

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

EVELINE DA SILVA GONTIJO MOREIRA

**O GESTOR ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS:
IDENTIDADE E FORMAÇÃO**

JATAÍ
2018

EVELINE DA SILVA GONTIJO MOREIRA

**O GESTOR ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS:
IDENTIDADE E FORMAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula

Orientadora: Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

JATAÍ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

| | |
|---------|--|
| MOR/ges | <p>Moreira, Eveline da Silva Gontijo.</p> <p>O gestor escolar da rede estadual de ensino de Goiás: identidade e formação [manuscrito] / Eveline da Silva Gontijo Moreira. -- 2018. 189 f.; il.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. Dissertação (Mestrado). IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2018.</p> <p>Bibliografias. Apêndices.</p> <p>1. Gestão escolar. 2. Identidade profissional. 3. Formação docente. 4. Qualidade educacional. 5. Dissertação. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.</p> <p>CDD 371.201 1</p> |
|---------|--|

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Câmpus Jataí. Cód. F066/18.

EVELINE DA SILVA GONTIJO MOREIRA

**O GESTOR ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS:
IDENTIDADE E FORMAÇÃO**

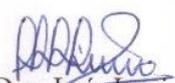
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 30 de agosto de 2018 , pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás


Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás


Profa. Dra. Lais Leni de Oliveira Lima
Membro externo
Universidade Federal de Goiás

Ao meu esposo, Sandro Silva Moreira, meu esteio nos momentos difíceis, meu melhor exemplo de determinação. Às minhas pequenas, Isabela e Isadora, por me motivarem na busca pelo conhecimento, pela transformação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me capacitar no decorrer desse processo, fortalecendo-me no alcance dessa tão almejada etapa.

A minha família, por todo amor e dedicação, por compreenderem minhas ausências, em especial, aos meus pais, Maria Aparecida da S. Gontijo e José Eustáquio Gontijo, e à minha irmã, Evailda da S. Gontijo e seu esposo, Gilberto dos Passos, por se empenharem no cuidado com minhas filhas enquanto eu me dedicava com afinco aos estudos.

Ao meu amigo e mestre, Clésio Feliciano de Souza, por todo incentivo e por aguçar em mim o desejo de aprimorar os conhecimentos.

Aos amigos que adquiri no decorrer do curso, e, em particular, à Emyldes de Lima Silva, que trilhou comigo esse caminho, dividindo angústias e medos e, sobretudo, rompendo nossos próprios limites.

A minha orientadora, Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, pela atenção, dedicação, comprometimento e empenho em auxiliar-me na concretização deste trabalho e, ainda, por encantar-me com sua benevolência e empatia.

Aos gestores e vices gestores da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO pela gentileza com que me receberam e pela disponibilidade em oferecer-me informações valiosas a respeito de suas experiências formativas e profissionais.

Ao professor Dr. José Carlos Libâneo por toda atenção, prestatividade e, sobretudo, por compartilhar conhecimento.

Aos professores Dra. Laís Leni Oliveira Lima e Dr. Paulo Henrique de Souza, pela participação nas bancas de qualificação e defesa e por contribuírem com minha formação, ao atuarem como meus professores.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, por contribuírem com minha formação pessoal e profissional, levando-me a ressignificar conceitos e adquirir conhecimentos.

As reformas educacionais trouxeram muitas alterações para a vida dos professores, bem como para a sua formação. As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas por outro, pouco ou quase nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 273)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se constitui a identidade do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO e qual a possível relevância da formação nesse processo identitário. A seleção dos sujeitos foi feita com base na atuação e na formação dos gestores vinculados à Subsecretaria Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde/GO. Obtivemos a colaboração de onze sujeitos, sendo dois licenciados em Pedagogia, dois em História, dois em Ciências Biológicas, dois em Matemática, um licenciado em Educação Física, um em Letras e um em Geografia. Optamos pelo enfoque metodológico do materialismo histórico dialético, por entender que esse enfoque é o que melhor permite a compreensão da prática educacional como processo e produto do trabalho humano na produção da existência material da humanidade. Adotamos a metodologia da pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados foram o questionário misto, a entrevista semiestruturada e a filmagem. Estabelecemos como objetivos específicos: compreender o projeto de profissionalização docente implementado pelas políticas educacionais e a qualidade educacional requerida; conceituar gestão escolar com base na literatura educacional e identificar as diferentes bases epistemológicas dessa conceituação; conhecer, descrever e analisar as práticas de formação do gestor escolar no âmbito da rede estadual de ensino de Goiás; analisar as experiências formativas dos gestores selecionados, pelos relatos dos sujeitos; planejar e executar a produção de um documentário no qual ficarão registrados relatos de experiências formativas, concepções e práticas de gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO. Para a análise, propusemos categorias que orientaram a construção do concreto pensado e que se relacionam com o problema da pesquisa e com as questões norteadoras: i) concepção de gestão e de qualidade educacional e ii) formação do gestor escolar. O Produto educacional tratou do planejamento e execução da gravação de um documentário no qual estão registrados relatos de experiências formativas e concepções dos gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO. Ao estudarmos a constituição da identidade do gestor escolar, perspectivamos contribuir com o debate das políticas de formação e de profissionalização de professores, com foco na formação de gestores. Os resultados indicaram que a identidade profissional do gestor escolar se constitui em cursos aligeirados ofertados pelo próprio governo, os quais objetivam, sobretudo, o conhecimento técnico, instrumental e visam a obtenção da eficiência, da padronização dos resultados e de produtividade. A relevância da formação nesse processo, embora seja reconhecida pelos sujeitos, constitui apenas um pré-requisito para recrutar trabalhadores

conformados e subservientes ao modelo neoliberal instaurado. Sugerimos que enfoques em direção à materialidade das políticas de formação docente sejam estudadas e que a relação da educação com o mercado de trabalho seja avaliada.

Palavras-chave: Gestão escolar. Identidade profissional. Formação docente. Qualidade educacional.

