ribeiro, Teixeira e Ambosetti (2004), a formação continuada, como modalidade centrada na escola e nos professores, implica também considerar quais são as necessidades dos professores, identificadas no dia a dia escolar, pelos docentes a partir de suas práticas:

[...] Essas necessidades não são abstratas e não são só

individuais; são também do grupo a que pertence o professor. O que nos conduz a um conceito de formação orientado para as necessidades concretas sentidas pelos professores, coletivamente e individualmente, nas suas práticas escolares, quando procuram soluções possíveis para problemas identificados. (RIBEIRO, TEIXEIRA, AMBROSETTI, 2004, p. 17).

Sendo assim, a escola passa a ser não somente local de trabalho, mas também local de formação, onde o conhecimento se constrói de forma significativa e compartilhada, integrado à prática docente.

A partir das necessidades identificadas pelos professores em seu trabalho cotidiano, a escola decide sobre o conteúdo e a metodologia a serem adotados na formação, sendo o processo de formação uma busca feita pelo professor e estimulada pela escola.

Conforme Bonilla (2009), pondera-se que as escolas estão estruturadas com base em regras e rituais voltados para que os alunos aprendam, e não para que os que trabalham com os alunos aprendam a fazer melhor.

Segundo a autora, é impossível criar e manter uma boa aprendizagem para os alunos, quando não há condições de aprendizagem para seus professores.

Sobre esse aspecto, a autora destaca o conceito de *escola aprendente*:

Visto a escola ser uma das instituições base da *sociedade do conhecimento*, necessita transformar-se numa *escola aprendente*, o que significa que não são apenas os alunos que têm o que aprender. Também os professores, a comunidade e a própria instituição necessitam estar em permanente processo de aprendizagem. (BONILLA, 2009, p. 98).

Nesse sentido, reforça-se a ideia da escola como local do conhecimento e da possibilidade de aprender enquanto se ensina. Ressalta-se, também, a necessidade de ela estar mais aberta às novas aprendizagens.

Observa-se a escola como um organismo vivo, constituída por seres humanos pensantes e pulsantes. Por ser uma das instituições básicas da

sociedade do conhecimento, necessita estar vinculada ao mundo e, ao contexto social ao qual pertencem seus atores. Nesse sentido, busca-se uma escola que reconheça a importância de se tornar um espaço aprendente.

O saber docente, apontado por Ribeiro, Teixeira e Ambrosetti (2004) como algo anteriormente não valorizado, tratado com conotação negativa e senso comum, desconsiderado nas propostas de formação, agora ganha espaço e reconhecimento.

Segundo as autoras, estudos estão sendo realizados para compreender não só as relações entre os docentes e os conhecimentos elaborados pelas teorias pedagógicas, bem como a natureza dos saberes desenvolvidos pelos professores na prática.

A discussão sobre os saberes docentes amplia-se no Brasil a partir dos anos 1990, quando autores, como Tardif, entre outros, observam que o saber docente é um saber plural, formado por saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência, sendo que os saberes da experiência, constituídos no interior da profissão docente, exercem uma função crítica na relação dos professores com os saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional.

Os saberes da experiência são formados pelos demais saberes, submetidos a certezas construídas na prática vivida.

O professor, compreendido como sujeito do processo de formação, não pode estar separado entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional, pois sua identidade está vinculada às suas experiências profissionais, sendo que ambas constituem o saber docente.

A identidade do professor implica em sua forma de ser e de estar na profissão. Nesse sentido,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992).

Corroborando com Nóvoa (1992), e ampliando a discussão, Ribeiro, Teixeira e Ambrosetti (2004) destacam que pensar a importância da dimensão pessoal num processo de formação implica também entender a construção recíproca da consciência individual e do ambiente coletivo. Nesse sentido, o professor poderá desenvolver-se, enriquecendo-se de experiências significativas.

Nóvoa (1992) afirma que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um envolvimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também identidade profissional.

Dessa forma, a interação entre as dimensões pessoais e profissionais permite aos docentes apropriação dos processos de formação, dando sentido também no contexto de sua história de vida.

Nóvoa (1992) defende, ainda, que os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases do processo de formação, na concepção, no acompanhamento, regulação e avaliação.

Imbernón (2009) defende que a formação permanente, entre outros aspectos, deve potencializar a identidade docente, pois a formação de professores demonstra uma história de dependência e subsídio, por meio de currículos fechados, pouca autonomia e *experts* ditando normas, saberes e conhecimentos, como se os docentes não os tivessem.

Sobre essa formação de professores, formal, Paulo Freire apresenta uma crítica:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, ao seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001).

Nos estudos de Imbernón (2009), o mesmo declara que, nas últimas décadas, abriram-se brechas nessa pedagogia de dependência, ou seja, deu-se importância à subjetividade dos docentes, acreditando-se na capacidade de

eles serem sujeitos do conhecimento, de gerarem conhecimento pedagógico que estruture e oriente sua teoria e sua prática.

Nesse sentido:

É possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos”. (IMBERNÓN, 2009, p. 110).

Nessa linha de raciocínio, Nóvoa (1992) esclarece que a formação propõe a mudança dos professores e das escolas:

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projectos. (NÓVOA, 1992).

Sendo assim, a escola, local de trabalho e espaço de produção de conhecimento, ganha fundamental importância quando analisa a possibilidade de transformação da instituição, a partir do processo de formação.

Nesse processo, reflete-se sobre o fato de a escola estar vinculada a um poder que envolve um saber, muitas vezes fechado para as transformações que ocorrem no contexto social, onde há uma cultura que naturalizou regras e padrões advindos da sociedade e das instituições às quais pertence (BONILLA, 2009).

Nessa perspectiva, os professores se veem a serviço de programas, currículos e materiais didáticos que, muitas vezes, distanciam a escola de uma vivência real, dificultando o estabelecimento de relações com o espaço externo. O saber docente, fundamental para a formação dos professores, na maioria das vezes, não é acessado pela instituição de ensino.

Nesse sentido, pondera-se que a formação continuada na escola poderia possibilitar extrapolações e vivências que levassem os docentes a refletirem sobre os conhecimentos trabalhados no ambiente educacional e o

contexto social que se transforma dia a dia.

Por ser um processo de formação que ocorre periodicamente no espaço educativo, a gestão escolar passa a assumir papel importante nesse processo, pois o trabalho pedagógico tem suas bases na relação entre sujeitos e, por assim ser, deve ser concebido e executado como um processo que possibilite a aproximação desses sujeitos, dialogando não só sobre suas necessidades, mas também sobre as dificuldades e necessidades da escola como um todo. Torna-se, assim, condição fundamental para a equipe gestora, o exercício de uma gestão que pratique a democracia, capaz de construir um projeto de formação que tenha significado e proporcione aos docentes diferentes olhares e aprendizagens.

Não é um processo fácil nem simples, pois, normalmente, a gestão da escola volta-se para as diversas exigências vinculadas aos órgãos administrativos superiores, dialogando minimamente com seus atores e distanciando-se dos problemas reais do ambiente educacional. Observa-se que a falta de diálogo, via de regra, mostra-se como a principal queixa dos docentes, criando espaços de conflito e tensão.

3 GESTÃO

3.1 Conceitos de Gestão

Gestão pode ser entendida como uma atividade que envolve participação, mobilização, resolução de problemas, utilização de recursos e negociação para que se alcancem os objetivos propostos, sendo um campo de

tensões e interesses contraditórios e conflituosos. A gestão é sempre um processo político que tem na sua execução a realização do poder.

Buscando-se o significado do termo “Gestão”, encontra-se: “Gestão é o ato de administrar, gerir, sendo sinônimo de administração, gerenciamento, direção, onde existe uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas, a ser gerida ou administrada.”.

Para Lück (2012), gestão é o trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Assim sendo, o conceito de gestão associa-se à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados.

Paro (2004) conceitua gestão ou administração, considerando-os sinônimos, como utilização racional de recursos para realização de determinados fins, sendo necessário que se utilizem os recursos e procedimentos adequados para se alcançar a realização de qualquer empreendimento.

As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em prática, materializam-se na gestão. (VIEIRA, 2007).

No âmbito educacional, a gestão educacional está situada no nível macro da Educação, no qual se encontram os órgãos superiores dos sistemas de ensino e as políticas públicas destinadas aos mesmos. É espaço das ações dos governos federal, estadual e municipal.

Nesse sentido, gestão educacional, para Vieira (2007), expressa-se por meio da organização dos sistemas de ensino, das incumbências da União, Estados e Municípios, das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional e da oferta de educação escolar pelo poder público e privado.

Segundo a autora, há diversas atividades próprias da gestão educacional que alicerçam as políticas educativas, voltadas para orientações e definições gerais, como planejamento, acompanhamento e avaliação. A gestão educacional depende de circunstâncias políticas, envolve negociação e conflitos e compartilha responsabilidades com as diferentes instâncias do governo, na oferta de ensino ou em ações desenvolvidas em sua área de atuação.

Gestão educacional e gestão escolar estão interligadas, articulando-se

entre si, sendo que a primeira existe para respaldar a escola e o trabalho que esta realiza.

Historicamente, a gestão escolar passou por diversas mudanças, vinculadas aos cenários sociais e políticos brasileiros. A escola, parte de um corpo central, comandada e controlada por concepções e ideologias políticas voltadas para o autoritarismo e hierarquização das relações, reproduziu esse modelo em suas ações administrativas e pedagógicas.

Desta forma, os traços predominantes do autoritarismo, de acordo com Melo (2001), seja em épocas coloniais, seja em regime de escravidão, na fragilidade da República dos Marechais ou na ditadura, forjaram fortes heranças na democracia conquistada duramente pela sociedade brasileira:

O aperfeiçoamento de relações de poder democratizadas e com respeito à cidadania do povo disputa espaço, dia a dia, com as conservadoras políticas de fisiologismo e coronealismo ainda existentes no Brasil. (MELO, 2001, p. 243).

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social, tem seu cotidiano permeado por concepções e práticas autoritárias.

Em outro momento, com a forte presença do neoliberalismo, Melo (2001) ressalta que o tema gestão está associado aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na forma de pensar a sociedade e a gestão educacional.

Para a escola, foram trazidas teses da qualidade total da educação, com modelo aplicado à gestão empresarial, privilegiando resultados, eficiência e eficácia, estabelecendo a competitividade e, por consequência, o sucesso individual.

Como forma de se atingir a “qualidade”, que se mostra como uma grande exigência para a escola hoje, a tese da qualidade total, segundo a autora, se desdobra em vários projetos e programas que, na maioria das vezes, muito pouco acrescentam às escolas.

Nesse sentido, observa-se que a gestão escolar responde aos modelos sociais e políticos vigentes, transformando-se em um espaço vulnerável e de domínio das demandas políticas.

Destaca-se que, com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN nº. 9394/96, a gestão escolar teve que não só adaptar-se ao modelo de democratização da gestão, buscando superar as relações de poder, até então estabelecidas, bem como adequar-se a uma nova concepção que propõe a autonomia das escolas.

Para Krawczyk (1999), a tendência das reformas educacionais nas últimas décadas tem, na gestão da educação e da escola, um de seus pilares de transformação, defendendo mudanças na maneira de implementar a gestão dos sistemas educativos voltada para a instituição escolar e sua autonomia.

Nesse sentido, Souza (2006), define a gestão escolar com um processo de busca, disputa, diálogo e socialização do controle do poder de decisão sobre os rumos que uma instituição seguirá.

Assim, a escola é vista como espaço de encontro entre o Estado e a sociedade civil. A instituição escolar, por meio de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho escolar. (KRAWCZYK, 1999).

Sendo assim, a gestão escolar pode ser entendida como um processo político que lida diretamente com as relações de poder.

Nesse sentido, as ações estabelecidas dentro do espaço educativo podem ser consideradas como ato político, na medida em que requerem sempre uma tomada de posição:

A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer das suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamento. (DOURADO, 2013, p. 101).

A gestão escolar, em seu espaço de ação, pode desenvolver o senso crítico com relação ao sistema estabelecido, adotando práticas libertadoras e conscientes de engajamento que tenham como objetivo a conquista da autonomia.

No que tange a esse aspecto, Krawczyk (1999) destaca o processo de democratização política da sociedade brasileira na década de 1980, sendo,

para a autora, uma das grandes vitórias no campo político-educativo, a conquista de liberdade de ação e de decisão com relação aos órgãos superiores da administração.

Para Lück (2012), a descentralização configurou-se como uma das principais políticas educacionais. Teve como objetivo a superação de procedimentos tradicionais no corporativismo e clientelismo, encontrando apoio nas reformas educacionais e legislativas. Centrou-se em três pontos básicos da administração: participação da comunidade escolar na seleção dos diretores das escolas; criação de um conselho escolar com autoridade deliberativa e poder decisório; repasse de recursos financeiros, aumentando a autonomia das escolas.

Ressalta-se que, no processo de descentralização, a escola passou a assumir funções que pertenciam ao Estado, tendo as unidades escolares não só uma autonomia (questionável), como também outras responsabilidades.

De acordo com Tavares (2009), ao assumir a descentralização como eixo da gestão educacional, o Ministério da Educação objetivava a melhoria dos indicadores de desempenho escolar. Teoricamente, isso favoreceria aproximação entre governos locais e necessidades da escola.

Nesse sentido, os níveis intermediários de decisão seriam eliminados em favor da escola, mas Tavares (2009) ressalta que:

[...] na Educação, os princípios de descentralização, gestão democrática e autonomia escolar passam a estar presentes nos debates e nas reflexões que buscam soluções para a situação em que se encontra a educação brasileira. Virou quase lugar comum sua defesa, mas, na revelação do discurso comum, práticas com objetivos bem diferentes têm se evidenciado. [...] a gestão da educação proposta apresenta a coexistência de espaços de decisão e ação descentralizados e privados, juntamente com outros espaços altamente centralizados e intervencionistas, substituindo-se então o Estado Social pelo Estado controlador, avaliador. (TAVARES, 2009 p. 22, 23).

Observa-se que a descentralização da educação pouco se vinculou aos aspectos educativos necessários para a melhoria dos sistemas de ensino.

Todavia, voltou-se às relações de poder internacionais e à reconfiguração do modelo de Estado.

Lima (2014) chama de autogoverno democrático a gestão democrática das escolas na busca de sua autonomia por meio da transferência de poderes do centro para as periferias:

Não se trata, portanto, de uma simples transferência de poderes do Ministério, do Estado ou do Município, por exemplo, beneficiando apenas os professores e outros educadores profissionais. Trata-se da construção de uma escola governante, inserida numa rede pública, cuja organização, provisão e manutenção é responsabilidade do Estado. (LIMA, 2014, p. 1073).

Ferreira (2013) destaca que a LDBEN 9394/96 apresenta-se como balizador para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar. Aponta a gestão democrática como uma possibilidade não só de repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, conseqüentemente, as práticas educativas, bem como de aprender o jogo democrático e a criação de canais de efetiva participação.

Lima (2014) aponta que a gestão democrática das escolas representou uma dimensão central do próprio processo de democratização política, sendo que a democratização das organizações educativas e dos poderes escolares revelou-se mais do que um resultado mecânico da democratização política; contribuiu, sim, para a própria democratização dos regimes e das instituições políticas, da sociedade e da cultura.

Sendo um movimento político, possui em seu âmago um jogo sócio-político-educativo, fazendo-se necessário considerar sua representação social, como também seu alcance no interior das escolas.

Nesse sentido, pergunta-se: se se quer uma escola democrática, qual caminho deve ser adotado, de fato, pela gestão?

Para Paro (2004), administrar é mediar, é esforço para alcançar determinados fins. Assim, a preocupação com os recursos é fundamental, principalmente a preocupação com as pessoas que fazem parte do processo pedagógico – alunos, professores e todos os demais envolvidos.

Segundo o autor, o fundamento da escola é propiciar condições para que o aluno aprenda por meio da apropriação da cultura, isto é, formar personalidades, produzir um ser humano-histórico.

Nesse sentido, Paro (2004) destaca que é necessário que exista a

participação de todos, no sentido de não negar esse princípio, seja nos colegiados, seja nos conselhos de classe, nas reuniões de pais ou nas associações de pais e mestres.

Nesse aspecto, seria interessante que as ações coletivas da escola pudessem estar voltadas para a formação dos sujeitos, sendo o respeito mútuo a principal condição para a convivência dentro do espaço educativo. Sendo assim, a educação só se faz se for democrática. (PARO, 2004).

Dessa forma, observa-se que o movimento de gestão democrática das escolas não garante ações democráticas no interior dos espaços educativos, capazes de alcançar mudanças significativas. As mudanças nas relações internas da escola somente são possíveis com a participação do coletivo, a partir de uma gestão voltada para o princípio fundamental da escola, que é a formação do ser humano-histórico.

Paro (2004) destaca que não basta ser eficiente administrativamente; deve-se produzir e, na escola, quer-se produzir ser humano-histórico, quer-se formar personalidade.

Nesse sentido, a gestão, na figura do diretor da escola, tem papel relevante no estabelecimento de ações que visem ao coletivo e à quebra de paradigmas, horizontalizando as relações.

Ao observa-se a importância do diretor na gestão da escola, destaca-se as formas de provimento de cargos dos diretores.

Sobre esse aspecto, Dourado (2013) aponta que questionamentos às formas usuais de indicação de diretores aos cargos possibilitaram novas formas de provimento, apontando a eleição direta dos dirigentes escolares como uma maneira de contrapor o autoritarismo em que se inseriam as práticas escolares.

Dourado (2013) registra que as formas mais usuais de gestão das escolas públicas nos anos 1980 compreendiam: diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios) – contemplando as formas mais usuais de clientelismo e autoritarismo, evidenciando-se a presença do Estado na gestão da escola; diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas, que consiste em consultas à comunidade escolar para indicação de nomes dos possíveis dirigentes, cabendo ao executivo nomear o diretor dentre os nomes destacados; e diretor eleito diretamente, representando uma das formas mais democráticas de provimento ao cargo.

Segundo Dourado (2013), dentre as modalidades de provimento ao cargo de dirigentes escolares, a eleição direta é a forma mais usual, nas unidades federadas e nas capitais brasileiras. Há, ainda, formas mistas e concurso público.

Embora a eleição direta tenha sido pensada como uma forma de representar a democracia, não garante a democratização da gestão, pois outros aspectos precisam ser considerados. Todavia, a escola passa a estar mais diretamente vinculada às ações do diretor escolar, sendo uma forma de resgate do diretor como coordenador do processo pedagógico.

De acordo com Krawczyk (1999), o diretor escolar foi sendo pressionado para que revelasse sua face de educador e, ao longo desse processo, ganhou força a proposta de direção colegiada.

Salienta-se que todo esse processo implica envolver-se, relacionar-se, desenvolver um olhar atento para a qualidade das relações dentro e fora da escola, aproximar-se da comunidade na busca de sua participação, ampliar comunicação e diálogo com docentes e alunos, co-participantes do processo de democratização das relações.

Nesse sentido, a superação da verticalidade nas relações de poder apresenta-se como fundamental para o exercício democrático.

Embora o movimento de democratização da escola tenha tentado representar um avanço no que se refere às relações de poder, ao acesso e à permanência na escola, observa-se que a gestão escolar atua com uma autonomia limitada e interdependência dos órgãos centrais de administração e trabalha dividida entre as demandas reais da escola e as emanadas da administração central.

Para Paro (2004), o diretor da escola vive uma contradição, pois, se, por um lado, representa autoridade máxima, o que poderia conferir-lhe autonomia, por outro acaba constituindo-se em preposto do Estado, em função da dependência dos escalões superiores, sendo autoridade última no interior da escola.

Dessa forma, o diretor fica entre os interesses dos órgãos superiores e os da comunidade escolar, que Paro (2004) destaca como “dominantes e dominados”, sendo visto, muitas vezes, de forma negativa.

Porém, afirma:

À medida que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos. (PARO, 2004, p. 12).

Ressalta-se que, na maioria das vezes, as instâncias administrativas não têm conhecimento das necessidades das escolas, ficando a cargo do diretor escolar intermediar, adequar e discutir as demandas emanadas dos órgãos superiores de administração e as demandas diárias da escola.

Nesse aspecto, o papel do diretor da escola torna-se desafiador, pois, estando entre as demandas superiores e as demandas do cotidiano escolar, pode desviar-se do principal objetivo da escola:

Sendo a escola um espaço próprio à difusão do saber, todo esforço nela realizado deve convergir para a aprendizagem daqueles para quem foi criada [...]. Tantos são os problemas da prática, que a gestão corre o risco de desviar-se desta finalidade aparentemente tão simples. De perder-se no emaranhado dos fios do novelo...E isto, bem se sabe, não pode nem deve ocorrer. O sucesso de uma gestão escolar, em última instância, só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos. (VIEIRA, 2007, p.67).

Nesse sentido, Melo (2001) ressalta que:

As regras seletivas e burocráticas da administração escolar não de ser protestadas com a concepção de uma gestão democrática que se desenvolve dentro da escola, fazendo emergir novas relações de trabalho, socializando o poder, construindo a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar. (MELO, 2001, p. 245).

Na prática da gestão escolar, constata-se os desafios vivenciados pelo diretor escolar, quando se coloca a serviço da construção de um trabalho coletivo, na busca de uma escola realmente democrática e justa.

Com relação à comunidade interna, são desafios vinculados a aspectos culturais, advindos de práticas sociais discriminatórias e excludentes que, por vezes, naturalizam comportamentos e atitudes que a formação acadêmica não teve força significativa suficiente para transformar.

Outro aspecto é a presença real das políticas educacionais e dos órgãos superiores de administração, agindo de forma a pressionar a gestão escolar, para que interesses diversos sejam atingidos pela escola. Ressalte-se que, na maioria das vezes, tais interesses são diferentes das reais necessidades do cotidiano escolar.

A escola não é um espaço vazio, é um ambiente constituído por pessoas com vivências, convicções e valores diferentes e antagônicos, configurando-se como um campo de tensões e lutas onde se estabelecem relações conflituosas, diálogos contraditórios e diferentes interesses e forças.

Observa-se, nesse espaço, um “não dito” que se comporta como currículo oculto, ganhando força de ação entre os sujeitos, pois não se revela. Ao contrário, apresenta-se nas atitudes, nos movimentos de seus componentes que, se rebatidos, podem ganhar força de combate, e, se não percebidos, podem fazer ruir silenciosamente a gestão.

Sendo assim, a gestão escolar se constitui no dia a dia, com uma autonomia ilusória, pois atende às demandas das instâncias superiores, num campo de tensões e disputas, entre o que está evidente e o que fica oculto, tendo à frente o diretor escolar, que vivencia um cotidiano permeado por conflitos e necessidades e permanece, muitas vezes, dividido entre os aspectos administrativos e pedagógicos da escola.