ABSTRACT

This research had as objective to understand how the identity of the manager of the public schools of the state school network of Rio Verde / GO and what the possible relevance of the formation in this identity process is constituted. The selection of the subjects was based on the performance and formation of managers linked to the Regional Secretariat for Education, Culture and Sport of Rio Verde / GO. We obtained the collaboration of eleven subjects, being two graduates in Pedagogy, two in History, two in Biological Sciences, two in Mathematics, one in Physical Education, one in Letters and one in Geography. We opted for the methodological approach of dialectical historical materialism, because we understand that this approach is the one that best allows the understanding of educational practice as a process and product of human work in the production of the material existence of humanity. We adopted the research methodology of the case study type, with a qualitative approach. The instruments used were the mixed questionnaire, the semistructured interview and the filming. We established specific objectives: to understand the project of teacher professionalization implemented by the educational policies and the required educational quality; conceptualize school management based on educational literature and identify the different epistemological bases of this conceptualization; to know, to describe and to analyze the practices of formation of the school manager in the scope of the state educational network of Goiás; to analyze the formative experiences of the selected managers, by the subjects' reports; plan and execute the production of a documentary in which reports of formative experiences, conceptions and practices of public school managers of the Rio Verde / GO state education network will be recorded. For the analysis, we proposed categories that guided the construction of the concrete thought and that relate to the research problem and the guiding questions: i) conception of management and quality of education and ii) formation of the school manager. The educational product dealt with the planning and execution of the recording of a documentary in which are recorded reports of formative experiences and conceptions of the managers of the public schools of the state school network of Rio Verde / GO. When studying the constitution of the identity of the school manager, we intend to contribute to the debate of the policies of teacher training and professionalization, focusing on the training of managers. The results indicated that the professional identity of the school manager is made up streamlined courses offered by the government itself, which mainly aim at technical and instrumental knowledge and aim at achieving efficiency, standardization of results and productivity. process, although recognized by the subjects, is only a prerequisite for recruiting conformed and subservient workers to the

neoliberal model established. We suggest that approaches towards the materiality of teacher education policies be studied and that the relationship between education and the labor market be evaluated.

Keywords: School management. Professional identity. Teacher formation. Educational quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|---------------|---|-----|
| Tabela 1 – | Formação inicial e continuada dos gestores e vice-gestores..... | 88 |
| Tabela 2 – | Modalidades de ensino das instituições de atuação dos sujeitos..... | 88 |
| Tabela 3 – | Tempo de mandato e exercício na função..... | 89 |
| Tabela 4 – | Aspectos formativos dos sujeitos..... | 107 |
| Gráfico 1 – | Requisitos para um gestor escolar..... | 96 |
| Gráfico 2 – | Concepção de qualidade da educação..... | 98 |
| Quadro 1 – | Concepções de gestão e qualidade e enfoques teóricos..... | 104 |
| Infográfico – | O gestor escolar da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO: formação, atuação e concepções..... | 115 |

APÊNDICES E ANEXO

| | |
|--|-----|
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 129 |
| Apêndice B – Termo de Anuência da Instituição..... | 131 |
| Apêndice C – Questionário..... | 132 |
| Apêndice D – Roteiro de entrevista..... | 135 |
| Apêndice E – Transcrição de entrevista: Heitor..... | 136 |
| Apêndice F – Questões da entrevista com o Professor José Carlos Libâneo..... | 140 |
| Apêndice G – Produto educacional | 141 |
| Anexo – Portaria nº 3898/2014..... | 168 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BIRD | Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) |
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CBE | Conferência Brasileira de Educação |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CRECE | Coordenadoria Regional de Educação, Cultura e Esporte |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| JK | Juscelino Kubitschek |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico Dialético |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OI | Organizações Internacionais |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OS | Organizações Sociais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS: profissionalização e formação docente | 20 |
| 2.1 | Qualidade educacional: perspectiva hegemônica e contra-hegemônica | 26 |
| 2.1 | Profissionalização docente: projetos em disputa | 33 |
| 2.3 | Formação docente e identidade profissional | 39 |
| 3 | GESTÃO ESCOLAR E CONCEPÇÕES | 48 |
| 3.1 | Histórico da gestão escolar | 48 |
| 3.2 | Concepções de gestão escolar e enfoques teóricos | 60 |
| 4 | A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE | 77 |
| 4.1 | Percurso metodológico: método e procedimentos | 77 |
| 4.2 | Sujeitos da pesquisa | 84 |
| 4.2.1 | <i>Processo de seleção da amostra</i> | 84 |
| 4.2.2 | <i>Perfil formativo e profissional dos gestores escolares da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO</i> | 86 |
| 4.3 | Gestor escolar: identidade profissional e formação | 90 |
| 4.3.1 | <i>Concepção de gestão e de qualidade educacional</i> | 91 |
| 4.3.2 | <i>Formação do gestor escolar</i> | 105 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| | REFERÊNCIAS | 121 |
| | APÊNDICES | 128 |
| | ANEXOS | 167 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, no curso de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática, na linha de pesquisa *Organização escolar, Formação docente e Educação para Ciências e Matemática*, teve como objetivo compreender como se constitui a identidade do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO e a possível relevância da formação nesse processo identitário.

Nosso interesse em estudar esta temática no mestrado originou-se de uma experiência profissional em que, exercendo a função de coordenadora pedagógica de uma escola pública e realizando atividades em cooperação com a direção daquela escola, percebia as dificuldades da gestão no tocante à condução do trabalho educativo em suas dimensões técnica, ética e política. Interrogando sobre as causas dessas dificuldades, conjecturava a possível relação delas com a formação dos gestores escolares. Essa experiência levou-me a realizar, na conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, uma pesquisa bibliográfica, com base em autores que realizam estudos sobre gestão escolar (LIBÂNEO, 2001; LÜCK, 2009; PARO, 2005), na qual foram tratadas as atribuições e as especificidades da gestão escolar, com foco nas dificuldades do trabalho do gestor. Entre as limitações e dificuldades encontradas na pesquisa realizada estão aquelas relacionadas ao trabalho em equipe, à administração dos recursos financeiros, à avaliação de desempenho e à formação continuada em serviço.

Para Lück (2009), a utilização de recursos racionais para a consecução de objetivos pré-estabelecidos exige que o gestor, como dirigente dos processos educativos, compreenda o real significado da gestão escolar: sua abrangência, as dimensões de atuação e as estratégias de ação que contribuam para o desempenho institucional. A compreensão do real significado da gestão é possibilitada pela mediação dos conhecimentos teórico-práticos sobre o fazer educativo em suas várias dimensões: didática, pedagógica, ética, política. Inferimos que muitas dificuldades por que passa o gestor em seu trabalho estão relacionadas, entre outros fatores, a uma formação que não relaciona teoria e prática e que não contempla os conhecimentos necessários para o exercício da gestão escolar. A falta de conhecimento sobre essa forma específica de atividade no processo educativo escolar é um problema, portanto, que deveria ser enfrentado desde a formação inicial.

Assim, em busca de aprofundar nossa compreensão sobre a necessária relação entre identidade e formação do gestor escolar, propusemos esta pesquisa. A relevância acadêmica e científica desta pesquisa está na importância de se compreender a gestão escolar como atividade

necessária da práxis educativa bem como identificar as possíveis lacunas que existam na formação dos profissionais que assumem as funções de gestão nas unidades de ensino. Assim, ao estudarmos a constituição da identidade do gestor escolar, perspectivamos contribuir com o debate das políticas de formação e de profissionalização de professores, defendendo que, seja na formação inicial e/ou continuada, seja efetivada uma formação que contemple as especificidades do trabalho do gestor escolar. Para os que se tornarão gestores, a formação é, sem dúvida, aspecto essencial para uma atuação consciente e comprometida com os objetivos educacionais estabelecidos, sobretudo, se referendados no social.

Entendemos que estudar o papel da formação na construção da identidade dos gestores escolares pode propiciar a reflexão e a tomada de posição sobre as mudanças que vêm ocorrendo na estrutura educacional, as quais vêm impulsionando a privatização da educação, incidindo, inclusive, na gestão. Exemplo de estratégias privatizantes é a contratação de Organizações Sociais (OS) como novos procedimentos da organização do trabalho educativo. Esses procedimentos subordinam a educação à lógica do mercado, transformando a educação em serviço, o conhecimento em mercadoria, os professores em prestadores de serviço e os estudantes em clientes e consumidores. Tem-se na difusão de OS a defesa de que a escola pública deva ser gerida sob os mesmos princípios administrativos das empresas capitalistas, a fim de resolver os problemas relacionados com a má qualidade do ensino, atribuída, no discurso hegemônico, à ineficiência da gestão escolar. A consequência máxima de a escola ser gerida como empresa será a negação da formação e o aprofundamento da exploração e domínio de uma classe social (dominantes, detentores do capital) sobre outra (trabalhadores, assalariados).

No sentido de ampliar o conhecimento sobre a gestão escolar, consideramos pertinente estudar a constituição da identidade do gestor escolar e a relevância da formação nesse processo, comparando formações em Ciências Humanas e Ciências Exatas. Partimos de dois entendimentos sobre a relação identidade e formação para a formulação de nosso problema: o primeiro é que a formação exerceria papel preponderante na prática do gestor escolar, ao ensinar a construção das concepções de gestão escolar, o que poderá ser determinante do tipo de gestão praticada pelos gestores; o segundo é que gestores com formação em áreas distintas poderiam tender a praticar gestão diferenciadamente. Considerando a necessidade de fundamentar esses entendimentos em pesquisa, propusemos investigar o seguinte problema: *Como se constitui a identidade profissional do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO e qual a possível relevância da formação nesse processo identitário?*

A resposta a este problema nos permitirá apreender as relações entre formação, profissionalização (processo pelo qual se constitui a identidade profissional) e qualidade

educacional. Para tanto, havemos de compreender: como e para quem o trabalho do gestor escolar se materializa; a relação existente entre a concepção de gestão e de qualidade educacional emanada das políticas educacionais; a concepção de qualidade que prevalece nas concepções dos gestores; os processos pelos quais se forma o gestor escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos: compreender o projeto de profissionalização docente implementado pelas políticas educacionais e a qualidade educacional requerida; conceituar gestão escolar com base na literatura educacional e identificar as diferentes bases epistemológicas dessa conceituação; conhecer, descrever e analisar as práticas de formação do gestor escolar no âmbito da rede estadual de ensino de Goiás; analisar as experiências formativas dos gestores selecionados, pelos relatos dos sujeitos; planejar e executar a produção de um documentário no qual ficarão registrados relatos de experiências formativas, concepções e práticas de gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO.

O aporte teórico construído ao longo da realização da pesquisa, em consonância com o método e a metodologia adotados, permitiu qualificar nosso entendimento sobre a constituição da identidade do gestor e a relação desta com a formação. Para melhor compreender nosso objeto de pesquisa e buscar respostas para a problemática proposta neste trabalho numa perspectiva transformadora, optamos pelo enfoque metodológico do materialismo histórico dialético, por entender que esse enfoque é o que melhor permite a compreensão da prática educacional como processo e produto do trabalho humano na produção da existência material da humanidade. Adotamos a metodologia da pesquisa do tipo estudo de caso, por entendermos que essa metodologia é adequada para compreender as nuances que compõem a instituição de ensino e, mais especificamente, os aspectos de formação do gestor escolar como profissional, o que envolve compreender suas concepções acerca da gestão e de elementos da prática educativa tais como educação, escola, sociedade, homem e trabalho. Os instrumentos utilizados foram o questionário misto, a entrevista semiestruturada e a filmagem.

Ao buscarmos, nesta pesquisa, reunir informações detalhadas sobre a constituição da identidade dos gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO e analisar a relevância da formação nesse processo, centrando na dinâmica que transita da aquisição do conhecimento acadêmico à materialização deste na prática profissional, pretendemos compreender a realidade, com vistas na sua transformação. Os resultados encontrados indicam a necessidade de compreender e valorizar o gestor como um profissional importante para a educação pública de Goiás, uma vez que ele executa uma atividade

fundamental no processo educativo escolar, deixando entrever para quê e para quem essa atividade se efetiva.

Para realizar nossa pesquisa, buscamos os sujeitos entre os que compõem a rede estadual de ensino de Rio Verde/GO. A identificação dos gestores exigiu uma série de ações junto à Subsecretaria Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde/GO¹ para seleção dos possíveis sujeitos da pesquisa. Fizemos o levantamento das escolas que essa Subsecretaria atende, a fim de estabelecermos contato com os gestores. São atendidos por essa Subsecretaria, além do município de Rio Verde, outros dezessete municípios adjacentes (Montividiu, Santo Antônio da Barra, Ouroana, Riverlândia, Castelândia, Acreúna, Quirinópolis, Paraúna, Santa Helena, Turvelândia, Inaciolândia, São Simão, Porteirão, Paranaiguara, Maurilândia, Cachoeira Alta, Gouvelândia) totalizando setenta e quatro unidades escolares. Escolhemos o município de Rio Verde como campo de nossa pesquisa, por possuir o maior número unidades escolares e de gestores e vices com as distintas formações pretendidas. Enviamos mensagem por e-mail às dezenove unidades escolares do município, solicitando contribuição com nossa pesquisa, mas apenas oito responderam. As demais unidades escolares não retornaram os e-mails ou não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Assim, contamos com a colaboração de onze sujeitos, sendo oito gestores e três vice-gestores. Desses, dois são licenciados em Pedagogia, dois em História, dois em Ciências Biológicas, dois em Matemática, um licenciado em Educação Física, um em Letras e um em Geografia.