3.2 Gestão democrática: caminho para participação e formação permanente

A democracia é vista como a participação ativa dos cidadãos na vida pública, sentindo sua vida integrada a um todo social para o qual contribui com suas ações, com suas opiniões e sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e sua vontade manifesta sejam levados em conta. (PARO, 2001, p. 41).

Gestão vincula-se à ideia de participação de pessoas agindo juntas no encaminhamento de uma determinada situação. Associa-se à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, criando um todo orientado para uma vontade coletiva. (LÜCK, 2012, p. 17).

Ao relacionar-se gestão educacional à gestão escolar, observa-se que a primeira se baseia na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas. A segunda trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino. Destaca-se a elaboração de sua proposta pedagógica, a importância do protagonismo dos atores presentes na escola e sua articulação com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração.

Se faz oportuno, destacar nesta pesquisa, um dos aspectos relevantes sobre gestão, levantados por Paro (2010), em seu estudo, que trata da gestão democrática da escola. Segundo o autor, no inciso VIII, do artigo 3º da LDBEN nº 9394/96, no inciso VI, do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), apresentam como princípio a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, o que implica salientar, de acordo com Paro (2010), que a “gestão democrática” se restringe ao ensino público, significando que o ensino privado

pode pautar-se por uma gestão autoritária?

Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos? (PARO, 2010, p. 54)

Assim, o que se observa, é que a “gestão democrática na forma da lei”, deveria estar voltada para a “escola”, independente desta pertencer a rede pública ou privada de ensino, porém para que determinados interesses sejam atendidos, “a lógica do mercado se sobrepõe à razão e aos interesses da sociedade” (PARO, 2010).

Nesse sentido, esse estudo se propõe a tratar da gestão democrática, no interior da escola, sendo esta entendida como a possibilidade de participação de cada profissional no encaminhamento das situações do cotidiano, promovendo a integração entre todos. Interesses e manifestações de cada um são respeitados e considerados para a constituição da escola como um todo. Busca-se reagir aos mandos superiores que, em geral, enxergam a escola como um local de execução de leis e regras.

Dessa forma, a prática democrática da gestão da escola torna-se relevante, na medida em que volta-se para o aprendizado da democracia por parte de todos os atores escolares, no exercício diário de suas funções, participando ativamente para a concretização dos objetivos da comunidade escolar.

Nesse aspecto, os sujeitos se sentem participantes da construção de um espaço educativo que se abre e se compromete com os interesses de sua comunidade interna e externa, trabalhando para sua emancipação.

Gadotti (1994), em seus escritos, declara que participar da gestão significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola. Isso exige um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político, organizacional e ressalta-se que também pessoal, pois as relações se constroem pelo “pessoal”. Considera-se, aqui, que a escola não é uma estrutura vazia; ela é constituída e habitada por pessoas, estabelecendo relações subjetivas que impõem desafios

cotidianos, onde estão em jogo interesses, diferentes olhares, crenças e valores.

Para Veiga (2013), gestão democrática é um princípio que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Exige compreensão aprofundada dos problemas ligados à prática pedagógica. Propõe romper com a separação entre teoria e prática, pensar e agir, concepção e execução. Segundo a autora, a gestão democrática visa à prática da participação coletiva, implica repensar a estrutura de poder da escola, com vista à sua socialização:

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2013, p.18).

Portanto, a participação propicia o diálogo no interior da escola por meio de uma gestão comprometida com a tarefa educativa e com os profissionais que nela atuam.

Corroborando com Veiga (2013), Gadotti (1994) afirma que a gestão democrática é demonstrada por certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na formação de grupos de trabalho, no planejamento do ensino, nas reuniões administrativas ou pedagógicas, pela competência política e organizacional em transformar permanentemente a proposta da escola numa proposta social com o envolvimento da comunidade.

Sobre esse aspecto, Gutierrez e Catani (2013) afirmam que a participação se funda no diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral, entre profissionais com diferentes formações e habilidades para que se construa um plano de ação coletivo e consensual.

A participação é caracterizada por Lück (2012) como uma força de ação consciente, onde os membros de uma unidade social assumem seu poder de influência na determinação da dinâmica, na cultura e nos resultados dessa unidade social. Esse poder resulta da competência e vontade de agir e decidir.

Segundo a autora, os gestores que assumem a participação como uma forma de gerir a unidade escolar se baseiam no conceito da autoridade

compartilhada, por meio da qual o poder é dividido com representantes da comunidade escolar e local, e as responsabilidades são assumidas em conjunto.

Para que seja criado um ambiente que estimule a participação, Lück (2012) aponta algumas ações da gestão: promoção de um clima de confiança; valorização das capacidades e aptidões dos participantes; associação de esforços; quebra de arestas; estabelecimento de demandas de trabalho centradas nas ideias e não nas pessoas; criação de uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação; desenvolvimento da prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Considerando as ações elencadas por Lück (2012) para que seja estimulada a participação, observa-se, como sendo uma das principais ações da gestão e, em especial, do diretor escolar, o estabelecimento de um clima onde a confiança seja a base para as relações, como destaca Paulo Freire:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 2013, p. 113).

Nesse sentido, Melo (2001) apresenta uma reflexão importante, ao considerar que a sociedade do neoliberalismo explicita e incentiva o individualismo e estabelece valores, com propostas de que o indivíduo, sozinho, é capaz de vencer e alcançar sucesso e demonstrar competência para competir e ganhar dos demais.

Segundo a autora, as relações de trabalho na escola mostram-se desgastadas, assim como o isolamento se apresenta cada vez mais presente, o que espelha uma sociedade egoísta. Considera, porém, que esta é uma realidade dada, mas não consumada, e que é possível torná-la solidária e mais humana:

A escola tem papel fundamental nesse processo de transformação, que resgata inicialmente as nossas referências coletivas e a convicção de que podemos intervir no processo de construção histórica da sociedade. (MELO, 2001, p. 252).

Dessa forma, a autora destaca indicadores de uma gestão possível de ser construída:

- Autonomia Escolar: considerada como a capacidade de a escola traduzir e construir suas alternativas, fundadas em reflexões e leitura de sua realidade e sistematizadas no projeto político pedagógico coletivo.

- Descentralização do poder: entendido como método de trabalho coletivo, divide atribuições e responsabilidades e rompendo com a hierarquização.

- Representatividade social dos Conselhos e Colegiados: acaba com a ideia de simplesmente legitimar as ações do poder público, o que possibilita a verdadeira representatividade social, com poder de intervenção na formulação das políticas, com espaços assegurados para apresentar e defender propostas.

- Controle social da gestão educacional: decorre dos mecanismos de representatividade social. A sociedade acompanha e avalia políticas e programas oficiais.

- Escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição: mesmo com a convicção de que as eleições para diretor das escolas não têm força suficiente para assegurar a democratização da gestão, sem elas não é possível um processo verdadeiramente democrático de gestão. As eleições possibilitam um conjunto de elementos que mobilizam, questionam e trazem à tona passagens do cotidiano da escola em um contexto importante para seu dimensionamento.

- Inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar: criação de espaços e abertura de possibilidades de incluir a todos no projeto político pedagógico, desde sua concepção e elaboração até sua implementação no dia a dia da escola.

Sendo assim, a gestão da escola pode ser um espaço de práticas democráticas. Caso contrário, a denominada “gestão democrática” será vista somente como um *slogan*, ligada aos documentos oficiais e políticas educacionais, propagando um discurso sem vínculo com a prática.

3.2.1 O Diretor Escolar e a Gestão Democrática

De acordo com a lei, o diretor escolar responde pelo funcionamento da escola. Ocupa uma posição estratégica e o cargo hierarquicamente mais elevado no interior da escola.

Historicamente, observa-se que o cargo de diretor escolar sempre esteve permeado pelo poder. Assentado no princípio de autoridade do chefe, estabelece a verticalidade nas relações e um clima de dominação.

Nesse cenário, Abdian, Hojas e Oliveira (2012) afirmam que o provimento do cargo de diretor escolar, no estado de São Paulo, era realizado com base no Regimento Interno dos Grupos Escolares, Decreto nº. 1.253, de novembro de 1904. Previa nomeação feita pelo governador, exigindo do futuro dirigente diploma da Escola Normal e dois anos de efetivo exercício em Grupos Escolares ou outro estabelecimento equivalente.

Constata-se, dessa forma, a forte presença política no âmbito educacional e conseqüentemente, dentro da escola, forjando comportamentos e formas de agir, que mantinham a escola sob comando e controle, com ausência total de autonomia.

Mais tarde, com a alteração das leis, o provimento do cargo de diretor de Grupo Escolar passou a ser realizado por meio de concurso de títulos e provas, com a exigência de quatrocentos dias de docência.

Segundo as autoras, na época, o concurso não se firmou na rede pública paulista, em virtude de práticas clientelistas, transformando a educação em instrumento de favoritismo e aliciamento pessoal.

Em 1946, foi criado, no estado de São Paulo, o cargo de diretor escolar, cujo acesso se dava por meio de prova com conteúdos voltados para cultura geral e especializada e provas de personalidade.

A partir da Lei Federal nº. 5692/71 (BRASIL, 1971), que fixa as bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, os Grupos Escolares foram extintos, sendo que o primeiro concurso para provimento do cargo ocorreu no final da década de 1970. Os requisitos indicavam a necessidade de que o candidato possuísse diploma do curso de Pedagogia, com habilitação específica em Administração Escolar, e três anos de efetivo exercício na carreira do magistério público estadual.

De acordo com as autoras, e seguindo o modelo do período, o diretor escolar estava a serviço do governo e da política vigente, porém considera-se

que, nessa época, a sociedade brasileira vivenciava a ditadura militar, sendo a escola a continuidade de uma política repressora e rígida, voltada para a ideia de “Eu te amo meu Brasil, eu te amo...”, enquanto a censura calava as vozes que buscavam a emancipação social e política.

Já na década de 1980, quando o paradigma da administração empresarial dominou os estudos de administração da educação, a concepção era de que administrar uma escola equivalia a administrar uma empresa, desconsiderando o fundamento principal da escola, ou seja, a formação de personalidades. (PARO, 2004).

Nesse período, as autoras destacam a instituição da gestão democrática da escola pública, sendo o provimento de cargo do diretor escolar realizado por meio de eleições. Segundo Dourado (2013), como destacado anteriormente, dentre as modalidades de provimento ao cargo de dirigentes escolares, a eleição direta é a forma mais usual, nas unidades federadas e nas capitais brasileiras. Destacam-se, ainda, formas mistas e concurso público.

Observa-se, nesse breve histórico, que a política vigente, na maioria das vezes, esteve presente no provimento do cargo do diretor escolar e dentro da escola; porém, com o movimento de democratização da educação, esse aspecto veio sendo modificado.

Nesse sentido, indaga-se: qual é o perfil desejado de um diretor escolar?

Antes, porém, algumas considerações se fazem necessárias.

Considerando a administração como utilização racional de recursos para realização de determinados fins, Paro (2010), ao referir-se à administração, o faz considerando-a como atividade essencialmente humana, já que, segundo o autor, somente o homem é capaz de estabelecer objetivos a serem cumpridos.

Na escola, os recursos são utilizados por um grande número de pessoas, pois a ação dos sujeitos não fica restrita somente ao momento do trabalho, mas cria uma rede de relações dentro do espaço educativo. Dessa forma, observa-se a complexidade da ação do diretor escolar à frente da escola.

Para o autor, a coordenação do esforço humano coletivo remete a seu caráter necessariamente político, ao considerar política como produção da convivência entre grupos e pessoas com diferentes valores e interesses que nem sempre coincidem com os objetivos estabelecidos.

Quando os interesses dos trabalhadores são diferentes dos objetivos a serem realizados, Paro (2010), ressalta que a coordenação ganha um caráter político, tornando as funções do diretor muito mais complexas, pois, além da técnica, deve ocupar-se com os interesses em conflito.

Nesse sentido, pode-se inferir que os papéis social e político do diretor da escola se estabelecem a partir de suas ações voltadas para a qualidade das relações, possibilitando, por meio do diálogo e da formação, clareza quanto aos objetivos a serem atingidos, coordenando os diferentes valores e interesses.

O processo de trabalho administrativo e pedagógico, por ser uma atividade que promove a relação entre sujeitos, estabelece uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução.

O diretor da escola defronta-se com novas demandas decorrentes das mudanças nas relações sociais, provenientes de uma sociedade que se transforma a cada momento. Isso exige atuação e formação voltadas a essas novas demandas.

A educação, enquanto prática social e processo de formação de sujeitos, está essencialmente vinculada às transformações da sociedade e, nesse sentido, também é necessário rever as práticas escolares até então adotadas.

Para Wittmann (2000), as relações pedagógicas são da mesma tessitura das relações sociais. O autor destaca que o fundamento decisivo dessa situação é a mudança das regras das relações que vêm se estabelecendo na sociedade e no ato pedagógico. Isso significa dizer que a escola tem papel relevante na transformação social e, se autônoma e democrática, exige práticas emancipatórias.

A ampliação de espaços de efetiva participação, na perspectiva da autogestão, demanda uma coordenação colegiada e, aos responsáveis pela gestão, demanda competências de coordenação. Nesse sentido, a atuação e formação do diretor estariam voltadas para um processo permanente de construção.

Sobre esse aspecto, Paro (2010) ressalta que as atribuições e a atuação prática do diretor escolar foram concebidas para um determinado tipo de atuação, mas o dia a dia escolar exige que ele desempenhe um papel voltado para a mediação de conflitos e interesses. Torna-se, dessa forma, um “agente

político” diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover a educação, sendo esta, por excelência, uma ação democrática.

Segundo Wittmann (2000), o diretor da escola está em estado metanoico, ou seja, está em estado de mudança de comportamento, ideias e atitudes, com uma nova maneira de olhar a realidade. Nesse aspecto, segundo o autor, para produzir-se ou forjar-se diretor, é necessário “conversão de olhar” ou revolução mental, sendo essa uma forma de inscrever-se completamente no mundo. Não há, assim, um salto qualitativo momentâneo, mas um processo permanente.

Segundo o autor, esse elemento na educação do diretor implica desenvolvimento do conhecimento e produção de habilidades na própria ação. Portanto, o processo de construção de aptidões cognitivas e atitudinais, necessárias ao diretor escolar, tem suas bases em três eixos: conhecimento, comunicação e historicidade.

O autor alerta-nos para o fato de que o conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar; por isso, a compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação desse profissional.

A competência de interlocução – competência linguística e comunicativa – apresenta-se como o segundo eixo da formação. Esse eixo é indispensável ao processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico, que visa a obter e sistematizar contribuições para que, no processo educativo escolar, a participação seja efetiva, com a inclusão e contribuição dos envolvidos.

O terceiro eixo, segundo o autor, é a inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos. O reconhecimento não só das demandas educacionais, bem como de suas possibilidades e limitações e, das tendências desse contexto histórico é essencial para o sentido da prática educativa e para sua qualidade.

De acordo com Wittmann (2000), é fundamental, para a atuação do diretor, o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual atua. Por isso a gestão da escola é um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o perfil do diretor escolar, segundo

Bordignon e Gracindo (2001), deve conciliar duas dimensões essenciais, isto é, técnica e política. Segundo as autoras, a qualificação técnica requer o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia, com sua indispensável base docente, e os conhecimentos dos processos de gestão de uma organização. Os requisitos políticos requerem sensibilidade para que o diretor perceba os movimentos da realidade e antecipe-se a eles, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade.

Os autores destacam, ainda, que o processo de gestão não acontece apartado dos imperativos da globalização que vem gerando mudanças na organização do trabalho. Nesse sentido, a gestão democrática precisa estar atenta a essas mudanças, tornando-se instrumento de resistência à exclusão social e à transformação dos homens em simples mercadoria.

Sendo assim, o profissional que está à frente da escola se vê desafiado a desenvolver competências necessárias a seu trabalho diário, reconhecendo que a escola está inserida em uma sociedade mutante e diversa, e que nem sempre (esse profissional), consegue acompanhar esse movimento. Por outro lado, ao estabelecer, no espaço educativo, a valorização da formação, desenvolve-se a possibilidade de reflexão sobre a ação. Alarcão (2001) chama de escola qualificante e aprendente a escola capaz de pensar-se, refletir e agir, num processo integrado, proposto pela direção.

Outro aspecto relevante na atuação do diretor escola é a liderança, destacada nos estudos de Alarcão (2001) e Lück (2012).

A respeito da liderança do diretor escolar, Alarcão (2001) afirma que o papel do líder é fundamental. Em uma escola participativa e democrática, a iniciativa é acolhida, independente de onde venha, pois a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como fundamentais.

Para Lück (2012), as ações específicas relacionadas à liderança do diretor estão associadas às escolas eficazes, cujos gestores agem como líderes pedagógicos e líderes em relações humanas, destacando como elementos de liderança:

- enfoque pedagógico do diretor;
- formação em serviço voltada para questões pedagógicas;
- acompanhamento contínuo das atividades escolares;

- ênfase nas relações humanas;
- criação de ambiente positivo.

No que se refere às relações humanas, destaca-se o respeito, que se vincula às relações justas, sérias e generosas (FREIRE, 2016). Se não houver humildade, segundo Freire (2013), o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de agir, se rompe.

Quanto mais humanas e justas forem as relações da gestão com os atores escolares, mais possibilidades de contato com a equipe escolar existirão. Essas relações são subjetivas, porém se revelam nas atitudes e nas ações, gerando um clima de segurança e confiança ou de distanciamento e falta de credibilidade.

A partir do compartilhamento da autoridade e do ato de trazer para o centro a formação, as ideias e opiniões dos diferentes e diversos atores escolares, a direção se propõe a realizar uma administração voltada para o desenvolvimento e integração, estando em permanente construção.

Essa maneira de administrar a escola, mesmo que de forma isolada e interdependente dos órgãos centrais de administração, faz com que os profissionais que nela atuam se sintam valorizados e comprometidos com a formação dos alunos e com sua própria formação enquanto sujeitos, pois esta escola passa a possuir uma identidade própria.

Nesse sentido, Alarcão afirma:

Por modelo democrático de gestão entendo um modelo organizacional em que todos e cada um se sente pessoa. E ser pessoa é ter papel, ter voz e ser responsável. Um modelo em que cada um se considera efetivamente presente ou respeitado nos órgãos de decisão. E em que há capacidade real de negociação e de diálogo capaz de ultrapassar as dicotomias entre o eu e o nós, entre os administrativos e os professores [...], entre decisões casuísticas e a decisão determinada por princípios gerais. (ALARCÃO, 2011, p.101).

Nesse aspecto, a gestão democrática, no interior da escola, tem, no diretor escolar, uma possibilidade de compromisso com a mudança do espaço educativo. Em outras palavras, o diretor sai do lugar comum para construir, juntamente com o coordenador pedagógico, um percurso de formação que

estabelece suas bases no cotidiano escolar, tomando como ponto de partida a prática dos professores e demais profissionais. Assim, a gestão democrática torna-se o princípio fundamental para a construção de um projeto de formação permanente.

O exercício diário de uma gestão democrática, oferece condições para que o diretor escolar se perceba como um profissional em contínua construção, sendo possível refletir sobre sua atuação continuamente, a partir do contato diário com os demais atores escolares, buscando romper com uma cultura que naturalizou o diretor escolar como figura de poder, desvinculada das relações existentes no ambiente educativo, para exercer os mandos superiores.

Quando esse profissional consegue romper com essa cultura e sai do seu lugar de conforto para vivenciar de fato os conflitos e as relações na escola, assume-se como um agente de mudanças.

3.2.2 O Diretor Escolar e a Formação Permanente

A formação permanente, pensada por Paulo Freire, é resultado da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”, por meio do movimento permanente de ser mais:

Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceitual vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre outros animais. (FREIRE, 2001).

De acordo com Freire (2001), o ser humano jamais para de educar-se. O autor considera educação como permanente, em função das relações entre ela e a vida.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda pelo fato de, ao lado da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas *saber* que *vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais.”. (FREIRE, 2001).

Nesse sentido, a formação continuada, a partir do pensamento de Paulo Freire, é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor. Nesse processo, a formação inicial e a continuada estão vinculadas entre si, sendo que a formação inicial representa a etapa de aprendizado nas instituições formadoras, e a formação continuada refere-se aos professores no exercício da profissão.

Sendo assim, a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores em direção à autonomia, conduzindo a uma prática crítica e reflexiva, abrangendo o cotidiano da escola e os saberes derivados da experiência dos professores.

Dessa forma, o espaço de formação do professor será a escola, e o conteúdo dessa formação, sua prática educativa, que se transforma em local de experimentação, investigação e conteúdo para a formação.

Para Imbernón (2009), a formação permanente é um processo fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas, pois considera-se que a formação tem sua base na escola, a partir da demanda dos docentes. O autor destaca que a formação requer clima de colaboração, uma organização com respeito, liderança democrática e participação de todos.

Além de outras atribuições do diretor da escola, o processo de formação permanente está vinculado ao papel que o diretor escolar pretende desenvolver em sua prática, que tem, no diálogo e na participação, um compromisso político de formação.

Nesse aspecto, a formação permanente se potencializa, tendo como ponto de partida o respeito pelo docente e sua prática educativa, estabelecendo-se, a partir desse aspecto, as discussões coletivas, onde cada

professor se propõe a aprender e ensinar ao mesmo tempo, num movimento reflexivo e contínuo.

A formação permanente, enquanto processo de construção da identidade docente e desenvolvimento da colaboração, encontra em Morin (2011) aspecto relevante de seu estudo. O autor destaca que a democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. A democracia necessita, ao mesmo tempo, de conflito de ideias e de opiniões, que lhe conferem vitalidade e produtividade.

Sendo assim, Freire (2016) propõe a colaboração como consequência do diálogo, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, de responsabilidades. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração.

A partir dessa ideia, o diretor escolar, comprometido com a qualidade da formação profissional e humana, assume seu papel político, garantindo a realização da formação docente vinculada às demandas do cotidiano escolar e às necessidades individuais e coletivas da prática educativa.

Construir espaços e tempos de formação na escola não é tarefa simples. Implica mudança de perspectiva por parte da direção e dos professores, quebra paradigmas e adota a formação como atividade relevante e fundamental para as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a formação volta-se para um processo contínuo, possibilitando a interação e o desenvolvimento de um olhar crítico da própria prática a partir da prática do outro.