A pesquisa foi realizada em cinco etapas. Na primeira, ao mesmo tempo que realizávamos o levantamento das produções existentes que tratam do tema, visando à construção do referencial teórico, selecionamos os sujeitos da pesquisa. Na sequência, elaboramos o questionário (Apêndice C) e o roteiro de entrevistas (Apêndice D), os quais foram testados com dois colegas gestores, não sujeitos da pesquisa, para possíveis adequações. Realizamos a testagem, considerando a recomendação de Gil (2002), com o intuito de validar o procedimento, o tempo a ser gasto com a aplicação do questionário e da entrevista e o vocabulário empregado nas questões. Após a testagem, foram feitas as correções necessárias.

Na segunda etapa, iniciamos a pesquisa com os sujeitos selecionados. Fizemos o convite formal de adesão à pesquisa, por e-mail, no qual informamos aos sujeitos os objetivos da pesquisa e solicitamos a assinatura dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para a participação e divulgação de imagens e informações e de Anuência da Instituição

¹ Ao iniciarmos a pesquisa (2017) a secretaria era assim denominada. No decorrer da pesquisa, no ano de 2018, passou a chamar-se Coordenadoria Regional de Educação, Cultura e Esporte (CRECE).

(Apêndice B) para a realização das gravações. Recebidas as respostas e os termos assinados, procedemos à aplicação de questionário para caracterização dos sujeitos.

Na terceira etapa, planejamos e desenvolvemos o produto educacional (Apêndice G)², que consistiu na gravação de um documentário no qual estão registrados relatos de experiências formativas, concepções e práticas de gestores de escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO. Esses relatos foram obtidos por meio de entrevistas, nas quais se buscou apreender os desdobramentos teórico-práticos da formação e as peculiaridades que envolvem a gestão da educação, propiciando ao observador do documentário compreender, como nós, o objeto de estudo. Nessa etapa ainda, transcrevemos as entrevistas e as registramos em um arquivo digital denominado *Caderno de Campo*, para uso restrito da pesquisadora na escrita da dissertação.

Na quarta etapa tratamos o documentário, com a edição de imagem. Em seguida fizemos a apresentação dele aos sujeitos da pesquisa, para possíveis correções ou supressões de imagem e/ou de fala solicitadas pelos sujeitos. Somente após aprovação dos sujeitos, o documentário foi consolidado como produto educacional.

Na quinta e última etapa, concluímos a redação da dissertação, que foi sendo construída ao longo da pesquisa. A dissertação está estruturada em introdução, três capítulos e considerações finais. Após esta introdução, segue o primeiro capítulo, intitulado *Políticas educacionais: profissionalização e formação docente*, no qual buscamos compreender a formação docente no âmbito das políticas educacionais. Ele está organizado em três seções: na primeira, conceituamos qualidade educacional, fazendo uma distinção entre qualidade total (perspectiva hegemônica) e qualidade social (contra hegemônica), com o objetivo de mostrar a necessária relação da formação e da profissionalização docente com determinada concepção de qualidade; na segunda, apresentamos dois projetos em disputa de profissionalização docente: um que surge como demanda dos trabalhadores e outro imposto pelos reformadores políticos e na terceira, destacamos aspectos inerentes à formação docente e à identidade profissional.

No segundo capítulo, intitulado *Gestão escolar e concepções*, objetivamos a construção da conceituação da gestão escolar com base na literatura educacional e a identificação das diferentes bases epistemológicas dessa conceituação; para tanto, apresentamos na primeira

² O *Produto Educacional* é apresentado no Apêndice G, onde descrevemos o planejamento e a produção de um documentário no qual estão registrados relatos de experiências formativas e concepções de gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO. O vídeo encontra-se disponível em mídia digital de acesso livre e gratuito, no seguinte link: < <https://www.youtube.com/watch?v=B7EvefIPAR4>>.

seção um histórico da gestão escolar e na segunda seção as concepções de gestão escolar e os enfoques teóricos que as sustentam.

No terceiro capítulo, *A constituição da identidade do gestor escolar e a formação docente*, tratamos dos resultados da pesquisa empírica realizada no âmbito da rede estadual de ensino de Goiás, especificamente do município de Rio Verde/GO. Procuramos compreender como se constitui a identidade do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO e qual a possível relevância da formação nesse processo identitário. O capítulo está organizado em três seções: na primeira, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, descrevemos o método e os procedimentos utilizados na coleta de informações e na análise dos resultados; na segunda, apresentamos os sujeitos da pesquisa e o processo de seleção da amostra; na terceira, tratamos das questões inerentes à identidade e formação do gestor escolar e desenvolvemos a análise a partir de categorias que orientaram a construção do concreto pensado e que se relacionam com o problema da pesquisa e com as questões norteadoras: concepção de gestão e de qualidade educacional e formação do gestor escolar.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos capítulos com os principais resultados da pesquisa e a sugestão para que enfoques em direção à materialidade das políticas de formação docente sejam estudadas e que a relação da educação com o mercado de trabalho seja criticamente avaliada.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: profissionalização e formação docente

Na sociedade capitalista, as políticas educacionais são políticas públicas cujas ações são estruturadas para o alcance de determinada qualidade da educação. Via de regra, tais políticas públicas são implementadas com foco na obtenção de resultados educacionais, alinhados com a perspectiva meritocrática, própria do modelo econômico neoliberal, a partir do qual se organiza a sociedade. São as políticas educacionais que determinam o trabalho que se realiza em todo o sistema escolar, instituindo modos de governar a educação em seus espaços mais estritos, desde a escola básica até a universidade.

No presente capítulo buscamos compreender a formação docente no âmbito das políticas educacionais. O capítulo está organizado em três seções, sendo que na primeira, conceituamos qualidade educacional, fazendo uma distinção entre qualidade total (perspectiva hegemônica) e qualidade social (contra hegemônica), com o objetivo de mostrar a necessária relação da formação e da profissionalização docente com determinada concepção de qualidade; na segunda, apresentamos dois projetos em disputa de profissionalização docente: um que surge como demanda dos trabalhadores e outro imposto pelos reformadores políticos e na terceira, destacamos aspectos inerentes à formação docente e à identidade profissional.

As políticas educacionais brasileiras são executadas, especialmente, por meios de leis, decretos, normas, programas e projetos que articulam interesses e valores daqueles que presidem o país, estando muitas vezes distante das reais necessidades da população. As reformas educacionais se caracterizam por sua descontinuidade e por se efetivarem de modo desarticulado. Elas, teoricamente, ocorrem a fim de proporcionar desenvolvimento, cidadania e, sobretudo, qualificação para o mercado de trabalho. Por meio da implementação de políticas educacionais reformistas, os interesses minoritários de uma classe dominante se efetivam, e a educação, entendida como ato político, está diretamente relacionada à necessidade de inculcar nos indivíduos um falso poder decisório e a percepção de que as políticas educacionais não estão limitadas a um órgão ou poder, mas abarcam os interesses da coletividade. Essa é uma estratégia utilizada pela classe dominante para difundir concepções de equidade, reponsabilidade e democracia.

Conforme Saviani (2012, p. 81, grifos do autor), a afirmação de que a educação é sempre um ato político tem sido comumente utilizada como um slogan:

Obviamente, trata-se de um *slogan* que tinha por objetivo combater a ideia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo

e independente da questão política. Nesse sentido, o *slogan* cumpriu uma função cuja validade se inscreve nos limites da “teoria da curvatura da vara”³. Com efeito, se a vara havia sido curvada para o lado técnico-pedagógico, o referido *slogan* forçou-a em direção ao polo político. Com isso, entretanto, corre-se o risco de identificar educação como política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo.

Assim, faz-se necessário pensarmos a respeito da equivalência e identificação entre educação e política ou, ainda, caso sejam diferentes, em que consiste a diferença. Saviani (2012) afirma que, em seu entendimento, educação e política, embora sejam inseparáveis, não são idênticas. O autor esclarece que se trata de práticas diferentes, cada uma com suas características próprias. “Entretanto, se se trata de práticas distintas, isso não significa que sejam inteiramente independentes, dotadas de autonomia absoluta. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação”. (SAVIANI, 2012, p. 84).

Saviani (2012) ressalta que é preciso considerar a existência de uma relação interna entre educação e política – isto é, toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa – bem como a existência de uma relação externa com base numa dependência recíproca entre ambas:

A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais, etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, à difusão das propostas políticas, à formação dos quadros para partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (SAVIANI, 2012, p. 85).

Educação e política são, conforme Saviani (2012, p. 85), “modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade”. Ao falarmos sobre educação escolar, torna-se imprescindível compreendê-la como prática constituída e constituinte de uma sociedade. Segundo Tavares (2009), a escola constitui espaço de apropriação do saber e de socialização do educando, cabendo a ela conduzir o aluno

³ “O autor refere-se à Teoria da Curvatura da Vara enunciada por Lênin quando criticado por assumir posturas extremistas e radicais. Lênin destacou que, quando a vara está torta, ela fica curvada para um lado e, caso queira endireitá-la, é necessário curvá-la para o lado oposto. Nesse sentido, Saviani revela que a vara está torta para o lado dos Movimentos da Escola Nova e, dessa forma, o raciocínio habitual tende a ser: ‘as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude’ (SAVIANI, 2012, p. 46). Porém, o autor destaca que o que tem evidenciado é justamente o inverso: ao tentar curvar a vara para o outro lado, espera-se que esta atinja o ponto correto, que está na valorização dos conteúdos que se direcionam a uma pedagogia revolucionária.” (SILVA, 2010, p. 364)

a uma participação organizada e democrática na sociedade da qual faz parte. A escola é, pois, espaço de educação do sujeito para a vida social. A educação, compreendida como “processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas” (LÜCK, 2009, p. 82), tem o professor como importante requisito.

Sendo o professor o trabalhador que vivencia a organização escolar idealizada pelas políticas educacionais é imprescindível redimensionar o processo educativo, considerando que as políticas educacionais constituem poderosos condicionantes externos que colocam a escola e o professor a seu serviço.

Em se tratando especificamente da pessoa do gestor escolar, como representante do Estado na escola, a classe dominante almeja um dirigente que atenda com eficiência as determinações das políticas educacionais, garantindo a efetivação dos interesses do Estado. Para exemplificar, a implementação de políticas públicas educacionais com foco na obtenção de resultados, tem no gestor o principal protagonista para o alcance dos resultados almejados. Essas políticas instituem modos de governar a educação e configuram o trabalho do gestor. Esses modos de governança desmerecem a práxis pedagógica e difundem a ideia da racionalidade técnica, vinculando a prática gestora ao controle e monitoramento das ações pedagógicas em função dos resultados.

Vale salientar que as políticas mundiais elaboradas por poderosos organismos econômicos objetivam a implementação de modelos de organização política e econômica que atendam aos interesses do capital. Segundo Souza; Rafael e Oliveira (2015), o Estado, para obter financiamento de projetos educacionais, deve estar em consonância com as ideologias e exigências das organizações internacionais (OI), as quais, utilizando ideias neoliberais e pós-modernas em seus documentos e orientações, possuem como objetivos principais a definição e estabelecimento dos direitos de propriedade dos atores internacionais. Os autores destacam que

as reformas educacionais no Brasil e na América Latina realizaram-se sob forte impacto de avaliações diagnósticas, relatórios e documentos, gerados no âmbito dos organismos internacionais, como as agências que compõem a ONU: BIRD– Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento); CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; FMI – Fundo Monetário Internacional; OIT – Organização Internacional do Trabalho. Instituições voltadas para a cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento– PNUD, entre outras. (SOUZA; RAFAEL; OLIVEIRA, 2015, p. 41).

Ao discorrer sobre as concepções de escola e de conhecimento como elementos de segregação social, Libâneo (2016) argumenta que as políticas educacionais vigentes no Brasil se apresentam como desfiguração das funções emancipatórias. O autor tece questionamentos a respeito da função da escola e de seus objetivos, constatando que as práticas e políticas educacionais induzem à hegemonia, de modo que os interesses da classe dominante se sobrepõem à formação do cidadão. Diante disso, pode-se afirmar que não se objetiva a oferta de educação de qualidade social e a redução de desigualdades sociais, mas a manutenção da perspectiva capitalista que sujeita os indivíduos a uma formação deficitária e simples, reduzida à instrumentalização para o trabalho.