Dessa forma, entende-se que a formação, a partir da vivência diária dos professores, torna-se permanente na escola, sendo desenvolvida, levando-se em consideração dois pontos importantes: realidade vivida na escola e perspectiva de cada docente com relação à reflexão sobre sua prática educativa.

Nesse sentido, a sistematização da formação se estabelece numa perspectiva teórico-prática, permeada pela ideia de que ensinar, aprender, refletir e pesquisar são aspectos que constituem a ação docente.

Assim, destaca-se Paulo Freire, quando afirma que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando “blá-blá-blá” e a prática, ativismo:

O que interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2016).

Sendo assim, a relação direta com o fazer docente e o enfrentamento das realidades que emergem no cotidiano escolar a partir desse fazer vão delineando caminhos a serem percorridos na formação, ressignificando-a, à medida que focada no contexto em que os docentes estão envolvidos.

A formação permanente articula-se ao todo da escola, ou seja, ao projeto político-pedagógico, considerando sua construção como metodologia, pois o referido projeto deve garantir espaço e tempo para formação dos docentes. Segundo Imbernón (2009), o que se pretende ensinar é tão importante quanto a forma como se ensina.

Para Imbernón (2009), a construção do projeto de formação permanente deve estar baseado:

- na colaboração, como processo imprescindível à formação docente,
- na possibilidade de comunicação e reflexão diante dos conflitos vivenciados na escola;
- no intercâmbio de experiências;
- no fomento à pesquisa e à inovação;
- no aliar a teoria aos aspectos levantados pelos professores no dia a dia;
- na potencialização de um processo constante de autoavaliação do que se faz e do porquê se faz;
- na libertação, fomentando o desenvolvimento pessoal, profissional e, consequentemente, institucional.

A formação permanente estende-se ao terreno das atitudes e valores, questionando aspectos que estão na base da prática dos docentes.

A ideia é que, conforme Freire (2013), ninguém desvele o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar, ou seja, o movimento de formação precisa ser iniciado na escola, mas uma formação que permita aos docentes assumirem o processo de formar-se a si mesmos a partir da formação coletiva e permanente, estabelecida na escola pela direção numa gestão democrática.

A formação permanente possibilita autonomia e busca emancipação docente. Sobre esse aspecto, Imbernón (2009) salienta que as práticas formativas trazidas na pessoa de “expert” infalível ou acadêmico que tenta solucionar os problemas dos professores, muitas vezes sem experiência prática, não funcionam, pois, no fundo, têm os docentes como ignorantes, tentando culturizá-los.

Sendo assim, a escola se consagra como *locus* da aprendizagem, constituindo-se como espaço político de formação.

Somente uma gestão escolar voltada aos valores da formação profissional e humana pode apoiar e respaldar a atividade de formação e participação como um movimento consciente de mudança.

Segundo Souza, Petroni e Dugnani (2015), a presença do diretor na escola, participando do cotidiano escolar, vivenciando as relações, faz com que conheça cada ator escolar e estabeleça vínculos, faz com que seja visto como pertencente ao grupo, sendo capaz de valorizar e apoiar o trabalho decente.

As autoras afirmam, ainda, que o modo como os sujeitos vão significando sua função decorre do modo como os outros a significam, também, em um processo mútuo.

Dessa forma, a formação requer clima de colaboração e aceitação de que, na escola, existe uma cultura própria, que tem base no seu contexto social, proveniente do local, da comunidade e dos sujeitos que a constituem. Ao mesmo tempo, há um currículo oculto, que se manifesta nas atitudes, nos valores e no não dito. É nesse contexto que acontece a prática educativa.

A formação permanente se estabelece como uma abertura para que se adentrem os meandros da ação docente e se discutam as contradições, os

conflitos, as dificuldades, as fragilidades e se potencializem os êxitos e os avanços alcançados por aqueles docentes, daquela escola, naquele contexto, por meio de uma direção que vê na formação uma possibilidade de transformação permanente:

Dada a multiplicidade e complexidade dos desafios que se impõem à escola contemporânea, nota-se que a superação, sobretudo daqueles que se referem à formação continuada de professores – de que, de nossa perspectiva é uma das principais vias de transformação do cenário atual – só se torna possível por meio do **trabalho em equipe**. (PLACCO, 2015, p. 54).

Ferreira (2013) afirma que nossa prática de gestão, comprometida com a formação de homens e mulheres brasileiros, fortes e capazes de gerir seus destinos, os da nação e os do mundo, tem que possuir a *força do conhecimento-emancipação que possibilita o equilíbrio da afetividade nas relações, a competência em todas as atividades e a riqueza firme do caráter que norteia nossas ações*.

4 METODOLOGIA

4.1 Objetivo geral

Refletir e analisar o papel do diretor escolar na formação dos professores de ensino fundamental dentro do contexto escolar.

4.2 Objetivos específicos

Investigar como os gestores (diretor e coordenador) se veem na formação de professores na escola.

Investigar como os professores veem a atuação do diretor escolar na formação dos professores.

Investigar as ações do diretor escolar para construção de espaços de formação na escola.

4.3 Problema

Na maioria das vezes, o diretor escolar volta-se à burocracia da administração, distanciando-se do contato diário com os professores, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico. É aí que se evidencia o problema de pesquisa. Qual o papel do diretor escolar na formação dos professores? Esse profissional abdica da possibilidade de estabelecer diálogos valiosos para a melhoria do cotidiano escolar e da formação dos professores, fica oculto, mantém-se no seu espaço de comando e reproduz uma cultura que o naturalizou como figura de poder.

4.4 Hipótese

Acredita-se que a atuação, tanto social, como política, do diretor escolar, comprometida com a qualidade e os valores da formação no espaço educativo, contribui para que se constituam espaços de formação cada vez mais significativos na escola. Quando a formação se estabelece como atividade principal no ambiente educativo, não só busca superar os mandos superiores aos quais as escolas normalmente estão submetidas, como também valoriza o saber docente.

4.5 Método

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa com encaminhamento para Estudo de Caso.

A pesquisa qualitativa possui uma abordagem metodológica, sendo o pesquisador o principal instrumento de investigação.

De acordo com André (1995), a abordagem qualitativa defende a visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

André (2013) aponta que as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Assim, enquanto pesquisador, a preocupação deve pautar-se no sujeito, nos significados que atribui às suas experiências cotidianas, em sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais.

Para Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa de pesquisa enfatiza a descrição, a indução, o estudo das percepções pessoais, tendo como objetivo investigar um fenômeno em seu contexto ecológico natural e buscar sua compreensão a partir das perspectivas dos sujeitos.

O estudo de caso explorado nesta pesquisa tem como contexto a experiência vivenciada pela pesquisadora enquanto diretora escolar.

De acordo com Yin (1994), o estudo de caso investiga um fenômeno em seu ambiente natural. André (1995) aponta que a metodologia de estudo de caso é indicada quando se está interessado em uma instância particular e se deseja conhecê-la em sua totalidade e complexidade.

O estudo de caso permite observar, entender, analisar e descrever uma determinada situação real, possibilitando aquisição de conhecimento e experiência que podem ser úteis na tomada de decisão frente a outras situações.

André (2013) destaca que os estudos de caso na área da Educação aparecem em manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 1960 e 1970, mas com sentidos muito limitados.

Nos anos 1980, o estudo de caso, no contexto das abordagens qualitativas, ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, considerando seu contexto e suas múltiplas dimensões. Segundo a autora, valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.

O que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.” (SATAKE, 1994, p. 236 apud ANDRÉ, 2013, p.97).

O objetivo deste estudo é conhecer as representações dos participantes acerca do papel do diretor escolar para a construção de um percurso de formação permanente na escola, investigando o fenômeno educacional no contexto natural onde ele ocorre.

4.5.1 Local e sujeitos da pesquisa

4.5.2 Caracterização do local da pesquisa

A escola pesquisada pertence ao sistema de ensino da rede privada e está situada em região periférica da cidade de Santos, estado de São Paulo.

A unidade escolar atende não só a alunos das diversas regiões da cidade, bem como a alunos de cidades vizinhas, como Cubatão, São Vicente, Praia Grande e Guarujá.

A escolha desta escola para realização da pesquisa se deu em função de a pesquisadora haver ocupado o cargo de diretora escolar nesta unidade de ensino, por um período de treze anos (de 2000 a 2013), e haver vivenciado a dupla função de diretora e coordenadora, sendo responsável pela administração da escola e pela formação dos professores. Explicando: nesse período, a nomenclatura do cargo de diretor escolar era “coordenador”, abarcando as funções de direção e coordenação pedagógica. Posteriormente, a nomenclatura do cargo passou a ser “administrador escolar”, havendo a contratação de duas coordenadoras pedagógicas. Atualmente, a nomenclatura do cargo é “diretor escolar”.

Nesse sentido, a pesquisadora busca investigar o papel do diretor escolar na formação dos professores na escola, após as mudanças ocorridas na rede de ensino voltadas aos cargos e às atribuições do diretor escolar.

Assim, justifica-se a escolha desta escola como *locus* de investigação, destacando-se que, no período em que a pesquisadora atuou como diretora nesta escola, ela enxergava seu trabalho como positivo, porém, agora, após

ingressar no curso de Mestrado, possui outro olhar sobre o assunto. Albuquerque (2012), quando discute o conceito de *exotopia* de Bakhtin, salienta que “há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê, isto é, a minha visão precisa do outro para eu me ver”.

Na equipe gestora da escola pesquisada, composta pela diretora e duas coordenadoras pedagógicas, uma das coordenadoras atende aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, que fazem parte da educação integral em tempo integral, e a outra atende aos professores dos anos finais e ensino médio.

As orientações administrativas e pedagógicas são emanadas da administração central em São Paulo, constituída por profissionais da área educacional, tanto no corpo administrativo, quanto no pedagógico.

O processo de seleção para o cargo de diretor escolar é interno e realizado pela administração central da rede, sendo uma das exigências para a candidatura a ocupação do cargo de coordenador pedagógico há, no mínimo, dois anos.

As formações continuadas dos diretores escolares são realizadas, localmente, pela supervisora responsável pela área, e, em São Paulo, na sede, pelas supervisoras da administração central.

O processo de seleção de coordenadores pedagógicos também é interno e realizado pela administração central. Exige-se que o candidato tenha ocupado o cargo de Analista Técnico Educacional (cargo previsto na administração central) por, pelo menos, um ano. Esgotando-se essa possibilidade, serão considerados candidatos os professores que estão há, no mínimo, um ano no cargo e atuam na educação básica.

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos é realizada por profissionais da administração central na sede na cidade de São Paulo e nas unidades de ensino, reunindo os profissionais das cidades próximas.

As competências e atribuições dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos da rede de ensino estão disponíveis, para o público interno da rede de ensino, no documento “Perfil Ocupacional”, sendo único para todas as escolas.

A formação dos docentes é realizada na unidade escolar e composta

por:

- **Saber em Ação** – formação realizada pela diretora escolar em parceria com a coordenação pedagógica. Ocorre, via de regra, durante três dias na primeira semana de atividades em janeiro, iniciando o ano letivo com pauta estabelecida pela rede de ensino com um tema específico (todos os professores juntos).

- **Discussão sobre o Projeto Político Pedagógico** – formação realizada pela diretora escolar em parceria com a coordenação pedagógica. Dura, quase sempre, dois dias e acontece na primeira semana de atividades em janeiro (todos os professores juntos).

- **Reuniões Pedagógicas** – formação realizada pela coordenação pedagógica. Há previsão de quatro encontros no ano letivo com as respectivas coordenadoras pedagógicas (professores anos iniciais, finais e ensino médio juntos).

- **Discussão Pedagógica Coletiva** – formação semanal às quartas-feiras à tarde para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira formação do mês é realizada com a diretora escolar e a coordenação pedagógica; as demais contam somente com a presença da coordenação pedagógica.

- **Devolutivas de Observações da Prática Docente** – encontros individuais entre professores anos iniciais, finais e ensino médio com as respectivas coordenadoras pedagógicas, após acompanhamento e observação das práticas dos docentes em sala de aula.

- **Avaliação Final do Ano Letivo** – formação realizada ao final do ano letivo pela diretora escolar e coordenação pedagógica como reflexão sobre as práticas docentes e as meta estabelecidas.

- **Rede Social entre Colaboradores “YAMMER** – prevista para troca de experiências entre professores da rede de ensino.

- **Conselho de Classe Participativo** – realizado pela diretora escolar em parceria com a coordenação pedagógica. Foi instituído pela rede de ensino, contando com a participação de pais e alunos (professores anos iniciais e finais juntos).

Este modelo de formação é comum para todas as unidades da rede de

ensino, ocorrendo dentro da carga horária dos docentes e fazem parte das atividades previstas anualmente em calendário escolar. As formações semanais organizadas para os professores dos anos iniciais, acontece sempre às quartas-feiras à tarde, cujo detalhamento será exposto na sequência.

O processo de seleção de professores é realizado por meio de edital público, sendo feita prova escrita e entrevista.

A unidade de ensino aqui estudada funciona na mesma região da cidade de Santos desde o ano de 1986. Atualmente, atende a alunos do 1º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2007, passou a trabalhar com a Educação Integral em Tempo Integral, com os alunos de 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental que, no período da manhã, participam das aulas com conteúdos regulares e, à tarde, participam de atividades diversificadas com profissionais das áreas (esportes, atividades artísticas, dentre outras), acompanhados dos respectivos professores.

As salas de aula estão divididas em dois espaços: um é ocupado pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; outro, pelos alunos dos anos finais e ensino médio. A escola é composta por biblioteca, laboratório de informática, sala multidisciplinar, cozinha, sala dos professores, secretaria, espaço para coordenação e direção, pátio coberto, quadra esportiva, piscinas, espaço para apresentações teatrais e campo para jogo de futebol.

A escola funciona a partir das 7h, horário em que, diariamente, as aulas têm início, com os alunos do Ensino Fundamental anos finais. Na sequência, às 8h, iniciam-se as atividades com os alunos do Ensino Fundamental anos iniciais, encerrando o funcionamento na unidade escolar às 19h, com a saída dos alunos do Ensino Médio às 18h40.

Os alunos da Educação Integral em Tempo Integral recebem café da manhã, almoço e lanche da tarde. Os alunos do Ensino Fundamental anos finais recebem somente um lanche no horário do recreio pela manhã. Pelo fato de os alunos do Ensino Médio, a partir da 2ª série, participarem, em horário inverso ao das aulas na escola, dos cursos de formação profissional em outra instituição de ensino, em região da cidade de Santos, distante da unidade escolar, é oferecido almoço a eles, evitando que se desloquem para suas residências nesse horário.

Uma forte característica da escola é a permanência dos alunos, desde

os anos iniciais do Ensino Fundamental, até a conclusão do Ensino Médio, o que possibilita uma relação mais próxima com os alunos e suas famílias

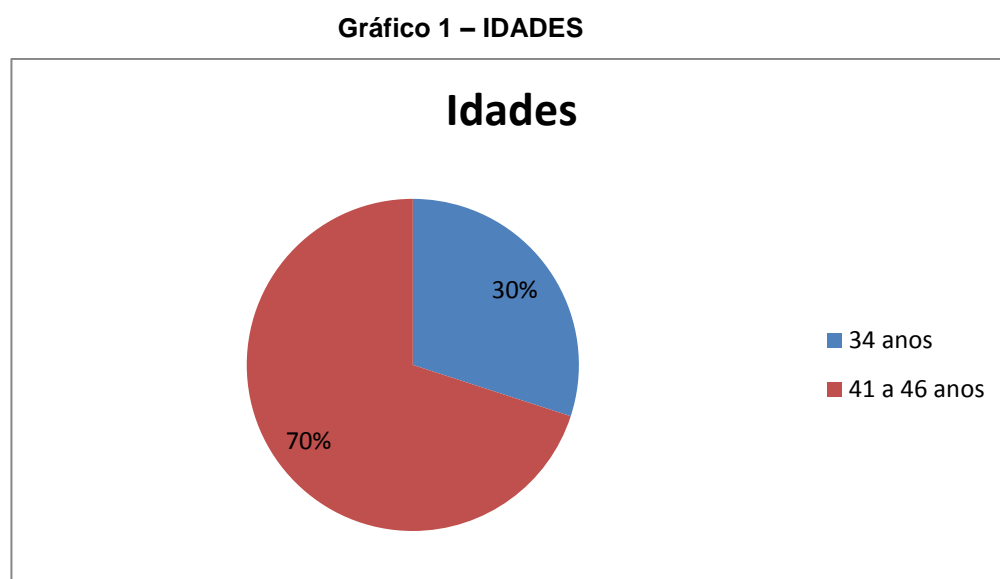
4.5.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa: diretora da escola, coordenadora pedagógica e professores do Ensino Fundamental, sendo duas docentes dos anos iniciais e duas dos anos finais. No caso dos professores dos anos finais, optou-se por um professor da área de humanas e outro da área de exatas.

O critério de participação na pesquisa foi voluntário por parte dos docentes, direção e coordenação.

Os participantes voluntários para a coleta de dados são do sexo feminino, sendo que duas professoras lecionam no 3º ano do Ensino Fundamental e duas, no Ensino Fundamental anos finais, nos componentes de Língua Portuguesa e Ciências.

Quanto às idades, a média de idade das docentes é entre 34 e 46 anos, conforme Gráfico 1 abaixo:

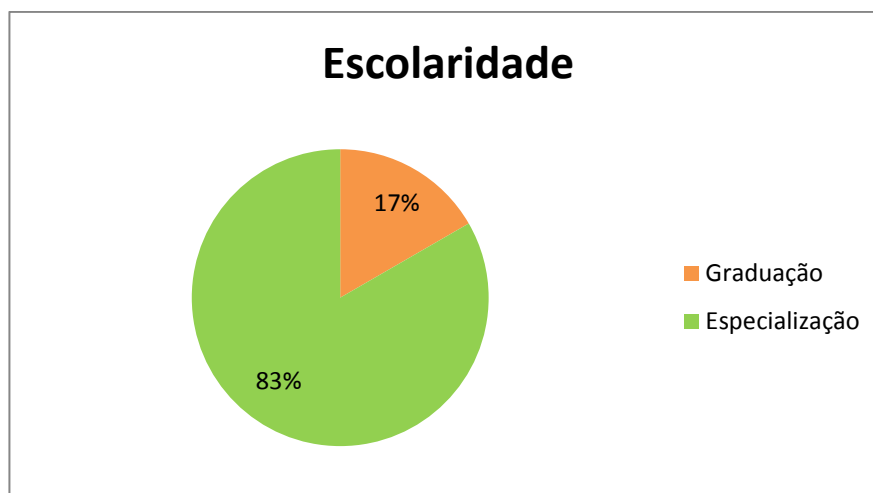


Fonte: Questionários e Entrevistas – Coleta de Dados

Não foram observados professores recém-formados na escola, o que pode revelar permanência dos professores por um tempo maior na rede de ensino.

Quanto à escolaridade dos participantes, 17% não realizaram curso de especialização, somente graduação, porém 83% dos entrevistados realizaram um ou mais cursos de pós-graduação *lato sensu*, conforme mostra Gráfico 2:

Gráfico 2 – ESCOLARIDADE

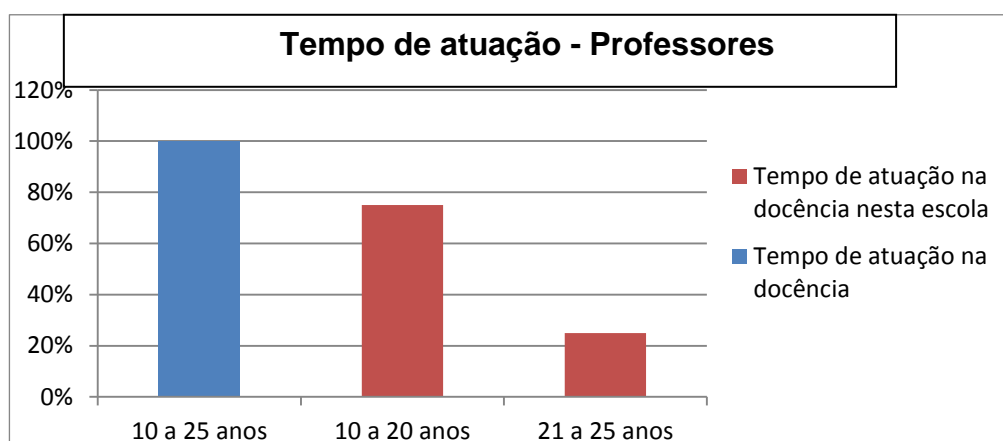


Fonte: Questionários e Entrevistas – Coleta de Dados

O tempo de atuação na docência referente aos professores entrevistados é de 10 a 25 anos, confirmando a ausência de docentes recém-formados na escola.

Quanto ao tempo de atuação na docência, nesta escola, há um número maior de docentes atuando no período de 10 a 20 anos e um menor número atuando de 21 a 25 anos, conforme mostra o Gráfico 3:

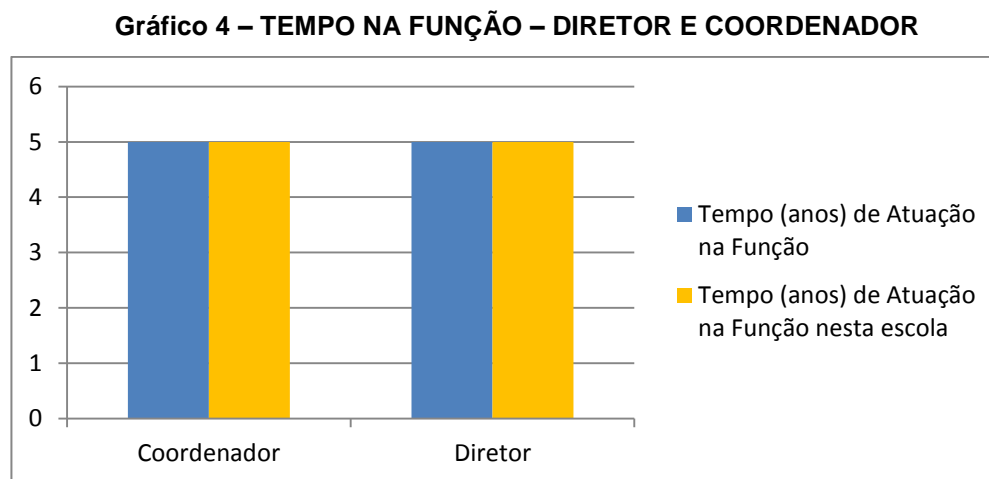
Gráfico 3 – TEMPO DE ATUAÇÃO – PROFESSORES



Fonte: Questionários e Entrevistas – Coleta de Dados

Quanto ao diretor e coordenador pedagógico, ao relacionar-se o tempo de atuação na função de diretor e coordenador pedagógico e o tempo de

atuação na função, nesta escola, como diretor e coordenador, respectivamente, o que se observa é que na equipe gestora, ambos, diretor e coordenador, atuam há cinco anos na função e na função nesta escola (Gráfico 4):



Fonte: Questionários e Entrevistas – Coleta de Dados

Observa-se que os profissionais da equipe gestora da escola não ocupam os cargos há muito tempo, contrastando com as professoras, que estão na unidade de ensino há um tempo maior.