A formação deficitária e a precarização do trabalho demonstram que a estrutura das políticas educacionais vigentes é dotada de uma intencionalidade em manter o professor associado aos interesses dominantes. Evangelista (2013, p. 37) afirma que

quem educa o professor é o capital. Sob a forma do Estado, sob a forma de Organizações Multilaterais, está em causa a manutenção da perspectiva capitalista, da reprodução das relações capitalistas de produção, da consolidação do neoliberalismo, à revelia da crise em andamento.

Neste sentido, é preciso tirar do professor toda e qualquer autonomia sobre a direção do seu trabalho para que ele não constitua um obstáculo à implementação das reformas educacionais e a manutenção do sistema capitalista.

Contrapondo essa orientação nada velada das políticas educacionais, Freire (1999), no ensaio *Educação como prática de liberdade*, ressalta que o educador pode contribuir com a formação do indivíduo na medida em que propõe uma educação crítica e criticizadora, capaz de fazer a transição da ingenuidade à crítica. A educação, nesse sentido, deve ser pautada no diálogo e na democracia, implicando mudança e transformação da realidade. Logo, a educação pode contribuir para a transformação social, ao ser utilizada pela classe trabalhadora para recuperar o sentido ontológico do trabalho, pelo qual se alcançará emancipação (SAVIANI, 2012).

A sustentação do viés mercadológico, pelo qual a educação acaba sendo conduzida, faz a aproximação da escola pública com a empresa e produz a conseqüente mercantilização da educação. Tal ação é resultado de mais um intento das políticas neoliberais de ajustar o trabalho educativo à lógica empresarial, voltada aos interesses de mercado. A busca pela uniformização, pela hegemonia imposta pelo neoliberalismo é uma perigosa ameaça à cidadania e a democracia.

Uma demonstração inequívoca desse movimento de identificação da escola com a lógica empresarial ocorre na propositura de contratação de Organizações Sociais (OS) para gerir a escola e o processo educativo que nela se desenvolve. A Organização Social é

uma espécie de instituição que administra serviços públicos sob a forma de público privado, em que a gestão se dá de maneira compartilhada, podendo ser gestor/a um empresário/a, professor/a, militar ou qualquer pessoa que ajuste ao padrão exigido por quem comanda a situação como tal. Nessa tendência administrativa pedagógica, o Estado repassa recursos públicos em forma de valores orçamentários, materiais, bens imóveis e pessoais para o funcionamento da OS. (ROCHA, 2015, p. 2).

A contratação de OS na educação, que já está sendo implementada pelo governo de Goiás⁴, tem como justificativa a tese de que esse modelo de administração é capaz de resolver os problemas relacionados com a má qualidade do ensino. Rocha (2015) esclarece que esse modelo de administração é baseado no modelo estadunidense (padrão Charter Schools americanas), e que a adoção dele, além de desmerecer o que é nacional, hipervaloriza um modelo descontextualizado de nossa realidade. O autor pontua que aspectos como concepção de produtividade exacerbada, controle, metodologia de regime militar, desumanização do aluno, qualidade mercadológica, alienação, privatização da educação, padronização dos resultados escolares são particularidades desse modelo de administração que se articulam para beneficiar a elite global. Libâneo(2017),⁵ ao tratar sobre as OS na educação, explicita:

As Organizações Sociais são entidades privadas, como você sabe, legitimadas legalmente, para que ela possa receber subvenções do Estado, orçamentárias, inclusive isenções fiscais para realizar serviços para o Estado. Enfim, vamos chamar isso de terceirização. Então, as OS compõem perfeitamente o modelo, assim, eu falava do mercado, do gerencialismo e da eficácia ou a performatividade. Então o mercado, porque a educação é tida como um bem privado regulado pelo mercado, o gerencialismo é evidente, porque o Estado é um problema, precisa ser reduzido ao máximo possível e nós devemos deixar esses serviços públicos dentro do regime de economia de mercado. A ideia é de que a terceirização promoveria uma agilização dos serviços, mais eficácia e, evidentemente, se você já tem um modelo educacional baseado em metas, então é perfeito, você pode gerenciar pelas OS o sistema escolar [...] de um modo mais econômico, supostamente mais eficaz, e aí tem algo óbvio [...]

⁴ Segundo dados da Seduce, para o projeto piloto, “na primeira fase, foram incluídas 23 escolas da Região de Anápolis, de Goiânia e do Entorno do Distrito Federal, selecionadas com base em vários indicadores, perfil e demandas de cada unidade escolar. Das 27 organizações sociais que buscaram se habilitar no governo, 13 passaram pelo crivo da Seduce”. Disponível em: <<http://organizacaoessociais.seduce.go.gov.br/organizacao.html>>. Acesso em 22 jun. 2018. Ressaltando: É pertinente perguntarmos o quê, para quê e para quem é esse crivo. O que consta nesse exame minucioso e o que ele objetiva? Quais os critérios de seleção das escolas?

⁵ Para a produção do documentário, foi realizada uma entrevista com o Prof. Dr. José Carlos Libâneo, nas dependências da Reitoria do Instituto Federal de Goiás, em 16 de outubro de 2017. As questões formuladas a ele estão no Apêndice E. A entrevista será publicada na íntegra em periódico.

como nós temos um sistema que estabelece metas, para atingir essas metas transformadas em, vamos chamar de competências, para isto é preciso então o que vamos chamar de apostilas, o referencial curricular, os exercícios, o caderno de exercícios que também temos na nossa secretaria, e o trabalho do professor não é nada mais nada menos do que preparar os meninos para as provas.

Além do modelo de administração por OS, que retira do professor a autonomia para conduzir os processos educativos na escola, as políticas de profissionalização docente aprofundam a desvalorização do professor e da carreira docente. Contraditoriamente, ao mesmo tempo que desqualifica a formação do professor, sustentando a necessidade de formação contínua, adota-se o reconhecimento do notório saber. O notório saber, segundo França (2017), é a validação do conhecimento – não adquirido em espaços acadêmicos – de indivíduos sem formação específica para o exercício docente, pelos respectivos sistemas de ensino que lhes autorizam a ministração de aulas. Ainda que o notório saber possa validar conhecimento relevante e científico em alguma área do conhecimento, não se pode adotá-lo como prática recorrente e indiscriminada na educação, pois o trabalho educativo escolar, sobretudo na educação básica, exige mais do que o conhecimento específico de alguma matéria ou de alguma prática. Além do conhecimento específico das disciplinas, exige o conhecimento relativo às didáticas geral e específicas e às múltiplas interações envolvidas no trabalho educativo, em geral, e no da sala de aula, de modo específico.