Isso mostra que, levando em conta o tempo em que as professoras atuam nesta escola, elas já conviveram, no espaço educativo, com outros profissionais na equipe gestora.

4.5.4 Instrumentos de coleta de dados

Para realização da coleta de dados, o primeiro contato foi com a administração central do sistema de ensino, na Diretoria de Educação na cidade de São Paulo, por meio de ligação telefônica e *e-mail*.

Seguindo orientações, encaminhou-se *e-mail* para o Diretor do setor educacional, detalhando a pesquisa, seus objetivos e o período previsto para a coleta de dados.

No prazo de uma semana, foi recebida a aprovação para realização da pesquisa na rede de ensino, momento em que foi enviado o “Termo de Conhecimento Livre Esclarecido” (TCLE) (Apêndice G) à Diretoria de Educação, que retornou o documento com as devidas assinaturas e o

“Consentimento de Participação” da unidade de ensino de Santos na pesquisa para coleta de dados.

Após autorização da Diretoria de Educação da rede de ensino, fez-se contato com a direção da escola em Santos, que, já informada sobre a realização da pesquisa, marcou dia e horário para realização de entrevista e aplicação de questionários.

Ao chegar à escola, o contato inicial foi com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental anos finais, que substituíra a diretora da escola por um período de seis meses. Tal coordenadora, porém, informou que a nova diretora se encontrava na unidade, mas que assumira o cargo havia dois dias.

Dessa forma, a coleta de dados do diretor escolar foi realizada com a coordenadora pedagógica que havia ocupado o cargo até então.

O contato com a nova diretora e com os professores foi bastante agradável e a pesquisadora procurou superar a ideia do pesquisador como detentor do saber e do conhecimento, em virtude de estar realizando um estudo acadêmico.

Destacou-se para os participantes que os conhecimentos possuídos por eles eram fundamentais para nós e para tantos outros que buscam, no estudo e na pesquisa, respostas para suas indagações. Estabeleceu-se, dessa forma, a horizontalidade nas relações e buscou-se superar as comparações que pudessem vir a ser feitas pelos participantes, no tocante à antiga diretora da escola (a própria pesquisadora) e à direção vigente.

Assim, foram encaminhados aos participantes os “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) (Apêndice H), para leitura e assinatura.

Para buscar as representações dos participantes acerca do papel do diretor escolar na formação dos professores na escola, foram utilizados como instrumentos: entrevista, questionário e análise documental.

A entrevista semiestruturada teve a finalidade de aprofundar questões e esclarecer problemas observados, configurando-se como principal instrumento, por possibilitar o conhecimento dos significados atribuídos pelos participantes.

As entrevistas foram realizadas individualmente em um espaço reservado na escola para o atendimento aos voluntários da pesquisa. Inicialmente, foi perguntado a cada participante se haveria algum incômodo

quanto à gravação das falas de cada um deles. Não havendo nenhum tipo de oposição a isso, iniciou-se a coleta de dados, sendo o tempo médio de cada entrevista de 30 a 40 minutos.

Foi utilizado questionário composto por questões fechadas e abertas, com a finalidade de se realizar uma conversação para a obtenção das informações necessárias (GIL, 2010). Todavia, também foram realizadas entrevistas para que se levantassem elementos não contemplados no questionário. Este foi aplicado, presencialmente, a cada participante, que levou, em média, 20 minutos para responder às questões.

No questionário, as questões são amplas e abertas. A entrevista torna mais “claras” as representações dos entrevistados, possibilitando-lhes maior exposição.

Os instrumentos de coleta de dados permitiram, por suas finalidades, uma aproximação maior com o objeto de estudo, de maneira a identificar possíveis respostas para o problema da pesquisa.

A pesquisa teve como ponto de partida a indagação decorrente da prática profissional da pesquisadora.

André (2013) destaca pressupostos importantes que devem ser levados em conta ao se optar pelo estudo de caso qualitativo:

O primeiro pressuposto implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho.

O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais.

O terceiro pressuposto exige uma postura ética do pesquisador, que deve oferecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes [...]. (PERES E SANTOS, 2005 apud ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nesse sentido, a coleta de dados foi iniciada em clima de tranquilidade, em uma das salas da parte administrativa da escola.

Ao receber cada participante, a pesquisadora explicava-lhe como seria realizada a coleta de dados e perguntava-lhe se se opunha à gravação da entrevista, solicitando-lhe que, ao final da mesma, respondesse ao questionário.

5.3 Procedimentos de análise

Utilizaram-se procedimentos analíticos com relação à pertinência das questões selecionadas frente às situações vivenciadas. Realizou-se, também, leitura de todo material para se identificarem os pontos relevantes.

Os dados foram analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (1977), pondera as significações, sua forma e a distribuição desses conteúdos.

A organização da análise dos dados foi realizada, segundo Bardin (1977), em polos cronológicos: pré-análise; exploração do material respondido no questionário e na transcrição das entrevistas – análise do contexto; o tratamento dos resultados obtidos; interpretação; e registro dos relatórios.

De acordo com André (1995), no estudo de caso, quando o pesquisador sistematiza os dados e prepara o relatório, a teoria reveste-se de importante papel, no sentido de oferecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos.

A categorização foi necessária para a Análise de Conteúdo, conforme afirma Bardin (1977), ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação).

Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, num determinado recorte. No processo de escolha de categorias, adotam-se critérios. Esse processo permite a junção de um número significativo de informações.

Conforme destacado, para análise dos dados coletado nesta pesquisa, estabeleceram-se alguns critérios:

- Leitura de todo material coletado.
- Seleção: exame minucioso dos dados.

- Junção das respostas dos entrevistados aos instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista semiestruturada), por “assunto”.
- Pertinência dos “assuntos” com os objetivos da pesquisa e hipóteses estabelecidas.
- Estabelecimento de categorias de análise.
- Disposição dos dados em quadros ou tabelas para organização das informações.
- Interpretação: exposição do significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos.

Os procedimentos utilizados para análise dos dados coletados na pesquisa foram, inicialmente, a leitura de todas as respostas dos participantes, tanto dos questionários (onde as respostas foram registradas, manualmente, pelos sujeitos pesquisados, em formulários próprios organizados e construídos pela pesquisadora), quanto das entrevistas (gravadas pela pesquisadora com a autorização de cada entrevistado e, posteriormente, transcritas com a colaboração de um profissional da área).

Após a leitura de todo o material, optou-se por realizar a junção das perguntas dos questionários e das entrevistas que pertencessem ao mesmo “assunto”, observando-se a pertinência desses “assuntos” em relação aos objetivos e hipóteses da pesquisa, inicialmente estabelecidos.

A partir dos objetivos da pesquisa e dos dados coletados, foram estabelecidas duas categorias de análise, reduzindo-se os dados de forma significativa, considerados, pela pesquisadora, como pontos fundamentais para a construção de um diálogo entre as respostas dos participantes, os objetivos da pesquisa e a literatura.

Esse diálogo possibilitará um olhar aprofundado para a realidade da escola pesquisada, uma discussão com a literatura e a confirmação ou não das hipóteses até então construídas, ou seja, é possível estabelecer relações entre o que foi encontrado por meio da coleta de dados, o que é relevante, o que a literatura diz e o que é diferente ou igual ao que o pesquisador formulou inicialmente.

Nesse sentido, as categorias de análise estabelecidas foram:

- ✓ O diretor escolar, o coordenador pedagógico e a formação dos professores na escola.
- ✓ A atuação do diretor escolar no dia a dia da escola.

Considera-se que a categoria “O diretor escolar, o coordenador pedagógico e a formação dos professores na escola” agrupa dados referentes às ações do diretor escolar e do coordenador pedagógico para a formação dos professores em serviço. Observam-se as diferentes atribuições dos profissionais em questão e destaca-se a relevância do papel do diretor escolar para a construção dessa atividade no espaço educativo.

A categoria “A atuação do diretor escolar no dia a dia da escola” agrupa dados referentes à atuação diária do diretor escolar na escola, no que se refere ao diálogo com os atores escolares para resolução de problemas e tomadas de decisão, à mediação de conflitos, à participação e ao fomento de uma cultura formativa no ambiente escolar.

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados alcançados a partir da coleta de dados, realizando uma discussão a partir dos dados, apoiada na literatura.

Considerando o título desta dissertação – “O diretor escolar e a formação dos professores na escola: compromisso social e político” – e a abrangência dos resultados da pesquisa com base nos dados levantados, é possível salientar o papel do diretor escolar como o responsável e mediador de todas as atividades que acontecem no espaço educativo.

Nesse sentido, observa-se o diretor escolar como um profissional que fica pressionado entre os objetivos institucionais, que geram demandas administrativas e burocráticas, e a realidade da escola, que é essencialmente pedagógica e requer seu olhar e sua presença. Todavia, apesar desses aspectos, pondera-se que o diretor escolar é capaz de comprometer-se com sua equipe, tendo como principal eixo de seu trabalho na escola o compromisso com a formação dos sujeitos, por meio de ações que priorizem a formação dos professores em serviço, busquem recursos e diálogos e invistam no processo pedagógico, com o objetivo de formar personalidades e produzir um ser humano-histórico (Paro, 2010).

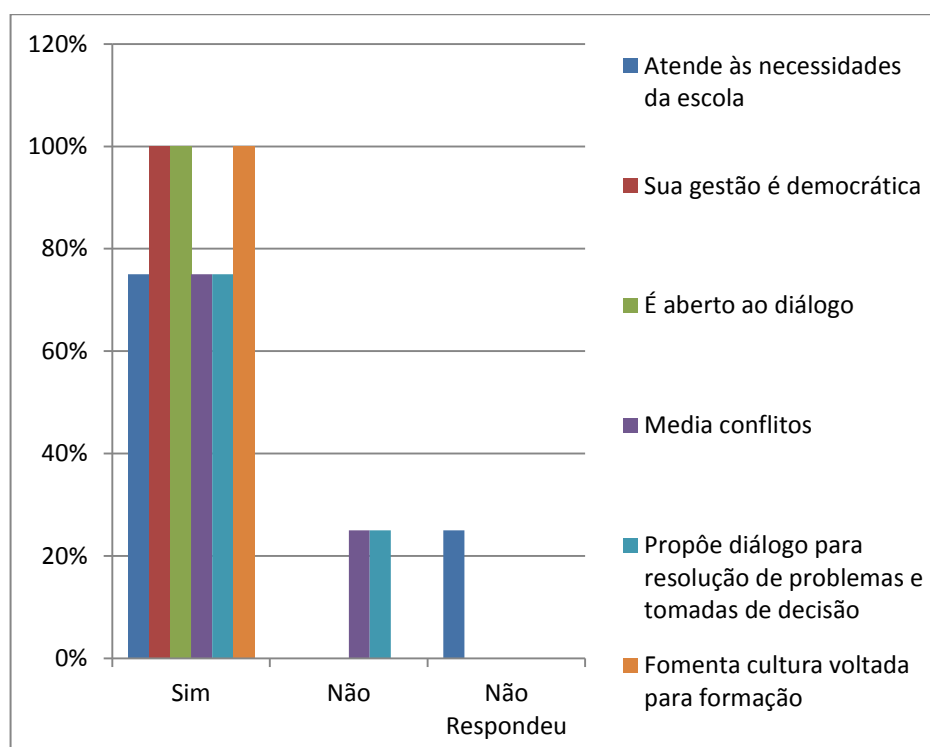
Nesse aspecto, considera-se o diretor escolar como responsável pela atividade pedagógica da escola. Embora não seja ele o executor de encontros pedagógicos com os professores, acompanha e ajuda a implementar esse processo.

A partir dessas hipóteses e com base na literatura, passa-se a analisar os dados coletos por meio de questionários, entrevista semiestruturada e análise documental, agrupados e selecionados para a categoria:

Atuação do diretor escolar no dia a dia da escola

Quadro 1 – Questionário Professores	
Categoria:	Atuação do diretor escolar e o dia a dia da escola
Objetivo:	Investigar a representação dos professores acerca da atuação do diretor escolar no dia a dia da escola

GRÁFICO 5 – ATUAÇÃO DO DIRETOR



Conforme Gráfico 5, os resultados indicam que 100% dos professores consideram que o diretor atua a partir de uma gestão democrática, é aberto ao diálogo e fomenta uma cultura voltada para a formação.

Os indicadores também revelam que 75% dos professores consideram que o diretor escolar atende às necessidades da escola, media conflitos com objetividade e propõe diálogo para resolução de conflitos e tomadas de decisão.

Observa-se que o professor B (anos finais) respondeu “não” para mediação de conflitos por parte do diretor escolar, explicando:

De forma parcial, pois nem sempre tinha disponibilidade para mediar os conflitos, devido a sua ausência na escola ou não priorizar essa necessidade. (PROFESSOR B, Ensino Fundamental anos finais).

O professor D respondeu “sim” para o mesmo item, mas justificou:

Tentamos resolver os conflitos na sala de aula, em alguns casos a diretora atua junto à família. (PROFESSOR D, Ensino Fundamental, anos iniciais).

Com relação à proposta de diálogo, por parte do diretor escolar, para resolução de problemas e tomadas de decisão, o professor B (anos finais) também respondeu “não”, alegando ausência do diretor na escola, porém o professor C respondeu “sim”, mas justificou:

Parcialmente, pois muitas vezes estava distante do dia a dia da escola, priorizando outros fatores. (PROFESSOR B, Ensino Fundamental, anos finais).

Mas nem sempre é possível. (PROFESSOR C, Ensino Fundamental, anos iniciais).

Considerando os indicadores e as justificativas dos professores destacados, é possível supor que há maior dificuldade do diretor escolar em propor diálogo e participação para resolução de problemas ou estar mais

presente, junto aos professores dos anos finais, mediando conflitos.

Todavia, é possível observar que há uma “compreensão” maior por parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à resolução de problemas e a tomadas de decisão. Observa-se que, quando o professor D (anos iniciais) responde sobre a mediação de conflitos, por parte do diretor escolar, refere-se a conflitos com alunos, em sala de aula, desconsiderando ou omitindo outros tipos de conflitos que podem ocorrer entre os atores escolares por consequência da própria dinâmica da escola, permeada por tensões e comunicações que, muitas vezes, se fazem “ruidosas”.

É, ainda, possível supor que os 100% ou 75% de aprovação na atuação do diretor escolar no dia a dia da escola podem revelar certo “cuidado”, por parte dos professores, em expor possíveis dificuldades encontradas, voltadas para a atuação desse profissional na escola.

Para uma melhor discussão sobre a atuação do diretor escolar na escola, passamos a analisar os dados referentes às representações do diretor escolar sobre sua atuação, possibilitando relacioná-los, em seguida, com os indicadores das respostas do diretor escolar e com as respostas dos professores.

Quadro 2 – Questionário Diretor Escolar
Categoria: Atuação do diretor escolar no dia a dia da escola
Objetivo: Investigar a representação do diretor escolar acerca da sua atuação no dia a dia da escola

--

Itens
Considera sua gestão como democrática
Os professores e o diálogo com o diretor no dia a dia da escola
Mediação dos conflitos
Proposta de diálogo e participação por parte do diretor escolar para resolução de problemas e tomadas de decisão acerca dos problemas do dia a dia da escola
Atitude de fomentar uma cultura voltada para a formação dentro do espaço escolar
Orientação das coordenadoras pedagógicas
Apoio e condições para realização das reuniões pedagógicas

No questionário, os itens acima foram todos respondidos com “sim” pelo diretor escolar entrevistado, apenas com justificativa para o “sim” do item que questiona se “considera sua gestão na escola como democrática”, respondendo:

Pois contamos com a participação dos professores, pais, funcionários e alunos (DIRETOR ESCOLAR).

Ao refletir sobre as respostas da diretora aos itens voltados para sua atuação na escola, é possível supor que, apesar de ela estar, em caráter de substituição, há seis meses no cargo, considerou a chegada da nova diretora,

que no dia da coleta de dados já ocupava o cargo há dois dias, e procurou não aprofundar suas respostas ou justificativas, porém a partir da entrevista realizada com a diretora, será possível aprofundar as questões.

Ao relacionar os dados coletados a partir do questionário aplicado aos professores sobre a atuação do diretor e o questionário respondido pela diretora, destaca-se que professores e diretora consideram que as necessidades da escola são atendidas; que o diretor está aberto ao diálogo; e que a gestão da escola é democrática.

Os dados sobre o aspecto pedagógico da atuação do diretor escolar, coletados das respostas da diretora, indicam que o diretor escolar orienta as coordenadoras pedagógicas, apoia e oferece condições para realização das reuniões pedagógicas e demonstra aproximação com as atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Salienta-se que o diretor escolar justifica sua resposta quando é questionado sobre a gestão que desenvolve na unidade, pois declara considerar sua gestão como democrática, respondendo:

[...] pois contamos com a participação dos professores,
pais funcionários e alunos (DIRETOR ESCOLAR) VOCÊ JÁ
ESCREVEU ISSO

É possível destacar que a gestão democrática não está pautada apenas na participação, mas também na atitude em constituir-se um ambiente escolar que propicie a ação conjunta e construtiva dos componentes escolares, criando um todo orientado para uma vontade coletiva (LÜCK, 2012), onde as manifestações e interesses de todos e de cada um sejam discutidos e respeitados.

Nesse sentido, o professor B (anos finais) respondeu que o diretor “muitas vezes estava distante do dia a dia da escola, priorizando outros fatores”. Ao responder a mesma questão feita ao professor B, se “o diretor propõe diálogo e participação para resolução e tomadas de decisão acerca dos problemas do dia a dia da escola”, o professor C (anos iniciais) respondeu que “nem sempre é possível”.

O mesmo ocorre quando os professores são questionados sobre a mediação de conflitos por parte do diretor escolar. O professor B (anos finais)

respondeu que o diretor “nem sempre tinha disponibilidade para mediar os conflitos, devido à ausência na escola...”, e o professor D (anos iniciais) respondeu, considerando apenas os conflitos existentes em sala de aula, com alunos.

Assim, analisando-se os dados coletados, é possível inferir que o diretor escolar se mostra distante dos professores, no que se refere à mediação de conflitos, tanto no apoio aos professores na mediação com alunos em sala de aula, quanto com relação aos conflitos existentes no dia a dia da escola.

De acordo com os dados, “nem sempre é possível, em função de outros fatores ou outras prioridades” (falas dos professores), a proposta de diálogo e participação, por parte da diretora.

Pelas respostas obtidas, considera-se que a concepção de gestão democrática mostra-se “confusa” por parte da direção e dos professores, pois, nas entrelinhas das respostas dos entrevistados, foi possível perceber que a ideia de gestão democrática, existente na escola, pode estar vinculada à presença física do diretor todos os dias na escola e em todos os locais, e não a uma presença física, que não precisa ser diária nem em todos os locais, mas que estabelece e alimenta uma cultura de confiança e segurança na direção escolar, entendidas como “respaldo”. Mesmo que esse diretor não esteja todos os dias na escola, a equipe sabe que poderá “contar” com ele.

O mesmo ocorre com a ideia de “participação dos pais”, por parte da diretora da escola. Em outras palavras, é como se a presença física dos pais representasse a participação própria de uma gestão participativa e democrática.

Nessa perspectiva, considera-se que há necessidade de ampliação de discussões, entre os atores escolares, acerca da concepção de gestão democrática existente na escola, e seus desdobramentos para participação, mediação de conflitos, tomadas de decisão, resolução de problemas, entre outros aspectos.

Destaca-se que, na referida rede de ensino, há um documento do setor de Recursos Humanos, intitulado “Perfil Ocupacional”, disponível ao público interno da instituição, onde são destacadas as competências e atribuições do diretor escolar.

Ao ler-se esse documento, destacam-se alguns itens:

Competências do Diretor Escolar:

- Direcionamento e desenvolvimento da equipe: Inspira, apoia e mobiliza a equipe [...] delegando atividades e atribuindo responsabilidades aos seus liderados, reconhecendo e destacando os pontos de melhoria (feedback) e criando oportunidades para o desenvolvimento;
- Relacionamento Interpessoal: Cultiva relacionamentos positivos e produtivos com superiores, pares e equipes diversas, apresentando clareza na comunicação, disponibilidade para ouvir, compreender, solucionar e evitar conflitos;
- Tomada de Decisão: Manifesta-se de forma proativa e assertiva na tomada de decisões, sustentando-as do ponto de vista [...] normativo/legal e social.

Atribuições do diretor escolar:

- Garantir a circulação de informações, promovendo a efetiva participação da equipe escolar na tomada de decisões, com vistas à melhoria na aprendizagem dos estudantes.
- Compartilhar decisões, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, corresponsabilizando toda a equipe pelos resultados.
- Promover a integração entre os diversos segmentos da equipe escolar, com vista a consolidar a identidade da escola no cumprimento do seu papel junto à comunidade.
- Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho das equipes técnico, operacional, administrativo e docente para o pleno desenvolvimento de suas atribuições [...];
- Potencializar o desenvolvimento dos colaboradores, identificando saberes e competências para o desenvolvimento de ambiente adequado das relações profissionais.

Como apontado, nos itens do documento exposto, a rede de ensino propõe, como atribuições e competências referentes ao diretor escolar, o desenvolvimento de ações e atitudes voltadas para mediação de conflitos e resolução de problemas, num ambiente de compartilhamento e circulação de

informações, por meio da participação de toda a equipe escolar, com vistas à melhoria na aprendizagem dos estudantes. Propõe, ainda, que o diretor promova a integração entre os diversos segmentos da equipe escolar, consolidando a identidade da escola no cumprimento do seu papel junto à comunidade. Além disso, ele deve orientar, acompanhar e avaliar o trabalho das equipes técnico, operacional, administrativo e docente para o pleno desenvolvimento de suas atribuições.

Embora não haja registro no texto do referido documento de um item referente à gestão democrática, é possível relacionar os dados documentais da rede com a literatura.

Gadotti (1994) afirma que a gestão democrática é demonstrada por certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na formação de grupos de trabalho, no planejamento do ensino, nas reuniões administrativas ou pedagógicas, pela competência política e organizacional em transformar permanentemente a proposta da escola numa proposta social com o envolvimento da comunidade.

Quanto à preocupação em criar um ambiente que estimule a participação, Lück (2012) aponta algumas ações da gestão: promoção de um clima de confiança; valorização das capacidades e aptidões dos participantes; associação de esforços; quebra de arestas; estabelecimento de demandas de trabalho centradas nas ideias e não nas pessoas; criação de uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação; desenvolvimento da prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Sendo assim, o diretor escolar tem “em suas mãos” o desafio de promover um ambiente participativo, por meio da cooperação e colaboração, trazendo os diferentes atores escolares para o centro da arena educativa, tornando a participação de educadores, funcionários, alunos e pais uma forma de movimento reflexivo sobre o processo social vivenciado diariamente na escola.

Nesse sentido, torna-se possível inferir que, na escola pesquisada, a “atuação do diretor escolar no dia a dia da escola” é permeada por diversos fatores que impedem ou dificultam sua aproximação com os professores, no que tange à mediação de conflitos e a tomadas de decisão. Isso cria um distanciamento também no que se refere a aspectos voltados para o

conhecimento da realidade escolar como um todo, isto é, dos acontecimentos diários que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Embora os documentos da rede de ensino estabeleçam como competências e atribuições do diretor escolar o diálogo, a mediação e a troca, entre outros aspectos, corroborando com a literatura, na realidade da escola em questão, os dados coletados revelam que nem sempre isso ocorre.

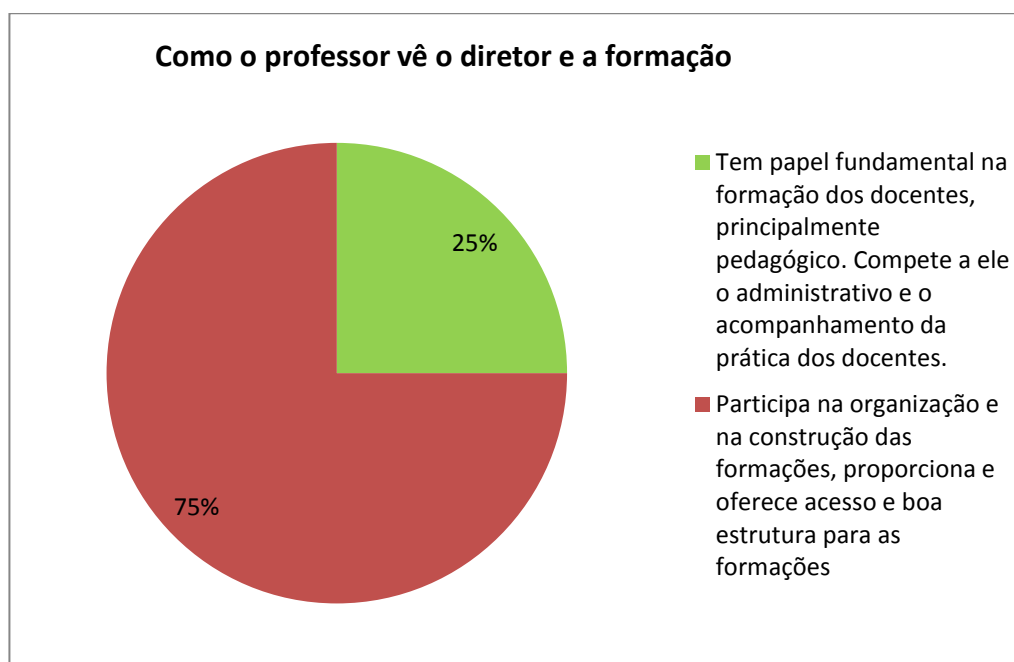
Passa-se a analisar os dados selecionados e agrupados na categoria:

O diretor escolar, o coordenador pedagógico e a formação dos professores na escola

Quadro 3 – Questionário e Entrevista - Professores
Categoria: Diretor, coordenador pedagógico e a formação de professores na escola.
Objetivo: Investigar as representações dos professores acerca do diretor escolar e coordenador pedagógico e a formação de professores na escola.
Itens
Como os professores veem o diretor e o coordenador na formação dos professores
Diálogo entre equipe gestora e professores sobre a formação em serviço
O papel do diretor escolar na formação na escola

Nessa categoria, buscou-se agrupar os dados dos questionários e entrevistas, referentes às representações dos professores acerca do diretor escolar e coordenador pedagógico e a formação de professores na escola, identificando as ações do diretor escolar na construção de espaços de formação.

Inicia-se a análise a partir do item que expressa o olhar dos professores para o diretor escolar e o coordenador pedagógico na formação dos professores.

GRÁFICO 6 – O diretor escolar e a formação

Fonte – Questionários e Entrevistas – Coleta de Dados

Os indicadores mostram que 75% dos professores veem o diretor escolar como um profissional que participa da construção das formações, organiza o espaço e oferece acesso e boa estrutura.

Os dados também indicam que 25% dos professores enxergam como fundamental a participação do diretor escolar, não só nas formações, bem como no acompanhamento da prática docente e nas demais atividades da escola.

Os dados coletados indicam que, embora não esteja representado em gráfico, 100% dos professores consideram que o coordenador pedagógico acompanha, apoia a prática docente e realiza as formações na escola, porém consideram importante que o diretor escolar esteja a par do trabalho, dos problemas e projetos dos professores junto com o coordenador.

Destacam-se, em seguida, declarações que expressam o olhar dos professores sobre o diretor escolar e coordenador pedagógico e a formação na escola:

O diretor tem papel fundamental na formação dos docentes, principalmente pedagógico. Compete a ele, além do administrativo, o acompanhamento da prática docente, os

desafios diários da comunidade escolar e do aprendizado. O coordenador procura sempre apoiar nosso trabalho, acompanhar o trabalho pedagógico, mediando as questões das avaliações, do plano docente, assistindo às aulas, fazendo os acompanhamentos, dando devolutivas. Quanto ao diretor, observei ausência....a questão é que, nesta rede, parte do administrativo e pedagógico é fragmentada. Hoje tem essa fragmentação. A diretora da escola fica muito com a parte administrativa, e ela pouco se envolve em questões pedagógicas. De toda experiência da rede desde que entrei, desde a supervisão, coordenadora, pois antes não tínhamos diretora...era direção-coordenação e supervisão, existia um envolvimento muito grande com o pedagógico. Hoje esse trabalho é mais fragmentado. (PROFESSOR A, anos finais, Ensino Fundamental).

Tem interesse em oferecer acesso e boa estrutura para os docentes na formação. Nos últimos tempos, passamos por muitas mudanças [...] de maneira geral são pessoas, profissionais, preocupados com o pedagógico da escola [...] só que, de certa forma, nos sentimos um pouco desamparados certas vezes [...] acho que por conta mesmo dessas mudanças. Há necessidade, sim, de um respaldo do coordenador, da direção, o que a gente sente é que muita coisa fica por conta do professor. O professor é que está atuando em todos os sentidos, cansa, né? (PROFESSOR B, anos finais, Ensino Fundamental).

Ela participa ativamente da organização dessas formações. Com relação à formação, nosso enfoque maior é na coordenação, elas são muito participativas [...] a diretora no caso não é tão atuante nesse sentido. Eu vejo que a diretora sabe o que está acontecendo, ela está inteirada. Ela não atua diretamente com a gente, mas ela participa, eu acredito que talvez na construção da formação....dá para perceber que ela é

atuante nesse sentido. (PROFESSOR C, anos iniciais, Ensino Fundamental).

As formações acontecem com a presença da Coordenadora Pedagógica onde o diretor dificilmente está presente, mas proporciona esses momentos. A gente passou por “n” momentos na escola, a gente ficou sem direção e aí o coordenador passou a ser o diretor, no seu papel de administrador [...] e aí eu acho importantíssimo o diretor estar a par dos nossos problemas, do nosso trabalho, dos nossos projetos, estar muito dentro junto com o coordenador. Mas assim, nós não tivemos esse momento, porque o coordenador é muito a parte burocrática, é muito papel e assim não tem o tempo que a gente necessita. Tanto o diretor quanto o coordenador, eu acho que deveria ser muito mais [...] estando mais próximo da gente, não que não estejam, mas a instituição cobra muito a parte burocrática. É assim [...] deveriam estar muito mais próximas de nós, com muitas dificuldades que a gente encontra na sala de aula, problemas com os alunos que poderia resolver juntos. A coordenadora procura trazer bastante informações para a gente nos nossos DPCs, a gente estuda bastante também. (PROFESSOR D, anos iniciais, Ensino Fundamental).

A partir do relato dos professores da escola pesquisada, é possível constatar ressentimento dos profissionais pesquisados em relação às possíveis ausências da diretora da escola, às mudanças na estrutura administrativa e pedagógica que passaram a vigorar na rede de ensino, envolvendo os cargos e as respectivas atribuições dos profissionais da equipe gestora, e a toda burocracia que envolve as funções do diretor e do coordenador pedagógico.

Esses aspectos ficam bem salientados nas seguintes falas dos professores A e D:

Quanto ao diretor, observei ausência [...] a questão é que, nesta rede, parte do administrativo e pedagógico é fragmentada. Hoje tem essa fragmentação. A diretora da escola fica muito com a parte administrativa e ela pouco se

envolve em questões pedagógicas. De toda experiência da rede desde que entrei, desde a supervisão, coordenadora, pois antes não tínhamos diretora [...] era direção-coordenação e supervisão, existia um envolvimento muito grande com o pedagógico. Hoje esse trabalho é mais fragmentado. (PROFESSOR A, anos finais, Ensino Fundamental).

[...] porque o coordenador é muito a parte burocrática, é muito papel e assim não tem o tempo que a gente necessita. Tanto o diretor quanto o coordenador, eu acho que deveria ser muito mais [...] estando mais próximos da gente, não que não estejam, mas a instituição cobra muito a parte burocrática. É assim [...] deveriam estar muito mais próximas de nós, com muitas dificuldades que a gente encontra na sala de aula, problemas com os alunos que poderia resolver juntos [...]. (PROFESSOR D, anos iniciais, Ensino Fundamental).

Para melhor entender os relatos dos professores, destaca-se a atuação de uma mesma diretora, na escola, por um período de treze anos (2000 a 2013), sendo que o cargo, inicialmente, abarcava a dupla função de atuação no que se refere ao pedagógico e ao administrativo.

Posteriormente, a nomenclatura do cargo passou a ser administradora escolar e, junto com a mudança da nomenclatura, também houve mudança nas atribuições, com a contratação de duas coordenadoras pedagógicas para o atendimento do Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Atualmente, a nomenclatura do cargo é diretor escolar.

Assim, observa-se que os professores conhecem a organização de cargos e atribuições e a burocracia da instituição, demonstram necessitar da presença e respaldo do diretor escolar, porém a própria estrutura da rede de ensino parece não possibilitar um contato maior entre o diretor escolar e os professores.

Sobre esse aspecto, Paro (2010) ressalta que formação, atribuições e atuação prática do diretor escolar foram concebidas para um determinado tipo de atuação, mas o dia a dia escolar exige que ele desempenhe um papel voltado para a mediação de conflitos e interesses, tornando-se um “agente

político” diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover a educação, sendo esta, por excelência, uma ação democrática.

Nesse sentido, observa-se que os professores da escola pesquisada temem a atuação de um diretor distante, que, ao envolver-se com questões administrativas e burocráticas, não esteja presente no cotidiano escolar.

Demonstram esperar mais do diretor escolar:

[...] e aí eu acho importantíssimo o diretor estar a par dos nossos problemas, do nosso trabalho, dos nossos projetos, estar muito dentro junto com o coordenador [...] (PROFESSOR D, anos iniciais, Ensino Fundamental).

É possível inferir, a partir dos dados coletados, que os professores esperam que o diretor da escola atue no dia a dia escolar, conheça o trabalho pedagógico da escola e participe dele, esteja próximo dos professores e conheça suas atividades, projetos e dificuldades.

Apesar de relatarem que a mesma burocracia envolve o dia a dia do coordenador pedagógico, reconhecem que este desempenha sua função, garantindo as formações semanais, a que chamam de DPC (Discussão Pedagógica Coletiva), que acontece todas as quartas-feiras à tarde com o grupo de professores dos anos iniciais e o respectivo coordenador:

[...] o coordenador é muito a parte burocrática, é muito papel e assim não tem o tempo que a gente necessita [...] A coordenadora procura trazer bastante informações para a gente nos nossos DPCs, a gente estuda bastante também [...] (PROFESSOR D, anos iniciais, Ensino Fundamental).

As professoras ampliam suas falas:

[...] a proximidade é com a coordenadora, elas são muito participativas. (Professor C, anos iniciais).

Professor D relata as Discussões Pedagógicas Coletivas – DPCs:

[...] as DPCs são o único momento de formação, de aprofundamento e de estudo de casos. A coordenadora observa as necessidades das professoras e contribui,

pesquisando assuntos que estejam condizentes com as necessidades das professoras para que estudem juntas. A coordenadora também trabalha o lado “pessoal”,

por meio de dinâmicas que envolvam o inter e intrapessoal, com a possibilidade de relacionar-se consigo mesmo e com o outro. É excelente! (Professor D, anos iniciais).

A partir das falas dos professores, observa-se que há um consenso com relação ao coordenador pedagógico, pois as professoras reconhecem a atuação dele e anunciam seu apoio. Ele acompanha o trabalho pedagógico, media questões relativas a avaliações e ao plano docente, assiste às aulas, dá devolutivas, principalmente no final do ano, quando se faz avaliação sobre como foi o trabalho do professor, como a coordenadora conseguiu enxergar o trabalho do professor e o que precisa ser melhorado.

Sobre esse aspecto, Geglio (2009) ressalta:

É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. É ele quem, num espírito de parceria, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade. (GEGLIO, 2009, p.118).

Vera Placco destaca:

Urge ainda que o coordenador pedagógico se dê conta da necessidade de pausas que lhe possibilitem – e aos demais educadores da escola – momentos fundamentais de relacionamento e trocas que “afinem” sua comunicação e seu entendimento sobre as pessoas, o que lhes possibilitará, simultaneamente, comunicação e compreensão, parcerias e solidariedade entre os profissionais [...]. (PLACCO, 2009, p. 52).

Dessa forma, ressalta-se que, em seu processo de formação, o “eu” do professor, o pessoal, não está separado do “eu” profissional, pois sua identidade está vinculada às suas experiências profissionais.

Sobre esse aspecto, os estudos de Nóvoa afirmam que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA 1992).

Ao analisar o documento – “Perfil Ocupacional” –, destacam-se alguns itens que se referem às competências e atribuições do diretor escolar e do coordenador pedagógico, no que diz respeito ao aspecto pedagógico:

Diretor Escolar – Competências:

- Lidera esforços a favor da execução bem sucedida do plano pedagógico, observando sempre a legislação e as normas referentes à educação e ao ensino;
- Lidera a construção e a implementação de práticas eficientes e eficazes no âmbito educacional, acompanhando o processo pedagógico no seu dia a dia e envolvendo a equipe de trabalho na utilização dos resultados da avaliação de aprendizagem a fim de promover o aprimoramento do ensino.

Diretor Escolar – Atribuições:

- Desenvolver ações de planejamento, elaboração, registro, participação efetiva da equipe escolar nas discussões relativas ao Plano de Gestão Escolar, Projeto Político Pedagógico, Avaliação educacional, Conselho de Classe, Discussão Pedagógica Coletiva, Reunião Pedagógica e outros, em parceria com o Coordenador Pedagógico;
- Desenvolver processos e práticas de gestão, com vistas a melhoria do desempenho dos estudantes, utilizando como referência os resultados das avaliações internas e externas;

- Liderar e assegurar a implementação do currículo acompanhando o efetivo desenvolvimento do mesmo em parceria com o coordenador pedagógico.

Competências – Coordenador Pedagógico:

- Processo Pedagógico e Qualidade do Ensino- Lidera a construção e implementação de práticas eficientes e eficazes no âmbito educacional, acompanhando o processo pedagógico no seu dia a dia e envolvendo a equipe de trabalho na utilização dos resultados da avaliação de aprendizagem a fim de promover o aprimoramento do ensino.
- Valorização do Conhecimento- Mantém-se atualizado frente ao mercado de trabalho, por meio de vivências diversas, tais como: cursos, leituras, participação em grupos de trabalho, compartilhando experiências e conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento da equipe. Preserva e organiza as informações de forma a facilitar o seu acesso.

Atribuições – Coordenador Pedagógico

- Planejar e realizar sistematicamente o acompanhamento da prática docente, obtendo dados atualizados sobre as necessidades formativas dos docentes e intervindo, sempre que necessário, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
- Planejar e realizar a formação individual e coletiva dos docentes, a partir do diagnóstico das necessidades formativas, indicando aspectos de aprimoramento da prática pedagógica com vistas à qualidade de ensino.
- Planejar e realizar a rotina de trabalho, garantindo tempo para estudo, elaboração de relatórios do acompanhamento docente, discente e devolutivas.
- Participar de programas de formação continuada que possibilitem o seu aprimoramento profissional e, conseqüentemente, o seu fazer pedagógico, atuando como multiplicador em sua unidade.
- Realizar o registro dos atendimentos de formação dos docentes sejam eles individuais ou coletivos, com a ciência do professor, em recursos disponibilizados pela instituição.

- Acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente informando ao Diretor de Escola o desempenho desses profissionais, por meio de registros.
- Coordenar e incentivar estudos e autoformação que contribuam para a apropriação de conhecimentos docentes.
- Subsidiar o Diretor de Escola com estudos, dados e informações precisas sobre o processo de ensino e aprendizagem para a realização de reuniões como: conselho de classe, reunião de pais, avaliação institucional, dimensão pedagógica do plano de gestão escolar, entre outros.
- Planejar e realizar a Discussão Pedagógica Coletiva - DPC e Reunião Pedagógica, entre outras, com base em estudos, dados e informações precisas sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Analisar o desempenho dos alunos, em avaliações internas e externas, promovendo revisão das estratégias didáticas em parceria com os professores.
- Selecionar, analisar e avaliar os produtos docentes (diário de classe, plano de trabalho docente, amostras de atividades e avaliações, entre outros) e discentes (cadernos dos estudantes, livro didático, pesquisas, lição de casa, entre outros), que reflitam o percurso de ensino e aprendizagem.
- Planejar momentos de escuta individuais ou coletivos com os estudantes para redimensionamento da ação pedagógica.
- Acompanhar, orientar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos estagiários, articulando com o trabalho realizado pelo professor.
- Realizar o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando potencialidades e desafios educacionais que impactam na aprendizagem, convertendo-os em metas e estratégias de ação formativa.

Observa-se que as atribuições do diretor escolar, quanto ao processo pedagógico, estão voltadas para a prática de uma gestão que garanta que o

processo ocorra, destacando a liderança do diretor como uma forma de estar à frente, no comando. Já as atribuições do coordenador estão voltadas para o planejamento, acompanhamento e execução das atividades pedagógicas na escola.

Destaca-se o grande número de atribuições do coordenador. Exigem-se desse profissional disciplina e organização do seu dia na escola. Evidencia-se que há, em suas atribuições, “momentos de escuta com alunos para redimensionar a ação pedagógica”, mas não aparece estabelecido esse momento de escuta com os professores nas atribuições do coordenador. Considera-se, no entanto, que o trabalho pedagógico envolve o ensino e a aprendizagem, estando professores e alunos articulados num mesmo processo que se dá de forma integrada.

Outro aspecto importante é que o estudo de Lück (2012) aponta que ações específicas relacionadas à liderança do diretor estão associadas às escolas eficazes, cujos gestores agem como líderes pedagógicos e líderes em relações humanas. Destacam-se como elementos de liderança: acompanhamento contínuo das atividades escolares; ênfase nas relações humanas; criação de ambiente positivo; enfoque pedagógico do gestor; capacitação em serviço voltada para questões pedagógicas; dentre outros.

Todavia, observa-se que tanto a literatura quanto as atribuições destacadas para o diretor pela rede de ensino estabelecem a liderança como um elemento importante na atuação do diretor escolar. O fato de posicionar-se como líder não garante plenamente o sucesso das “relações humanas” na escola nem o ambiente positivo, pois os movimentos no espaço escolar são subjetivos e nem sempre previsíveis. Exigem-se do diretor humildade e sutileza. Às vezes, é preciso que ele se afaste do foco para que a liderança seja protagonizada também por outros atores, num movimento de autoridade consentida e reconhecida.

Considera-se como fundamental o estabelecimento de atribuições para os profissionais em questão. Entretanto, na prática da realidade escolar, outras competências poderão ser exigidas da equipe gestora no exercício de suas funções.

Os dados da pesquisa mostram que, talvez em função das exigências do cargo de diretor escolar, ocorreu uma grande rotatividade de profissionais na

direção, evidenciando, pelas representações de alguns professores, cansaço e sensação de desamparo:

[...] o coordenador e o diretor são cobrados pela instituição com relação à parte burocrática [...] apesar disso deveriam estar mais próximos dos professores. (PROFESSOR D, anos iniciais).

[...] nos últimos tempos, passamos por muitas mudanças [...] de maneira geral são pessoas, profissionais, preocupados com o pedagógico da escola [...] só que, de certa forma, nos sentimos um pouco desamparados certas vezes [...] acho que por conta mesmo dessas mudanças. Há necessidade, sim, de um respaldo do coordenador, da direção. O que a gente sente é que muita coisa fica por conta do professor. O professor é que está atuando em todos os sentidos, cansa, né? (PROFESSOR B, anos finais).

As professoras referem-se a dificuldades de sala de aula, problemas com os alunos e demais aspectos do dia a dia da escola que acabem ficando “por conta” dos professores. Segundo as docentes, os problemas poderiam ser resolvidos em conjunto, referindo-se à direção e coordenação.

Supõe-se que há ausência de uma liderança que esteja à frente da escola e participe não só da formação dos professores, mas também da organização, dos problemas e das dificuldades do dia a dia.

Todavia, percebe-se, ainda, o conhecimento dos professores com relação a diretrizes, normas, organização e estrutura da rede de ensino, possibilitando uma participação colaborativa na gestão da escola, no que se refere à oportunidade de discussões sobre os encaminhamentos das questões cotidianas.