Podemos conjecturar que o notório saber encontra terreno fértil nessas políticas educacionais, que há algum tempo vêm promovendo um amplo distanciamento da teoria nos processos formativos. A formação que elas promovem enfatizam os conhecimentos práticos, resultantes do senso comum, reiterando a demasiada valorização do conhecimento prático que tem estreita relação com a qualidade total.

Embora as políticas educacionais nem sempre permitam que a organização escolar siga pelo caminho democrático e autônomo, já que a classe dominante não objetiva a incorporação da classe trabalhadora nas decisões políticas, devemos negar com veemência modelos estratégicos de privatização da educação e políticas educacionais que almejem a instauração de padrões ou que ainda concebam que a profissão docente não exige o domínio de conhecimentos científicos, por exemplo.

Em se tratando de quem é o representante legal pela instituição de ensino escolar, o professor que atua como gestor deve, com seriedade e afinco, lutar por processos formativos que contemplem a emancipação do indivíduo, considerando-o como ser social. O trabalho do gestor escolar envolve um alto grau de complexidade e isto inclui muito além do domínio de

técnicas administrativas ou a compreensão das exigências do mercado. Segundo Shiroma e Evangelista (2011), o trabalho do gestor escolar é coibido pelas políticas educacionais que, insistentemente, conferem à escola mecanismos de controle para a construção de um ideário capitalista.

Para que o gestor desenvolva um trabalho pautado no sentido democrático, é necessário dominar um conjunto de conhecimentos básicos, propiciados pela profissionalização e formação docente. Compreender o significado da gestão escolar, sua abrangência, suas dimensões de atuação e estratégias de ação, dispor de uma clara concepção de qualidade assim como de suas objetivações são aspectos do conhecimento necessário ao gestor para a construção de escolas emancipadoras. Martins (2004), ao tratar do esvaziamento e empobrecimento do saber racional, objetivo e universal na consecução dos objetivos pedagógicos, ressalta a importância da práxis como dimensão autocriativa do homem, por meio da qual pode transformar a si e a realidade na qual se encontra inserido.

Neste sentido, a partir da dialética formação-trabalho, a qualidade social do ensino escolar passará ser o fio condutor do processo educativo. Para compreender a formação e a profissionalização docente no âmbito dessas políticas, partimos da concepção de qualidade educacional explicitada nessas políticas, que se revela como eixo estruturante dos processos de formação dos sujeitos, e afirmamos a concepção de qualidade contra-hegemônica, que orienta práticas formativas emancipadoras. Em seguida, buscamos explicitar os projetos de profissionalização docente em disputa e a relação da formação com a constituição da identidade profissional docente.

2.1 Qualidade educacional: perspectiva hegemônica e contra-hegemônica

O conceito de qualidade da educação não é unívoco, mas assume significados condicionados ao contexto político, econômico e histórico de cada época e lugar. Em cada contexto, são explicitadas concepções diferentes e/ou antagônicas sobre o que seja a qualidade da educação. Para Silva (2009, p. 219):

No campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou

modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo. Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública.

Conceituar qualidade da educação deve perpassar pela tentativa de compreender o papel dos sistemas político-econômico, histórico-social, das escolas e dos diferentes atores sociais envolvidos em todo o processo educativo. Podemos compreendê-la, por um lado, sob o prisma do direito social e subjetivo e, por outro, sob o prisma dos interesses econômicos que se colocam como determinantes dessa qualidade. Libâneo (2015, p. 61) afirma que a qualidade da escola “refere-se tanto a atributos ou características de sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa (a qualidade desta escola é ruim, boa, medíocre, excelente)” e destaca ainda que, embora haja uma grande diversidade de opiniões entre os envolvidos no contexto escolar, é necessário haver um conceito mínimo sobre o padrão de qualidade que orienta o trabalho pedagógico. Silva (2009, p. 222, grifo da autora) esclarece:

A concepção de qualidade educacional que emana do Banco⁶ fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Seus técnicos preconizam um raciocínio linear, segundo o qual a mera adoção de equipamentos gera resultados satisfatórios. A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas.

Na atual conjuntura, há duas concepções de qualidade: uma que se fundamenta no ideário neoliberal, de perspectiva hegemônica, e outra que objetiva a emancipação do indivíduo,

⁶ A criação do Banco Mundial foi uma resposta à necessidade dos países desenvolvidos de reconstruir a Europa no pós Segunda Guerra Mundial. Mas, como a conferência onde se determinou a criação do Banco não envolveu apenas os países afetados pela guerra, os países mais pobres argumentaram que o Sistema Financeiro Internacional também deveria oferecer condições que promovessem o desenvolvimento de suas nações. Assim, o Banco Mundial deixou de ser uma instituição voltada para reconstrução europeia, dedicando-se principalmente à promoção do desenvolvimento econômico e à eliminação da pobreza mundial. As ações que o Banco toma para promover a redução da pobreza são as mais variadas, desde estudos políticos e econômicos até consultorias aos governos com dificuldades, além dos empréstimos de ajustes e financiamentos a projetos de desenvolvimento. (ROMMINGER, 2004, p. 285)

de perspectiva contra-hegemônica. No conceito de hegemonia desenvolvido pelo filósofo marxista italiano Antonio Gramsci, a sociedade civil adquire um papel central nas relações sociais, das quais a ideologia é o aspecto constitutivo.

Segundo Gramsci, a hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se [...]. A constituição de uma hegemonia é um processo historicamente longo, que ocupa os diversos espaços da superestrutura ideológico-cultural. As formas da hegemonia nem sempre são as mesmas e variam de acordo com a natureza das forças que a exercem. Na perspectiva gramsciana, a hegemonia pode (e deve) ser preparada por uma classe que lidera a constituição de um bloco histórico que articula e dá coesão a diferentes grupos sociais em torno da criação de uma vontade coletiva. (MORAES, 2010, p. 54)

O conceito de hegemonia é importante para pensarmos a respeito da configuração social do capitalismo e como as disputas hegemônicas se desenvolvem.

Na sociedade capitalista, por meio das políticas educacionais, tem-se aplicado ao contexto das escolas a ideia de qualidade proveniente da concepção neoliberal da economia, a *qualidade total*, que decorre de uma concepção economicista, empresarial, pragmatista. Segundo Libâneo (2015, p. 61), “a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação de resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos”.