Nesse sentido, observa-se como pertinente destacar a necessidade de ampliação de conhecimentos e discussões acerca de um modelo de gestão que possibilite maior aproximação do diretor escolar com os professores, trazendo para o centro as dificuldades e necessidades dos docentes. Ressalta-se a ideia da gestão democrática como um caminho a ser praticado, no interior da escola, pela diretora, independente da administração central. Conforme

Veiga (2013), a gestão democrática é um princípio que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira e exige compreensão aprofundada dos problemas ligados à prática pedagógica. Segundo a autora, a gestão democrática visa à prática da participação coletiva, implicando repensar a estrutura de poder da escola, com vista à sua socialização.

Possibilitando um maior aprofundamento acerca das representações dos professores sobre o diretor escolar e o coordenador pedagógico e a formação na escola, passa-se a analisar o item que trata do **diálogo entre equipe gestora e professores sobre a formação em serviço**, destacando as falas dos professores: o que eles dizem, o que pensam, como se sentem a respeito do item acima:

Pouco diálogo. Retomadas só em reuniões pedagógicas que são três anuais e, muitas vezes, o que seria para ser dado continuidade, lá na capacitação, as coisas vão se perdendo ao longo do ano [...] isso acontece por ter pouco tempo ou não existir o “HTC”, que é proposto para o PEB I [...] no Fundamental I, elas têm o trabalho pedagógico, com horário, que dá continuidade e o Fundamental II não. (PROFESSOR A, anos finais).

Em momentos certos [...] é difícil ter momentos aleatórios, quando necessário [...] que sempre é necessário [...], mas são momentos certos, são momentos marcados para isso, e a gente sabe que a educação é flexível, né? É uma dinâmica diária [...] nós precisamos de uma formação maior, mas também por conta do tempo que falta a elas [...] fornecem dentro daquilo que é possível, mas poderia ser mais vezes, com mais assiduidade [...] tem um calendário de formação, só que esse calendário acaba sendo atropelado, atropelando as aulas. Por exemplo: nós temos nossos encontros durante a semana, por que não coloca um sábado letivo? É tudo corrido e, às vezes, também não é suficiente. Fora desses períodos, é muito difícil [...] mesmo que seja uma formação informal [...] tem no nosso horário de recreio, nós temos vinte minutos de recreio, às vezes a coordenação entra no nosso recreio e dá

instruções [...]. Muitas vezes, nós temos reuniões pedagógicas e ficam falando [...] a parte teórica é muito ampla, ao invés de falar tanto de teoria, avaliação e inclusão, é necessário, mas muitas reuniões repetitivas com o mesmo assunto! Então por que não abrir para fazermos nosso conselho, nosso bate papo, a nossa formação? Por exemplo [...] esse ano estamos falando de inclusão. Eu me interesso muito, temos muitos alunos assim, com laudo e sem laudo [...] me sinto órfã nesse assunto, corro atrás das minhas possibilidades de aprender sobre o assunto, mas na prática é diferente, é passada uma teoria, vídeos, leituras [...] mas por que não nos trazem pessoas gabaritadas nesse assunto? Por que nós não saímos para fazer um estudo de caso? Eu me sinto desfalcada [...] tenho muita teoria e não tenho muita prática e quando eu cobro isso, me respondem: “você vai aprender no dia a dia”, mas eu quero ter uma base, eu quero estar com um alicerce para poder receber esse aluno e não desamparar ele (PROFESSOR B, anos finais).

Acredito nas reuniões de planejamento com os professores. São poucas na verdade [...] a gente tem no início do ano onde fazemos meio que uma projeção das coisas que vão acontecer [...] as duas participam. (PROFESSOR C, anos iniciais).

Esse momento é mais complicado, porque a gente não tem muitos momentos com a direção [...] nós temos assim: as nossas reuniões [...] a primeira do mês é junto com direção e coordenação [...] a gente passa todos os assuntos para todos, toda equipe, mas assuntos com ela mesmo, quando a gente precisa de algo é difícil ter um momento de formação com ela [...] tanto é que, quando ela tem que dar um recado para a gente, é no horário do café. É nesses momentos que a gente tem de conversar com ela. Nas DPCs, uma vez no mês, ela está junto. No momento de um conflito com aluno, por exemplo, a gente não tinha a quem recorrer, porque não tinha uma delas [...] então a gente precisava resolver esse conflito e

precisava de uma autoridade maior, que a diretora pudesse resolver [...] aí a gente tinha que ir para a coordenadora, mas a coordenadora estava em reunião.(PROFESSOR D, anos iniciais).

Pelas respostas dos entrevistados, é possível perceber que há pouco diálogo entre direção/coordenação e equipe de docentes, a respeito de formações em serviço, e que há interesse na ampliação dos momentos de formação, principalmente por parte dos professores dos anos finais do ensino fundamental, que não têm a Discussão Pedagógica Coletiva (DPC) proposta pela rede de ensino, sendo esta estabelecida somente para os professores dos anos iniciais como uma formação semanal:

[...] isso acontece por ter pouco tempo ou não existir o “HTC” que é proposto para o PEB I [...] no Fundamental I elas têm o trabalho pedagógico, com horário, que dá continuidade e o Fundamental II não. (PROFESSOR A, anos finais).

[...] nós precisamos de uma formação maior, mas também por conta do tempo que falta a elas [...] fornecem dentro daquilo que é possível, mas poderia ser mais vezes, com mais assiduidade [...]tem um calendário de formação, só que esse calendário acaba sendo atropelado, atropelando as aulas. Por exemplo: nós temos nossos encontros durante a semana, por que não coloca um sábado letivo? Nós temos que vir aos sábados [...] então coloca esse sábado letivo de formação, encontros pedagógicos.(PROFESSOR B, anos finais).

A professora A refere-se ao “HTC” como sendo Horário de Trabalho Coletivo que, na escola pesquisada, recebe o nome de Discussão Pedagógica Coletiva – DPC. A mesma professora denomina “PEB I” (Professor de Educação Básica I) o professor do Ensino Fundamental anos iniciais, referindo-se às formações semanais oferecidas pela rede a esses professores. Ressalta a importância das formações com horário determinado e a continuidade dos assuntos trabalhados, destacando que o mesmo não acontece para os

professores dos anos finais.

A professora B declara que os professores dos anos finais necessitam de “uma formação maior”, mais vezes, com “assiduidade”, sugerindo que as formações ocorram aos sábados letivos, sem “atropelar” as aulas durante a semana, corroborando a fala da professora A.

Na escola pesquisada, os tempos de formação em serviço – quantidade, periodicidade e carga horária – são organizados pela administração central da rede de ensino e, para maior visibilidade dessas formações pensadas pelas esferas superiores para todas as escolas da rede, optou-se por apresentá-las a partir de um quadro, onde é possível observá-las; quem as realiza e qual a periodicidade:

Plano de		
Quadro 4 Formação		
Formação	Quem realiza	Período
Saber em Ação	Diretor e Coordenador Pedagógico	Prevista para três dias na primeira semana de atividades em janeiro, iniciando o ano letivo com pauta estabelecida pela rede de ensino, com um tema específico (todos os professores juntos).
Discussão sobre o Projeto Político Pedagógico	Diretor e Coordenador Pedagógico	Prevista para dois dias na primeira semana de atividades em janeiro, iniciando o ano letivo (todos os professores juntos).
Reuniões Pedagógicas	Coordenador Pedagógico	Quatro encontros no ano letivo (professores anos iniciais e finais e Ensino Médio juntos).
Discussão Pedagógica Coletiva	Primeira formação do mês realizada com diretora escolar e coordenação pedagógica, demais DPCs somente com a coordenação	Semanal – às quartas-feiras à tarde para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

	pedagógica.	
Devolutivas de Observações da Prática Docente	Encontros individuais dos professores com as respectivas coordenadoras pedagógicas	Após acompanhamento e observação das práticas dos docentes em sala de aula.
Avaliação Final do Ano Letivo	Diretor e Coordenador Pedagógico	Final do ano letivo, como reflexão sobre as práticas docentes e as metas estabelecidas.
Rede Social entre Colaboradores "YAMMER"		Prevista para troca de experiências entre os professores da rede de ensino.
Conselho de Classe Participativo	Diretor e Coordenador Pedagógico	Instituído pela rede de ensino, com a participação de pais e alunos (professores anos iniciais e finais juntos)

Observa-se que a formação continuada praticada na escola é a estabelecida pela rede de ensino e demonstra uma defasagem entre as formações propostas para os professores dos anos iniciais e as propostas para os professores dos anos finais, ficando estes últimos com um número menor de formações durante o ano letivo.

Ressalta-se que, pelos relatos dos professores, as coordenadoras pedagógicas realizam um diagnóstico das necessidades dos professores, possibilitando organizar momentos de formação de acordo com as necessidades levantadas.

Considerando esses levantamentos, os tempos de formação na escola poderiam ser trabalhados de forma mais pontual e flexível pela diretora e coordenadora pedagógica, buscando atender a uma demanda urgente e real dos professores dos anos finais, proporcionando maior autonomia para a equipe gestora, considerando os diferentes aspectos das rotinas e tempos de aula dos grupos de professores que lecionam para os alunos dos anos iniciais e finais, pois os professores dos anos iniciais permanecem em tempo integral na escola, mas os professores dos anos finais, não, destacando que o período de aulas desse grupo, ocorre de segunda a sexta-feira, das 7:00h às 12:20h,

não sendo prevista uma formação semanal como disposto no quadro de formação apresentado.

Observa-se, a partir do quadro de formações apresentado, uma estrutura potente de formação, mas que pode deixar de ser, quando não respeitadas as singularidades e necessidades dos sujeitos.

Nesse sentido, algumas indagações são possíveis: quais as necessidades dos sujeitos daquela escola? Quais suas dificuldades? Quais suas opiniões sobre os temas pensados pela administração central? Como seria estabelecida a formação continuada dessa escola, se fosse pensada somente por sua equipe gestora?

Os estudos de Fusari (2004) destacam a importância da gestão na formação continuada:

A formação continuada de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores, encarará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais, por enaltecem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos. (FUSARI, 2004, p. 22).

Ressalta-se que a formação em serviço é reconhecida como essencial pelos professores, podendo ser entendida pela direção da escola, de fato, como um valor fundamental.

Outro aspecto importante sobre a formação continuada em serviço é destacado na fala do professor B, anos finais, sobre teoria e prática:

Muitas vezes, nós temos reuniões pedagógicas e ficam falando [...] a parte teórica é muito ampla, ao invés de falar tanto de teoria, avaliação e inclusão, é necessário, mas muitas reuniões repetitivas com o mesmo assunto! Então por que não abrir para fazermos nosso conselho, nosso bate papo, a nossa formação? Por exemplo, [...] esse ano estamos falando de inclusão. Eu me interesso muito, temos muitos alunos assim, com laudo e sem laudo [...] me sinto órfã nesse assunto, corro atrás das minhas possibilidades de aprender sobre o assunto,

mas na prática é diferente, é passada uma teoria, vídeos, leituras [...] mas por que não nos trazem pessoas gabaritadas nesse assunto? Por que nós não saímos para fazer um estudo de caso? Eu me sinto desfalcada [...] tenho muita teoria e não tenho muita prática e quando eu cobro isso, me respondem: “Você vai aprender no dia a dia”, mas eu quero ter uma base, eu quero estar com um alicerce para poder receber esse aluno e não desamparar ele (PROFESSOR B, anos finais).

Ao dialogar com a literatura, considera-se que o conceito de formação continuada vem associado à ideia de sistematicidade, regularidade e sequência das ações, em oposição ao caráter casual e episódico das formações mais tradicionais, conforme estudos de Ribeiro, Teixeira, Ambrosetti (2004).

A expressão sugere opções metodológico-investigativas, embasadas na análise e interpretação da realidade, e considera os professores como sujeitos de sua própria formação e prática profissional como fonte de reflexão teórica nesse processo.

Dessa forma, a formação continuada, como modalidade centrada na escola e nos professores, implica considerar quais são as necessidades dos professores, discuti-las e, se possível, alterar o formato e a sequência da formação, adaptando-a à realidade e às necessidades dos docentes da escola:

Essas necessidades não são abstratas e não são só individuais; são também do grupo a que pertence o professor. O que nos conduz a um conceito de formação orientado para as necessidades concretas sentidas pelos professores, coletivamente e individualmente, nas suas práticas escolares, quando procuram soluções possíveis para problemas identificados. (RIBEIRO, TEIXEIRA, AMBROSETTI, 2004, p. 17).

Sendo assim, observa-se que, na fala da professora B (anos finais), há uma crítica ao modelo de formação estabelecido pela rede de ensino, sugerindo um tipo de formação que esteja mais próximo da prática e das dificuldades encontradas em sala de aula.

O relato da professora B possibilita uma reflexão sobre a práxis como um

elemento fundamental na formação, pois a teoria somente tem sentido se vinculada à prática, fazendo parte da experiência vivida:

[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu papel formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois os saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2012, p.31).

Vale destacar que a formação realizada na escola com um tema de interesse dos professores pode tornar-se desinteressante por ausência de uma dinâmica de formação que privilegie a prática, sendo que esta possibilitaria aos professores articulação entre os saberes teóricos e os saberes da prática, sendo um aspecto essencial para uma aprendizagem significativa.

Segundo Tardif (2014), a relação dos professores com os saberes são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

O professor D (anos iniciais) destaca, em sua fala, mais uma vez, a necessidade de aproximação da diretora escolar com os professores, tanto na formação, quanto no apoio para resolução de conflitos. Ressalta, ainda, que, na ausência da diretora escolar, a coordenadora nem sempre está disponível para a mediação necessária, pois, na maioria das vezes, “está em reunião”:

[...] quando a gente precisa de algo, é difícil ter um momento de formação com ela [...] tanto é que, quando ela tem que dar um recado para a gente, é no horário do café. É nesses momentos que a gente conversa com ela [...] é complicado de acordo com o horário dela, trabalho dela também né [...] e a gente está junto assim. Nas DPCs, uma vez no mês, ela está junto ou quando a gente precisa dela em outras. No momento de um conflito com aluno, por exemplo, a

gente não tinha a quem recorrer, porque não tinha uma delas [...] então a gente precisava resolver esse conflito e precisava de uma autoridade maior, que a diretora pudesse resolver [...] aí a gente tinha que ir para a coordenadora, mas a coordenadora estava em reunião.(PROFESSOR D, anos iniciais).

Os estudos de Bordignon e Gracindo (2001) destacam que o diretor escolar deve conciliar duas dimensões essenciais, isto é, técnica e política. A qualificação técnica requer o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia, com sua indispensável base docente, e os conhecimentos dos processos de gestão de uma organização. Os requisitos políticos requerem sensibilidade para que o diretor perceba os movimentos da realidade e antecipe-se a eles, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade.

Sobre esse aspecto, considera-se que, apesar dos encargos administrativos, burocracia e demandas emanadas da administração superior, torna-se essencial o olhar atento e cuidadoso do diretor escolar para a realidade de sua escola, percebendo os movimentos e as necessidades de todos e de cada um.

Alarcão (2001) chama a esse movimento necessário de escola qualificante e aprendente, ou seja, a escola capaz de pensar-se, refletir e agir, num processo integrado, proposto pela direção.

Com relação ao **papel do diretor escolar e o coordenador pedagógico na formação na escola**, busca-se, nesse item, a representação dos professores acerca do papel do diretor escolar e do coordenador pedagógico na formação dos professores, com a intenção de investigar o que os professores esperam do diretor e do coordenador pedagógico com relação à formação realizada em serviço, dentro da escola.

Nesse sentido, destacam-se os depoimentos dos professores:

Nos encontros pedagógicos e formação do início do ano, observo que o diretor escolar atua para que a equipe escolar se envolva com o assunto proposto apresentando

propostas para que o desenvolvimento do trabalho docente seja desenvolvido ao longo do ano letivo [...] que haja interação entre a coordenação e direção. Eu enxergo como um elo. Eu acredito que essa diretora [...] ela saiu de uma coordenação agora, ela tem demonstrado que ela vai conseguir fazer as intervenções e acompanhar o pedagógico. O diretor precisa conhecer a comunidade dele. saber o perfil do alunado, ter mais diálogo com os alunos, um diretor envolvido com o pedagógico, de um coordenador em sintonia com o corpo docente (PROFESSOR A, anos finais).

Fornecer estrutura para acontecer de forma positiva essas reuniões, desde materiais até a administração do tempo, recursos pedagógicos, dinâmicas, ou seja, buscar os meios para satisfazer a necessidade do momento. As coordenadoras, de uma forma direta, elas nos auxiliam, trazendo conteúdos, aprimorando o que já existe, trazendo atividades, fazendo dinâmicas (PROFESSOR B, anos finais).

Eu acho que a diretora participa da organização do tempo, da estrutura, de maneira organizacional. Participa dos encontros e interage tranquilamente com os temas trabalhados.(PROFESSOR C, anos iniciais).

O diretor, ele precisa ser um bom administrador, observador, vivenciar toda a escola [...] a gente sabe toda a burocracia que tem, preenchimento de papel, mas quando o diretor está a par de tudo que acontece na escola, você percebe que o andamento é diferente, os alunos conhecerem o diretor [...] sair da sua sala e ver como é que está a escola, ver o que eles estão precisando, estar presente. Acho que a presença do diretor no trabalho de todos na escola é muito importante. Na nossa formação, estar presente também. O coordenador a mesma coisa. Vá ver o que o professor está precisando...sair um pouco mais da sua sala. Porque assim a gente sente um pouco de falta por ter tanto esse momento

burocrático e eles não terem tempo para nos visitar.
(PROFESSOR D, anos iniciais).

Com relação ao coordenador pedagógico, os dados indicam que os professores esperam que esse profissional esteja em sintonia com o corpo docente, auxiliando-o, trazendo conteúdos, dinâmicas e atividades, aprofundando e aprimorando o que já está em andamento na formação docente.

Os professores salientam a excessiva burocracia que envolve o trabalho do coordenador pedagógico, hoje, na rede de ensino. Alegam “sentir falta”, necessitam que o coordenador esteja mais próximo deles, verificando aquilo de “que estão precisando”. Demonstram temer que a demanda burocrática, que envolve a função do coordenador pedagógico, venha a distanciá-los dos professores e do processo pedagógico, conforme declaração da professora do Ensino Fundamental, anos finais:

Hoje eu enxergo um coordenador desta rede, muito burocrático, muito envolvido com papel, porque tem que preencher planilha [...] e eu acho que, nesse caminho, o pedagógico se perde. (PROFESSOR A, anos finais)

A declaração da professora A possibilita uma reflexão acerca do objetivo da formação continuada, estabelecida pela rede de ensino, e as atribuições do coordenador pedagógico que, como visto anteriormente, são muitas e podem vir a dificultar a realização de atividades formais, previstas no calendário escolar, e até mesmo as informais. Isso torna o dia a dia desse profissional na escola um desafio, muitas vezes, inalcançável, trazendo desgaste e desconforto na relação com os professores.

Pode estar ocorrendo uma preocupação ou temor desse profissional, em não cumprir uma agenda de trabalho imposta pela rede de ensino, no que se refere ao envio de documentos e relatórios para administração central, preenchimento de planilhas e registros diversos, tornando sua função cada vez mais burocrática, onde o processo pedagógico que é ouvir, dialogar, trocar e estudar de forma colaborativa e compartilhada, “vai ficando pelo caminho e se

perdendo”, conforme declarado pela professora A.

Sobre esse aspecto, Fusari (2004) ressalta que:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter asseguradas algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas [...] proponham formas de superação das dificuldades. (FUSARI, 2004, p.22).

Sendo assim, as atribuições do coordenador pedagógico poderão ser repensadas, garantindo maiores e melhores espaços de comunicação, trocas e contato entre coordenadores e professores.

Quanto ao diretor escolar, os dados analisados indicam que os professores esperam que o diretor escolar desempenhe um papel de interação com o coordenador pedagógico, envolva-se com o processo pedagógico da escola, conheça sua comunidade e o perfil dos estudantes e desenvolva um diálogo maior com os alunos. Ressaltam, também, a necessidade de envolvimento com os resultados da escola (Avaliações Externas).

Destacam a importância de o diretor escolar ser um bom administrador, observador, sair da sua sala e da burocracia e vivenciar toda a escola, ver como o espaço educativo está e o que os alunos estão precisando, valorizar tudo o que é feito na escola pelos alunos, estar presente no trabalho dos professores e na formação destes e oferecer estrutura, materiais e recursos pedagógicos.

De acordo com os dados coletados, é possível inferir que os diretores escolares que passaram pela escola e ocuparam a função mais recentemente mostraram-se bastante envolvidos com as questões administrativas. Distanciaram-se das pessoas e do processo pedagógico, gerando sensação de abandono e desamparo, conforme declaração da professora B. Entretanto, de acordo com a fala da professora A, uma nova esperança é avistada com a chegada da nova diretora:

Com relação ao diretor escolar, nos últimos anos [...] nos sentimos desamparados [...] a diretora que tínhamos não permitia que houvesse uma troca [...] havia diálogo, mas quando cobrada ficava na retaguarda. (PROFESSOR B, anos

finais).

Eu acredito que essa diretora [...] ela saiu de uma coordenação agora, ela tem demonstrado que ela vai conseguir fazer as intervenções e acompanhar o pedagógico. (PROFESSOR A, anos finais).

Refletindo sobre os aspectos levantados pelos docentes entrevistados, considera-se o estudo de Paro (2004), quando afirma que administrar é mediar, é esforço para alcançar determinados fins, sendo que a preocupação com os recursos é fundamental, principalmente a preocupação com as pessoas que fazem parte do processo pedagógico – alunos, professores e todos os demais envolvidos.

Nesse sentido, o fundamento da escola é propiciar condições para que o aluno aprenda por meio da apropriação da cultura, isto é, formar personalidades, produzir um ser humano-histórico.

Paro (2004) destaca que é necessário que exista a participação de todos, no sentido de não negar esse princípio, seja nos colegiados, seja nos conselhos de classe, nas reuniões de pais como também nas demais atividades da escola.

Dessa forma, é preciso afirmar que o papel do diretor na formação dos professores na escola está atrelado ao seu envolvimento com as pessoas que fazem parte do processo pedagógico, propiciando condições para que, em parceria com o coordenador pedagógico e todos os envolvidos no processo, constitua-se e construa-se uma cultura que, centrada na aprendizagem dos alunos, tenha como eixo principal a formação de personalidades e produção de um ser humano-histórico.

O papel do diretor da escola torna-se relevante e, entre as demandas superiores e as demandas do cotidiano escolar, deve exercer seu trabalho na direção da escola, de forma a tornar conscientes os docentes e demais funcionários sobre a função da escola e o foco da atividade educativa.

Sendo a escola um espaço próprio à difusão do saber, todo esforço nela realizado deve convergir para a aprendizagem daqueles para quem foi criada [...]. Tanta são os problemas da prática, que a gestão corre o risco de desviar-se desta finalidade aparentemente tão simples. De perder-se no

emaranhado dos fios do novelo [...] E isso, bem se sabe, não pode nem deve ocorrer. O sucesso de uma gestão escolar, em última instância, só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos. (VIEIRA, 2007, p.67).

Sendo assim, é importante que a equipe gestora da escola pesquisada reflita sobre esse fundamento não só com todos os envolvidos no processo pedagógico, como também com a administração central da rede de ensino, considerando que, se cada ator escolar não tiver consciência da importância desse fundamento, a tendência é que esse caminho se perca em função das demandas e desafios diários enfrentados pela escola em seu cotidiano, sendo condição fundamental o redirecionamento de toda equipe e a retomada de eixo, por parte do diretor escolar.

Após conhecer as representações dos professores acerca do diretor escolar e coordenador pedagógico e a formação na escola, passamos a analisar as representações do diretor escolar e do coordenador pedagógico sobre a formação em serviço, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Questionário e Entrevista – Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico	
Categoria:	Diretor e coordenador pedagógico e a formação de professores na escola
Objetivo:	Investigar as representações do diretor escolar e do coordenador pedagógico acerca de como se veem na formação de professores na escola
Itens	
	Como a equipe gestora se vê na formação de professores na escola
	Diálogo entre diretor escolar e coordenador pedagógico acerca da formação na escola
	Qual o papel da equipe gestora na formação de professores na escola

Inicia-se a análise dos dados pelo item que expressa **como a equipe gestora se vê na formação de professores na escola**

Buscando auxiliar o professor a fortalecer sua prática

docente cotidiana. Procuro trabalhar em parceria com a coordenadora pedagógica, a gente observa a demanda da escola, as necessidades dos professores, mediante essas necessidades, a gente vai buscar subsídios para trabalhar com eles, dependendo da necessidade que a gente observa que eles estão com dificuldade de trabalhar....Eu acho que o professor percebe que é de suma importância a participação do diretor na formação. (DIRETOR ESCOLAR)

Eu gosto! Mas sinto falta da sala de aula [...] eu gosto muito de ver o resultado dos alunos. Então, por ser do Fundamental I e por ter tido vivência de mais de dez anos em sala de aula eu consigo falar com mais propriedade. Quando entra no fundamental II e Ensino Médio eu preciso estudar mais...me preparo muito mais por não ter tanta vivência. Acontecem quatro reuniões pedagógicas por ano, tem os conselhos de classe. Temos uma planilha diagnóstica que nós temos que preencher de cada docente e lá nós fizemos o levantamento das necessidades formativas. De acordo com O levantamento, nós preparamos as reuniões pedagógicas. Resolvemos fazer as reuniões de Fundamental I, II e Médio juntas para ter troca entre os professores". Na minha prática preciso me organizar ao máximo para a burocracia não interferir no maior objetivo: auxiliar na formação docente. Assim, me vejo como uma pesquisadora, sendo fundamental estar em constantes estudos e formações. (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

Os dados demonstram que a coordenadora pedagógica se sente responsável pela formação docente, busca o estudo como forma de colaborar com os professores e, de acordo com os entrevistados, não demonstra verticalidade na relação com os professores, mas sim atitude colaborativa.

Sobre esse aspecto, Freire (2016) propõe a colaboração como consequência do diálogo, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, de responsabilidades. O diálogo, que é

sempre comunicação, funda a colaboração.

A diretora afirma que busca auxiliar os professores no fortalecimento da prática, mas grande parte dos docentes afirma que a diretora não participa das formações onde a prática docente é trabalhada e discutida.

Conforme dados coletados, os professores esperam mais da diretora da escola, querem que esteja mais presente fisicamente e não só na organização das atividades no espaço educativo.

Embora seja perceptível que a concepção sobre “participação na formação docente” seja concebida e praticada de formas diferentes pela diretora e pela coordenadora, até mesmo pela diferentes atribuições de ambas, faz-se importante refletir que, mesmo que o diretor escolar se coloque distante das questões pedagógicas da escola, a “natureza” do espaço educativo é o conhecimento. Uma vez envolvido nesse processo diário de construção e reconstrução do conhecimento, o diretor, queira ou não, está realizando um ato pedagógico.

Wittmann (2000) propõe que o conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar; portanto, a compreensão profunda do processo de (re) construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do diretor escolar.

Observa-se que a diretora escolar, em sua fala, destaca que “procura trabalhar em parceria com a coordenadora pedagógica”, sendo esse um ponto positivo para o bom desenvolvimento do processo pedagógico na escola.

Um aspecto destacado na fala dos docentes, e que também aparece na fala da coordenadora pedagógica de forma significativa, diz respeito à burocracia:

Na minha prática, preciso me organizar ao máximo para a burocracia não interferir no maior objetivo: auxiliar na formação docente. (COORDENADOR PEDAGÓGICO).

Esse aspecto, levantado pela coordenadora pedagógica, permite uma reflexão acerca da sua rotina de trabalho diária, pois a mesma demonstra ter consciência sobre o seu papel na formação dos professores, posicionando-se como “auxiliar” na formação docente, sugerindo a ideia de colaboração. Todavia, é possível entender, pelo seu relato, que, para que seu “auxílio” na

formação dos professores ocorra, é necessário organizar-se para que a burocracia não interfira.

Quando a coordenadora traz para sua fala a burocracia como interferência, torna-se possível inferir que essa “interferência” é temida, que parece uma ameaça, sendo necessário “fugir dela”, correndo o risco de não ser possível realizar o trabalho de formação com os professores.

Dessa forma, salienta-se, mais uma vez, a necessidade de revisão das atribuições do coordenador pedagógico pela administração central. Vale, também, uma reflexão sobre essa “burocracia” tão temida pelos profissionais da rede de ensino.

Na sequência, analisam-se os dados sobre o item que destaca o **diálogo entre diretor escolar e coordenador pedagógico para planejamento da formação na escola:**

É através da observação, a partir do momento que a gente observa o que está acontecendo, qual é a dificuldade, a demanda da escola não só com relação aos professores, mas o que a gente percebe com relação aos alunos, nas conversas que a gente tem com eles, até mesmo na conversa de corredor que a gente escuta os alunos conversando, falando, se questionando, até quando eles nos procuram para alguma coisa. Então a gente estuda a melhor maneira para abordar a defasagem (DIRETORA ESCOLAR).

Nós trabalhamos em conjunto, semanalmente a gente estava conversando. Quando era reunião pedagógica, a gente sempre trocava e ela sempre participava. Das DPCs não, pois são todas as quartas-feiras e não tem nem como, por conta das demandas da direção, mas das reuniões ela sempre participava e dos conselhos também [...] como ela tem vivência na sala de aula, ela dava uma contribuição. (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

Quando questionadas sobre o diálogo entre direção e coordenação acerca da formação dos professores na escola, a diretora não faz referência, em sua fala, ao diálogo com a coordenadora sobre a formação, mas sim sobre

como realizam o levantamento dos assuntos que serão tratados nas formações.

Já a coordenadora reafirma o trabalho em parceria com a diretora, explicando como se dá o diálogo entre ambas sobre a formação na escola.

Mais uma vez, observam-se concepções diferentes das profissionais entrevistadas, acerca dos aspectos levantados nos instrumentos de coleta de dados.

Tais concepções tornam possível refletir sobre como cada uma das profissionais encara sua função na escola, possibilitando supor que a coordenadora pedagógica, preocupada com a burocracia que pode impedir-lhe de realizar o objetivo do seu trabalho, que é a formação docente, demonstra sentir-se “mal” com essa possibilidade, parecendo ressentir-se com essa dificuldade.

A diretora escolar mostra-se muito mais voltada para o cumprimento das diretrizes da instituição, e, apesar de reconhecer o excesso de demandas de trabalho, não demonstra ressentir-se, focando no que lhe é solicitado pela administração central.

Nesse sentido, observa-se que o diálogo entre direção e coordenação para planejamento das formações parece ser restrito em função da demanda de trabalho e tarefas a cumprir.

Quando questionada sobre o percurso de formação na escola, a diretora respondeu que:

A princípio nós fizemos um plano do que seria trabalhado[...] Mediante o estudo do plano de gestão, até junto com a supervisora, ela pediu para a gente ver as metas que os professores traçaram para o ano e retomar [...] uma das metas era referente à aprovação de alunos pelo conselho de classe, então era para a gente rever isso em uma próxima reunião pedagógica. Então é assim, por mais que a gente tenha planejado o nosso caminho até a última reunião pedagógica do ano, talvez isso vá mudando de acordo com as necessidades da escola. Até o ano passado tivemos todas as reuniões pedagógicas direcionadas pela sede [...] tudo que a sede elencou a gente trabalhou. Esse ano, foi livre a reunião pedagógica, então é conforme a demanda da escola que a

gente vai trabalhar a reunião pedagógica (DIRETORA ESCOLAR).

Pelo relato da diretora, fica evidente que, apesar de a equipe gestora planejar as formações para o ano letivo, pode haver um “desvio de rota”, por meio de solicitações por parte da supervisora, representante da administração central, para mudança de “assuntos” previstos para as formações na escola, em função de “assuntos” necessários para a administração central que necessitam ser discutidos nas unidades de ensino da rede.

A fala da diretora reafirma um aspecto, indicado a partir da análise dos dados, que é a preocupação do diretor da escola em “cumprir tarefas”, quando declara que:

Até o ano passado tivemos todas as reuniões pedagógicas direcionadas pela sede [...] tudo o que a sede elencou a gente trabalhou. (DIRETORA ESCOLAR)

A diretora fala sobre o que foi elencado pela sede e o que foi trabalhado pela escola, com um ar de “tarefa cumprida”. Resta, porém, refletir sobre o que os professores pensam sobre as formações direcionadas pela sede.

Sobre esse aspecto, na fala dos professores entrevistados, fica evidente a descontinuidade das formações para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, ou da repetição de temas sem um vínculo com a prática docente.

Ao questionarmos o coordenador pedagógico sobre o seu Plano de Formação, a resposta foi:

No começo do ano, montamos o cronograma das DPCs em cima da planilha diagnóstica. Então eu tenho todo um plano de formação coletiva que são as DPCs e um plano de formação individual de observação docente. Na planilha diagnóstica, temos as necessidades dos docentes [...] se tem um professor que não tem a prática das estratégias de leitura, então naquele professor eu já vou fazer um plano de formação sobre as estratégias de leitura. Quando eu entro na sala de aula, na observação docente, leio o plano docente, as intervenções [...] vejo que há uma necessidade formativa, aí

acabo fazendo uma formação para o observado. Nossa semana de 40 horas tem o cronograma do CP, então nós temos quatro horas de estudo, oito horas de acompanhamento docente, tudo bem cronometrado. A hora de estudos às vezes fica um pouquinho para casa. Acaba [...] porque a demanda da escola [...] um se machuca [...] aí acaba [...] é uma prática que a instituição está nos formando (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

Ratificam-se, a partir do relato da coordenadora pedagógica, as falas dos professores sobre a grande demanda de trabalho que está a cargo do coordenador pedagógico.

Observa-se que há um plano de formação, mas que demandaria uma ampliação de profissionais na equipe para atendimento das urgências com alunos, entre outros aspectos para que a coordenadora pudesse dedicar-se mais a realização das atividades de formação.

Após as análises sobre “o diálogo entre direção e coordenação sobre a formação docente”, vale destacar as representações dessas profissionais sobre o seu papel na formação em serviço, já que, anteriormente, tomou-se conhecimento sobre o que os professores esperam de cada uma delas. Nesse sentido destaca-se: **qual o papel da equipe gestora na formação dos professores na escola:**

O diretor tem que conhecer a escola, observar a escola, estar junto da escola em todos os sentidos, desde os professores, alunos, funcionários [...] tem que estar sempre junto para poder saber. Ele estando junto vai saber qual é a demanda da escola para poder participar da formação ativamente. Se é um diretor que vai ficar lá na sua sala, somente na parte administrativa e não vai conhecer a sua escola, ele não vai saber o que a escola está precisando para poder participar da formação. Aí ficaria muita teoria e não teria prática. Então eu acho importante sim conhecer a escola como um todo para você poder ser agente de formação, porque senão você não vai conseguir, acaba perdendo credibilidade. Você não conhece a escola e quer formar sem conhecer a escola?(DIRETOR ESCOLAR)

Eu penso assim, formar e garantir que o que a rede propõe esteja garantido em sala de aula, pois estamos em uma instituição que tem ali o referencial curricular e eu preciso que os professores garantam o trabalho com aquele referencial. Então eu vou formar e eu falo formadora e incentivadora, porque eles sabem que existem diferentes linhas que dão certo, mas estamos em uma instituição e temos que respeitar o que ela nos propõe. A demanda é muito grande para o professor...eles dão conta do material didático, aí vem o projeto da sede e toda hora vem alguma coisa e eu preciso amenizar isso na equipe, porque senão fica muito pesado para os docentes. Eu penso nisso [...] uma coisa me incomoda muito....a parte burocrática....meu trabalho seria melhor se não tivesse tanto a parte burocrática. Eu gostaria de contribuir cada vez mais com os docentes, mas às vezes eu não consigo por causa da demanda. A parte burocrática atrapalha muito a parte pedagógica...são 70% de pedagógico e 30% de burocrático. São 70% de pedagógico porque a gente corre atrás das DPCs que precisam ser feitas por nós, porque se não tivesse isso...a rotina nos engole” (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

De acordo com as declarações da diretora entrevistada, o papel do diretor escolar na formação de professores na escola está vinculado ao conhecimento que esse profissional tem da escola. Para isso, é necessário observar, estar junto com as pessoas que fazem a escola. Segundo a diretora, se ficar distante, em sua sala, “somente na parte administrativa”, não vai saber o que a escola está precisando para que seja discutido na formação.

A diretora afirma que, para que o diretor escolar seja um agente de formação, precisa conhecer a escola, pois do contrário acaba perdendo a credibilidade.

Cruzando os dados coletados a partir da aplicação de questionários e entrevistas aos professores e diretora, observa-se que na realidade diária da escola, o diretor, segundo relatos dos professores, mostra-se distante dos professores, envolvido com as atividades administrativas, participando

raramente das formações na escola.

Dessa forma, observa-se que o diretor escolar tem consciência de seu papel na formação dos professores e na escola como um todo, porém, talvez em função das demandas da rede de ensino e das constantes “mudanças de rota” nas atividades planejadas pela própria rede de ensino, esse profissional acabe por “não dar conta” do cotidiano escolar.

Ao analisar a fala da coordenadora pedagógica, é possível aprofundar ainda mais a reflexão sobre a rede de ensino, considerando que a profissional entrevistada “coloca-se” em uma posição em que afirma depender dela a garantia de que o que a rede propõe será realizado em sala de aula pelos professores, no que se refere ao referencial curricular e ao material didático.

A coordenadora traz para sua responsabilidade o fato de a rede de ensino, a todo momento, encaminhar projetos e diferentes atividades que “invadem” uma rotina de trabalho em sala de aula, já bastante densa, gerando um clima desconfortável de trabalho conforme relata:

A demanda é muito grande para o professor[...] eles dão conta do material didático, aí vem o projeto da sede e toda hora vem alguma coisa e eu preciso amenizar isso na equipe, porque senão fica muito pesado para os docentes. Eu penso nisso...(COORDENADOR PEDAGÓGICO).

Outro aspecto importante da declaração da coordenadora é, mais uma vez, a burocracia, que se mostra como um impedimento para o trabalho de formação com os professores:

[...] uma coisa me incomoda muito [...] a parte burocrática [...] meu trabalho seria melhor se não tivesse tanto a parte burocrática. Eu gostaria de contribuir cada vez mais com os docentes, mas às vezes eu não consigo por causa da demanda. A parte burocrática atrapalha muito a parte pedagógica [...] são 70% de pedagógico e 30% de burocrático. São 70% de pedagógico porque a gente corre atrás das DPCs que precisam ser feitas por nós, porque se não tivesse isso [...]...a rotina nos engole” (COORDENADOR PEDAGÓGICO).

Nesse sentido, as declarações da coordenadora pedagógica, como uma

profissional comprometida com a instituição de ensino, mostram que ela assume, de fato, o papel de formadora. Também assume o papel de mediadora entre os professores e as demandas da rede de ensino, das quais não temos controle, pois são emanadas de uma esfera superior.

Sendo assim, é possível analisar que se trata de uma situação que envolve a administração central da rede de ensino no que se refere às atribuições do diretor escolar e do coordenador pedagógico e o planejamento das demandas e atividades encaminhadas para as escolas.

Observa-se como oportuno refletir sobre o estudo de Paro (2004), que destaca que o diretor da escola vive uma contradição, pois, se, por um lado, representa autoridade máxima, o que poderia conferir-lhe autonomia, por outro acaba constituindo-se em preposto do Estado, em função da dependência dos escalões superiores, sendo autoridade última no interior da escola.

Considera-se, dessa forma, que o diretor fica entre os interesses dos órgãos superiores e os da comunidade escolar, que Paro (2004) destaca como “dominantes e dominados”.

Todavia, na maioria das vezes, as instâncias administrativas não têm conhecimento das necessidades das escolas, ficando a cargo do diretor escolar intermediar, adequar e discutir as demandas emanadas dos órgãos superiores de administração e as demandas diárias da escola.

Porém, afirma:

À medida que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos. (PARO, 2004, p. 12).

Sendo assim, salienta-se a importância de a administração central da rede de ensino ouvir periodicamente os profissionais da equipe gestora e os professores, possibilitando a melhor adequação entre as atividades do cotidiano escolar e demandas da sede.

Nesse estudo, a partir dos resultados da pesquisa, foram destacados vários aspectos acerca da atuação do diretor escolar no ambiente educacional; foram expostos os “clamores” dos professores por mudanças; foi evidenciada a falta de autonomia da escola; foi ressaltada a sobrecarga de trabalho do coordenador pedagógico e salientada a figura do diretor escolar como um profissional de fundamental importância no espaço educativo, mas que muitas

vezes fica sem identidade diante dos múltiplos afazeres que lhes são atribuídos.

Assim, com o objetivo de propiciar aos diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes das licenciaturas uma reflexão sobre o papel do diretor escolar na formação dos professores como possibilidade de valorização do saber docente... E refletindo sobre a formação continuada em serviço, pensando na gestão escolar como espaço de contradições e possibilidades que reconhece o diretor escolar como agente de mudanças no espaço educativo, pensou-se em um produto para este estudo, exigência do Mestrado Profissional, um curso de extensão online que propicie a formação dos professores na escola – o papel do diretor escolar.

IVANA CORRÊA DE SOUZA FAOUR

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA: PAPEL DO
DIRETOR ESCOLAR**

SANTOS

2018

6 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

6.1 Introdução

Como exigência da apresentação de um produto final do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, a partir da pesquisa realizada, propõe-se desenvolver um curso de extensão *online* denominado “A formação dos professores na escola: o papel do diretor escolar”, pela possibilidade de a pesquisadora atuar profissionalmente na universidade onde realizou o curso de Mestrado Profissional.

O curso será gratuito e terá, como público-alvo, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, alunos das licenciaturas e demais profissionais, com o objetivo de desenvolver um olhar reflexivo acerca do papel do diretor escolar na formação dos professores.

Dessa forma, destacam-se aspectos da pesquisa realizada e da literatura que fundamentam a relevância da presente proposta.

O diretor escolar ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior da escola, responsabilizando-se pelo bom funcionamento do espaço educacional.

Consideram-se como aspectos fundamentais da prática do diretor escolar: dimensões vinculadas ao seu papel na escola, a forma como a direção escolar é exercida, as formas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica do espaço educativo e o interesse dos atores escolares.

De acordo com estudos de Paro (2010), essas dimensões se fundamentam em razões técnicas e políticas, de forma que as razões técnicas estão impregnadas de conotações políticas e as razões políticas não se dissociam de suas implicações técnicas.

Salienta-se que a formação e as atribuições do diretor escolar foram concebidas para um determinado papel, que não explicita nem reflete sobre sua característica de agente político, diante da administração de um espaço, cujo fim é prover educação, sendo, por excelência, uma ação democrática

(PARO, 2010). Todavia, para que a instituição escolar atinja seu objetivo, exige-se desse profissional uma mediação administrativa, referente à racionalização do trabalho e coordenação do esforço humano coletivo.

Paro (2010) ressalta que, pela peculiaridade democrática da função do diretor escolar, esse profissional precisa ser democrático, pois sua legitimidade advém do consentimento daqueles que estão submetidos à sua direção. Nesse sentido, possibilitar a participação dos atores escolares nas discussões e tomadas de decisão no espaço educativo é um dos aspectos de essencial importância na prática do diretor escolar.

Segundo o autor, são as razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que possibilitam admitir a necessidade do caráter dialógico-democrático das relações que se dão no processo pedagógico, sendo este determinado pela ação do diretor.

O processo pedagógico é um trabalho que se fundamenta na relação entre sujeitos, sendo necessário concebê-lo e executá-lo como democrático. Assim, espera-se que a ação do diretor escolar esteja voltada para o desenvolvimento de um ensino comprometido com o fundamento da escola, que é a formação de personalidades humano-históricas (PARO, 2010), não deixando de contemplar os interesses de seus diversos atores.

Para que o ensino esteja realmente comprometido com a formação de personalidades, torna-se condição fundamental o reconhecimento de que não só os alunos estão em formação, mas também os professores.

A escola como uma das instituições base da sociedade do conhecimento, conforme estudo de Bonilla (2009), necessita transformar-se numa escola aprendente, onde não só os alunos têm o que aprender, mas também os professores, a comunidade e a própria instituição necessitam estar em permanente processo de aprendizagem.

Pela peculiaridade democrática da função do diretor na escola, o processo de formação dos professores fica fundamentalmente vinculado à ação do diretor escolar que, nessas condições, deve garantir um mínimo de formação no espaço educativo, que tenha significado para os professores, considerando seus interesses, necessidades e dificuldades relacionados à prática em sala de aula e ao dia a dia de trabalho com os estudantes e demais profissionais da escola.

Acredita-se que a atuação do diretor, tanto social quanto política, comprometida com os interesses e necessidades dos professores e valores da formação, contribui para que se constituam espaços de discussão e formação cada vez mais significativos para os professores. Ao buscar estabelecer o diálogo e a aproximação com os docentes, garantindo a formação como uma atividade principal no ambiente educacional, o diretor não só busca superar os mandos superiores aos quais a escola fica submetida, como também oferece condições para que a escola se constitua gradualmente como um espaço educacional aprendente.

A presente proposta de intervenção representa a culminância da dissertação apresentada no curso de Mestrado Profissional, intitulada “O diretor escolar e a formação dos professores na escola de ensino fundamental: compromisso social e político”, que teve como motivação principal a experiência profissional da pesquisadora e suas indagações enquanto diretora escolar.

A pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel do diretor escolar na formação dos professores, buscando identificar suas ações para a construção de um percurso de formação na escola.

Nesse sentido, o estudo foi estruturado a fim de possibilitar uma análise sobre a formação inicial e suas fragilidades e o valor da formação continuada em serviço. Aborda aspectos da gestão e proporcionar um olhar diferenciado para o diretor da escola como um agente de mudanças.

Os dados coletados na pesquisa indicaram que os professores apontam o diretor escolar com um papel fundamental na formação dos docentes, principalmente pedagógico. Compete a ele, além de administrar, acompanhar a prática docente, os desafios diários da comunidade escolar e o aprendizado. Destacou-se, ainda, o excesso de burocracia que envolve o dia a dia desse profissional e sua ausência nos momentos de formação.

Os professores demonstraram compreender as demandas que envolvem a função do diretor escolar, mas declararam a importância do fato de esse profissional estar mais próximo deles.

Dessa forma, a proposta de um curso de extensão como produto final deste estudo busca atingir um público que não só vivencia a escola em seu dia a dia, como também estudantes das licenciaturas e demais profissionais.

Evidencia-se a importância da formação no ambiente educacional e reconhece-se a existência de um saber docente que, na maioria das vezes, não é acessado pelas instituições de ensino. Salientam-se as possibilidades que o diretor escolar possui de proporcionar aos professores e demais profissionais da escola um espaço em que, apesar das demandas superiores, pode pensar-se, refletir e agir, num processo integrado, proposto pela direção.

6.2 Objetivos

Objetivo geral

- Propiciar a reflexão acerca do papel do diretor escolar na formação dos professores na escola, de forma a superar um modelo naturalizado de diretor escolar como figura de poder e representante das instâncias superiores.

Objetivos específicos

- Refletir sobre a formação continuada em serviço como possibilidade de valorização do saber docente.
- Refletir sobre a gestão escolar como espaço de contradições e possibilidades.
- Reconhecer o diretor escolar como agente de mudanças no espaço educativo.

6.3 Produto desenvolvido

CURSO DE EXTENSÃO ONLINE

Ementa: As políticas educacionais e políticas de formação de professores: campo de tensões e forças antagônicas. A formação continuada em serviço e a escola aprendente. Gestão Escolar: espaço de contradições e possibilidades. O Diretor Escolar: representante dos órgãos superiores de administração ou agente de mudanças.

<p>NOME DO CURSO:</p> <p>A formação de professores na escola: o papel do Diretor Escolar</p>
<p>PÚBLICO ALVO: Diretores Escolares, Coordenadores pedagógicos, Professores, Alunos das Licenciaturas, Pessoas da comunidade em geral com idade mínima de 18 anos.</p>
<p>VAGAS: 100</p>
<p>CARGA HORÁRIA: 40 Horas</p>
<p>PROFESSOR RESPONSÁVEL: Ivana Corrêa de Souza Faour</p>
<p>SOBRE O CURSO:</p> <p>O Diretor Escolar é um profissional capaz de comprometer-se com sua equipe, com a comunidade interna e externa, tendo como principal eixo de seu trabalho a formação dos sujeitos por meio de ações e atitudes que priorizem a aprendizagem dos alunos e valorizem a formação dos professores em serviço, buscando recursos, envolvendo-se com o processo pedagógico.</p>
<p>INSCRIÇÃO:</p> <p>Ficha de inscrição pelo <i>site</i> para profissionais da educação, alunos e para as pessoas da comunidade.</p> <p>Entrega digitalizada dos documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RG. ▪ CPF. ▪ Comprovante de residência. ▪ Comprovante de escolaridade mínima a partir dos estudantes das licenciaturas.
<p>ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS:</p> <p>04 Módulos</p> <p>04 Atividades Avaliativas</p>
<p>PRÉ-REQUISITOS:</p> <p>Conhecimentos básicos de informática.</p> <p>Acesso à internet.</p> <p>Mínimo de 1 GB de memória RAM.</p> <p>Caixas de áudio ou fone de ouvido.</p>

Sistema operacional Windows.

Navegadores de internet: Google Chrome, Internet Explorer, Mozilla Firefox.

Plug-ins atualizados: Flash Player, Windows Media Player, Acrobat Reader, Java Runtime Environment.

CERTIFICAÇÃO: Certificado de Extensão emitido pela Universidade

O curso será organizado por Módulos compostos por aulas texto, vídeos e atividades avaliativas.

Módulo 1 – Políticas Educacionais e Políticas de Formação de Professores: campo de tensões e forças antagônicas.

- Políticas Públicas.
- Políticas Educacionais.
- Políticas de Formação de Professores.
- Vídeo.
- Atividade Avaliativa.

Módulo 2 – A Formação Continuada e a Escola Aprendente

- Formação Inicial e suas necessidades de mudanças.
- Formação Continuada em Serviço e o Saber Docente.
- O Espaço Educacional Aprendente.
- Vídeo.
- Atividade Avaliativa.

Módulo 3 – Gestão Escolar: espaço de contradições e possibilidades

- Gestão Educacional, Gestão Escolar.
- Gestão Democrática.
- Gestão Democrática no interior da escola: atitude do diretor escolar.
- Vídeo.
- Atividade Avaliativa.

Módulo 4 – O Diretor Escolar como agente de mudanças

- Identidade do Diretor Escolar.
- Relações interpessoais .
- O Diretor Escolar e a cultura digital.
- Vídeo.
- Atividade Avaliativa.

6.4 Referências

AMORIM, R. M. A., CASTRO, M. M. A formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam em espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan – abr, 2015.

BONILLA, M. H. S. **Escola Aprendente – desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. 2009. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FERREIRA, N.S.C. **A gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO, M. F., FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. **Anál. a Conj.**, Belo Horizonte, 1 (3), p. 107-127, set/dez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

GARCIA, W. E., Tecnocratas, Educadores e os dilemas da Gestão. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, A. S. (Org). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, oct/dec. 2010.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, dez/jan 2013 – 2014.

GATTI, B. A., Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan-abr, 2008.

GUTIERREZ, G. L. e CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades, In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HOFLING, E.M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov/2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo:Cortez, 2009.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado...Análise das propostas de onze municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 67, ago, 1999.

KRAWCZYK, N. et al. **O cenário educacional Latino Americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária?. **Educ. Soc**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083. out/dez, 2014.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São

Paulo: Cortez, 2002.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional – os desafios do cotidiano escolar. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, A. S. (Org). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da Escola Pública**. 3. ed. SP: Ática, 2004.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola, **Educação e Pesquisa**. V. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez. 2010.

PRADA, L. E.A. Dever e Direito à Formação Continuada de Professores. **RPD - Revista Profissão Docente**, v. 7, n. 16, p. 110-123. ago/dez, Uberaba: 2007.

PRADA, L. E. A., Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educ.**, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai-ago, 2010.

RIBEIRO, M. T. M., TEIXEIRA, M. B., AMBROSETTI N. B., Educação Continuada: o olhar do professor. In: ALVES, C. P., SASS, O. (Org). **Formação**

de professores e campos do Conhecimento, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, nov. 2001.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7 – 16, junho 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologia e Sub-Áreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luiz Eduardo Magalhães, 2002

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, E. S. **O sistema municipal de ensino de Santos e o atendimento às demandas da educação na cidade: um estudo crítico**. 2009. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola uma**

construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, S. L. Política (s) e Gestão da educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p.53-69. jan/abr. 2007

VIEIRA, S.L. ; ALBUQUERQUE, M.G.M. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBPAE**, v. 27, n.1, p. 123-133, jan/abr. 2011.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.19, n.73. 2011.

WITTIMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev/jun, 2000.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento desta pesquisa se deu em meio a muito estudo, descobertas e crescimento pessoal. O diálogo entre as experiências reais e a literatura proporcionou aprendizagem e amadurecimento intelectual.

Entre dias de perfeita dialogicidade consigo mesmo, num movimento de conhecimento e (re) conhecimento que, às vezes, alegra e, às vezes, aflige, e outros dias de total esvaziamento com a convicção de que nada se sabe, pois há sempre um universo novo a ser indagado e descoberto o processo de investigação se fez. Cada palavra, cada frase e cada parágrafo passaram a fazer parte de um pensamento enriquecido, em constante formação e consequente transformação.

Nesse percurso, Paulo Freire se fez presente, a cada dia de escritas e análises, em forma de estímulo, certeza e fé, quando afirma que “como seres inacabados, em permanente busca, curiosos e indagadores, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação”. (FREIRE, 2001).

Assim, esta dissertação foi se constituindo com a consciência de que a formação é um movimento permanente e o compromisso com a própria formação, um ato emancipatório e libertador.

A constante busca pela formação remete-nos a frequentes indagações e análises da realidade vivenciada, proporcionando-nos enxergar possibilidades para as diferentes situações encontradas no dia a dia, tornando-se uma espécie de crença.

Nesse sentido, essa “crença” renova e “dá força” para o enfrentamento diário dos desafios presentes no ambiente educativo, que se mostra como um organismo vivo, constituído por sujeitos pensantes, com interesses, por vezes, contraditórios e conflituosos, configurando um campo de tensões e disputas.

Nesse panorama, considera-se a possibilidade de luta pela formação docente dentro do espaço educativo, como uma perspectiva de mudança, pois acredita-se que há um saber que está vinculado às práticas dos professores,

mas que, muitas vezes, não é acessado pelas instituições de ensino, pois estas estão voltadas para currículos e materiais didáticos que formatam o ensino e afastam a escola de um contexto social rico e presente no dia a dia dos alunos. Há uma escola que precisa se constituir como aprendente, voltando-se, não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para aprendizagem dos professores.

O estudo de caso realizado possibilitou análises importantes que poderão contribuir para reflexão dos diretores escolares, coordenadores, professores e demais profissionais da educação que, em meio à dinâmica desafiadora do dia a dia escolar, acabam por reproduzir modelos distantes da natureza e finalidade educativa.

O objetivo deste estudo foi analisar e refletir acerca do papel do diretor escolar na formação de professores na escola, investigando como o diretor escolar e o coordenador pedagógico se veem diante da formação de professores na escola e como os professores veem a atuação da equipe gestora na formação dos professores na escola.

Um dos aspectos que ficou evidenciado neste estudo foi a falta de autonomia da escola com relação ao encaminhamento das suas necessidades e dificuldades diárias, mostrando que estas ganham um espaço menor de discussão em função das demandas advindas das administrações centrais que, por sua característica imediatista e burocrática, acabam por invadir o espaço educativo, configurando-se como uma presença forte e controladora, refletindo-se em todos os movimentos realizados no interior da escola.

A formação em serviço, estabelecida na escola, tem suas bases voltadas para o atendimento dos temas pensados pela administração central e, quando se estabelece como um processo pensado pela diretora e coordenadora pedagógica, fragmenta-se ao responder fortemente às atribuições impostas a esses profissionais: aquele que estrutura, organiza e o outro que executa. Ressalta-se, porém, que a natureza do movimento da escola é o conhecimento, sendo este fundamentalmente pedagógico, “não aceita” qualquer fragmentação, pois é condição básica para o exercício profissional no ambiente educacional.

Nesse aspecto, a importância maior não está na participação da diretora da escola no momento em que as formações ocorrem, mas que o diretor

escolar é, de fato, responsável pelo processo pedagógico trabalhado, com vistas ao fundamento principal da escola, que é a formação de personalidades humano-históricas. Para que esse fim seja atingido, é condição lógica sua aproximação com os professores, conhecendo seus anseios, dificuldades, possibilidades de resolução e necessidades formativas.

A estrutura da rede de ensino, suas normas, diretrizes e regras evidenciam-se nas falas, ações e atitudes dos profissionais pesquisados que demonstram “temer” o não cumprimento do que é estabelecido pela rede, pois, para a equipe gestora, ficam as responsabilidades com o encaminhamento de documentos, planilhas, relatórios, reuniões, dentre outros aspectos burocráticos. Para os professores, fica o cumprimento do currículo e a utilização do material didático. Ressalta-se que, nas entrelinhas dessas atividades, há saberes, necessidades, descobertas, dificuldades e conhecimentos que, se não forem explorados pela administração central, no contato com a equipe gestora da escola, e pela diretora e coordenadora, no contato diário com seus professores, a atividade principal da escola fica em torno de “tarefas a cumprir”.

A defasagem na formação dos professores dos anos finais com relação à formação dos docentes dos anos iniciais é também evidenciada no relato e nas atitudes desses profissionais que não só anunciam a necessidade de uma ampliação das formações, bem como sugerem estrutura, dias, horários e assuntos para esses encontros, ressaltando, como essencial, a continuidade de temas e a necessidade de relação entre teoria e prática.

Apesar de a rede de ensino trabalhar com um “Plano de Formação”, constata-se a necessidade de revisão qualitativa e quantitativa desse plano, reformulando-o no sentido de adequar, igualmente, a quantidade de formações para os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, analisar a forma com que os temas estão sendo estabelecidos e tratados e observar a dinâmica utilizada nas formações para a discussão dos assuntos com os professores, pois estes têm em sua prática diária o trabalho com alunos, que “provocam” os docentes, dia a dia, para diferentes necessidades e aprendizagens, sendo esta (a aprendizagem), uma “via de mão dupla”.

Quando a administração central pensa as formações continuadas para as escolas, está partindo de um olhar diferente dos docentes para a realidade e

necessidades educacionais daquele espaço, pois está distante e numa outra esfera de atuação.

Sendo assim, constata-se que, para realização da formação em serviço, o saber docente se faz como condição primeira para que essa atividade se estabeleça de forma significativa na escola, correndo o risco de “não atingir” a prática dos professores em sala de aula.

A coordenação pedagógica, apesar de garantir a formação e o apoio aos professores, teme que a burocracia dificulte a realização de seu trabalho na escola que, expresso de forma consciente pela coordenadora, é “auxiliar” os professores na formação. A coordenadora mostra-se sobrecarregada, com atribuições que parecem ultrapassar as possibilidades de trabalho na escola, como também se sente responsável em “acalmar” os professores com relação às exigências, projetos e atividades, não planejados pela unidade de ensino, mas que surgem durante o ano letivo, emanados da sede, afastando os docentes das atividades já previstas e organizadas na escola, ficando evidente a presença constante da administração central no espaço educacional.

A diretora escolar se vê como uma profissional que, em sua prática, busca auxiliar os professores a fortalecer sua prática docente cotidiana, afirmando que o professor percebe a importância de sua participação (diretora), na formação e no conhecimento da escola como um todo; afirma que o diretor deve posicionar-se como um agente de formação: “porque senão você não vai conseguir, acaba perdendo credibilidade [...] você não conhece a escola e quer formar sem conhecer a escola?”, porém fica entre as demandas da administração central e as necessidades da escola. Tem consciência da importância da formação em serviço, trabalha para sua realização, mas as atividades administrativas e burocráticas pelas quais responde a distanciam dos professores. Observou-se que, entre estar mais próxima dos professores e realizar as atividades administrativas, acaba por direcionar mais tempo de sua rotina diária para as atividades administrativas.

Os professores entrevistados veem o diretor da escola como um profissional que participa da construção das formações, organiza o espaço, oferece acesso e boa estrutura. Enxergam como fundamental a participação do diretor escolar, não só nas formações, mas também no acompanhamento da prática docente e das demais atividades da escola, “um diretor envolvido com o

pedagógico”, “um bom administrador”, “observador”, sendo perceptível para os docentes, o melhor andamento da escola, quando o diretor está a par do que acontece no ambiente educacional. Demonstraram conhecer bem a estrutura, as diretrizes e normas da instituição e, conforme dados levantados, o tempo em que estão vinculados à rede de ensino, que varia por um período entre dez e vinte e cinco anos, possibilitaria à equipe gestora, que não chegou ainda a cinco anos na função na escola, uma proposta de gestão mais integrada com os docentes, proporcionando uma ampliação de olhares para a escola e sua dinâmica, estando, assim, mais próxima das necessidades e dificuldades dos professores.

Nas falas dos entrevistados, ficou evidenciado o valor e importância atribuídos à rede de ensino quanto às formações oferecidas para os profissionais das escolas que, se comparado às redes de ensino públicas às quais também estão vinculados, mostra-se bem estruturada e voltada para o fomento de uma cultura formativa no ambiente educativo.

Constata-se o rigor com que diretora e coordenadora pedagógica cumprem as atribuições estabelecidas pela rede de ensino, porém constata-se também, pelo anúncio geral dos docentes entrevistados, a necessidade da presença das profissionais na dinâmica da escola, apoiando e respaldando os docentes.

Nesse sentido, as evidências encaminham-se para dois aspectos importantes: as atribuições previstas pela rede de ensino para o diretor e coordenador pedagógico não possibilitam uma aproximação maior desses profissionais com os docentes; a equipe gestora, no exercício de suas atribuições, volta-se para as atividades administrativas como uma forma de não participar mais ativamente do cotidiano escolar que exige andar pela escola, olhar atentamente para seus espaços, manter contato com os professores, alunos e demais profissionais, dialogar, participar das dificuldades e ouvir reclamações, sugestões, propostas e possibilidades, dentre outros aspectos.

O mesmo ocorre quando os professores ressaltam a importância de o diretor escolar participar mais ativamente do trabalho pedagógico realizado na escola, pois ressentem-se da fragmentação, entre administrativo e pedagógico, prevista pela rede de ensino para o trabalho do diretor escolar. Observa-se que esse também é um aspecto que pode ser melhor trabalhado pela diretora da

escola que, em sua rotina diária, semanal e mensal, pode organizar-se para estar mais perto dos professores.

Conclui-se considerando que as demandas advindas das instâncias superiores necessitam ser repensadas pelas equipes administrativas da rede de ensino. Há, também, necessidade de análise dos planos de formação de professores propostos para as escolas, refletindo-se sobre sua estrutura, conteúdos, periodicidade, possibilidade de execução. Deve-se observar se esse plano possibilita, de fato, um movimento de formação contínuo na escola.

Salienta-se que a concepção sobre formação e a busca pela permanente formação profissional e pessoal, por parte do diretor escolar, são aspectos fortemente significativos para que a atividade formativa se estabeleça na escola como um valor a ser mantido e explorado.

Como resultado do estudo realizado, de acordo com o que foi expresso pelos participantes da pesquisa, há uma postura de diretor escolar que se espera que seja exercida, independente das atribuições previstas pelas administrações centrais, que é a daquele profissional que busca sair do seu lugar de “comando” e interagir com os atores escolares, “abrindo as portas” de seu espaço administrativo, que é essencialmente pedagógico, para os sujeitos que de fato constituem a escola e ratificam sua existência enquanto espaço educativo.

Essa atitude define o papel do diretor escolar na escola e na formação dos professores, sendo um posicionamento político de um profissional que participa e se envolve com o ambiente educativo, pois, sem conhecer a escola e toda sua comunidade, não há possibilidade de exercer uma gestão comprometida com as pessoas, com o conhecimento e com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M.L.N. Formação, função, e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escola. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 14, n. 1, p 399-419, jan-jun. 2012 – INSS 1676-2592.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMORIM, R. M. A., CASTRO, M. M. A formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam em espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan – abr, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jun/dez. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, M. H. S. **Escola Aprendente – desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. 2009. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BORDIGNON, G., GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, A. S. (Org). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Brasília, DF, 20 dez, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 08.out.2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Formação Continuada para professores, Brasília, DF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em:08.out.2016

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-da-regulacao-e-supervisao-da-educacao>. Acesso em: 08.out.2016.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas de gestão da educação no Brasil, In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S., ALMEIDA, T. T. O. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v.03 set/dez., 2013.

FERREIRA, N.S.C. **A gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO, M. F., FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. **Anál. a Conj.**, Belo Horizonte, 1 (3), p. 107-127, set/dez, 1986.

FUSARI, J. C. Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações, In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5 . ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

GADOTTI, M. Gestão Democrática e Qualidade de Ensino. **1º Fórum Nacional – Desafio da Qualidade Total no Ensino Público**. Minascentro, Belo Horizonte, 28 a 30 de junho de 1994.

GARCIA, W. E., Tecocratas, Educadores e os dilemas da Gestão. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, A. S. (Org). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, oct/dec. 2010.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, dez/jan 2013 – 2014.

GATTI, B. A., Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan-abr, 2008.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço, In: PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. (Org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. Professores com intelectuais transformadores (cap. 9). In_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUTIERREZ, G. L. e CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades, In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HOFLING, E.M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov/2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo:Cortez, 2009.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado...Análise das propostas de onze municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 67, ago, 1999.

KRAWCZYK, N. et al. **O cenário educacional Latino Americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educ. Soc**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083. out/dez, 2014.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1994.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional – os desafios do cotidiano escolar. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, A. S. (Org). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da Escola Pública**. 3. ed. SP: Ática, 2004.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola, **Educação e Pesquisa**. V. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez. 2010.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. : **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortex, 2012.

PLACCO, M. V. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5 . ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PLACCO, M. V. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola, In: PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. (Org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009

PRADA, L. E.A. Dever e Direito à Formação Continuada de Professores. **RPD - Revista Profissão Docente**, v. 7, n. 16, p. 110-123. ago/dez, Uberaba: 2007.

PRADA, L. E. A., Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educ.**, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai-ago, 2010.

RIBEIRO, M. T. M., TEIXEIRA, M. B., AMBROSETTI N. B., Educação Continuada: o olhar do professor. In: ALVES, C. P., SASS, O. (Org). **Formação de professores e campos do Conhecimento**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, nov. 2001.

SACRISTÁN, J.G. e GOMÉZ. A. L. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7 – 16, junho 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, E.L.; MENEZES, M. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologia e Sub-Áreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luiz Eduardo Magalhães, 2002

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E.D.P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109 - 122, Jul./Dez. 2012.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C., A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. IN: PLACCO,

V. M. N. S. (Org). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, E. S. **O sistema municipal de ensino de Santos e o atendimento às demandas da educação na cidade: um estudo crítico**. 2009. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, S. L. Política (s) e Gestão da educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p.53-69. jan/abr. 2007

VIEIRA, S.L. ; ALBUQUERQUE, M.G.M. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBPAE**, v. 27, n.1, p. 123-133, jan/abr. 2011.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.19, n.73. 2011.

WITTIMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev/jun, 2000.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods** (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

APÊNDICES

ANEXOS