Libâneo (2017), ao tratar sobre a qualidade educacional, declarou:

A gente também tem pesquisado muito aonde leva essa qualidade. A gente acaba concluindo, por essa pesquisa que fizemos, que você tem uma qualidade restrita, porque ela é limitada ao interesse econômico, porque, evidentemente, trata-se de adequar a educação ao sistema econômico. E não é qualquer sistema econômico, é o sistema econômico capitalista. Então, o critério de qualidade é restrito, mas também, de certa forma, é ilusório porque os resultados que têm sido obtidos nas avaliações em larga escala são muito pífios, quer dizer, a ideia é preparar para a empregabilidade, mas nem a isso a escola está servindo.

A constante busca pela homogeneização dos indivíduos difundida pelo neoliberalismo tem na educação institucionalizada um meio privilegiado e estratégico para consolidar seu intento. Sito ([1995?], p. 5) esclarece que:

a metamorfose do liberalismo para o neoliberalismo passou a exigir uma nova filosofia e arcabouço teórico capaz de dar sustentação e funcionalidade aos “novos tempos”. Surgem então, com nova roupagem, expressões, slogans e, nesse contexto, a tão propalada Qualidade Total, como mecanismos

alavancadores de uma nova forma de gerenciamento do capitalismo e/ou como nova retórica conservadora, propagando-se desde o Japão, passando pelos países desenvolvidos e chegando, inclusive, em termos de tese hegemônica, de forma tardia, aos países periféricos.

Como percebemos, a política neoliberal é uma estratégia global que pressupõe, inclusive, mudanças sociais, políticas, pessoais e culturais para que um conjunto de noções e conceitos sejam instaurados. A instauração do termo qualidade total como uma expressão de efeito condiciona o espaço educativo ao treinamento e à padronização dos indivíduos. Os resultados concretos da manifestação dessa qualidade total serão percebidos, sobretudo, no mercado de trabalho, na produção de sujeitos eficientes para atender às demandas do capital. Sito ([1995?], p. 7), ao discorrer sobre o paradigma neoliberal, ressalta que esse paradigma,

associado como o processo de redefinição dos padrões de acumulação capitalista dos processos produtivos e as novas dimensões no campo científico e tecnológico, passa, como política global, a colocar novas exigências para a educação, para os processos da escola, de acordo com a economia globalizada e os pressupostos de mercado.

Compreendemos que a definição das funções da educação não é uma ação natural, desprovida de intencionalidade. A difusão de uma proposta de qualidade total no contexto escolar e a aceitação dessa pelos professores como uma categoria pedagógica, na crença de que o desenvolvimento da qualidade em sua totalidade é uma possibilidade que deve ser defendida (por parecer-lhes a melhor e mais viável), nada mais é que construir por meio da educação um alicerce para que uma nova política de governo se instaure. O discurso é tão sedutor e convincente que os professores acabam sendo atraídos. Para Sito ([1995?], p. 7), “a concepção de Qualidade Total na educação é uma proposta ideológica que visa, na esteira da política neoliberal, ajustar a educação enquanto campo estratégico à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado”.

Dourado e Oliveira (2009, p. 206) explicitam claramente a necessidade de, por meio da educação, padronizar resultados, consolidar mecanismos de controle social e estabelecer ações que resultem na homogeneização dos indivíduos, ao afirmarem que

a legislação brasileira no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. Tal questão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas no que concerne à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo questões em termos de variedade e de quantidades mínimas, por aluno-ano, insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem,

custo-aluno, relação aluno-professor etc. Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

A redução dos problemas educacionais a problemas técnicos, em que a maior dificuldade está em definir padrões de qualidade, deixa clarividente que não há interesse mínimo em constituir uma pedagogia crítica, reflexiva e propositiva, em que as vivências teórico-práticas realizadas no espaço educativo resultem em exercício pleno da cidadania. Neste sentido,

a estratégia neoliberal, ao buscar o ajustamento da educação institucionalizada às regras do mercado, tornando o conhecimento um produto comercial por excelência, determina também a retirada da educação da esfera pública, matando, conseqüentemente, o processo de autonomia, a liberdade, na exata medida em que a transforma em objeto de consumo individual, promovendo a escancarada mercantilização no grande supermercado educacional. Isso acaba por gestar a morte da concepção de esfera pública nos espaços institucionalizados de educação, à medida que emperra a discussão, a elaboração pública coletiva. (SITO, [1995?], p. 12).

Contrapondo-se a essa concepção de qualidade total, para a qual o controle e a dicotomização entre o pensamento e a ação são atributos importantes, está a *qualidade social*, que se materializa na educação como prática de formação humanizadora. A existência de uma proposta de qualidade que instaure possibilidades amplas de desenvolvimento de qualquer indivíduo, permitindo-lhe compreender e agir na sociedade em que vive, está na contramão de ajustar a educação a uma lógica mercadológica. Distinguir a concepção da qualidade total na educação do conceito de qualidade social faz-se necessário a fim de não desconsiderarmos os deferentes significados do termo qualidade.

A qualidade social é definida por Libâneo (2015, p. 62, grifo do autor) como aquela que

promove *para todos* os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao entendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em, vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse conceito de qualidade, de perspectiva contra-hegemônica, tem-se a inter-relação entre os aspectos cognitivos e sociais bem como a inclusão de todos os indivíduos,

indistintamente, no processo de escolarização. A consecução de uma educação de qualidade social pressupõe a definição de objetivos e estratégias de forma clara e contundente.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

A qualidade social na educação não se restringe a resultados estabelecidos previamente e tampouco a medidas sequenciais e descontextualizadas. Nesse sentido, a escola precisa dirimir esforços e realizar ações para o bom rendimento escolar dos alunos, o que envolve processos avaliativos que, negando apenas aferir o desempenho escolar, concebam os resultados da aprendizagem em sua totalidade.

Considerando-se, pois, os resultados juntamente com os elementos e processos que os determinam, o foco de referência dos critérios e estratégias de busca da qualidade é *o que os estudantes aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem*. (LIBÂNEO, 2015, p. 64, grifo do autor).

Para a promoção da qualidade da educação, seja em qualquer perspectiva, os processos de organização e gestão da escola são concebidos como meios para a consecução de qualidade.

Na difusão da qualidade total, a gestão escolar se materializa com a finalidade de organizar e gerenciar o treinamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, o produto (resultado) torna-se o aspecto mais relevante da prática social educativa com uma pseudo concepção de gestão democrático-participativa. Veicula-se a participação de toda a comunidade na organização escolar, mas os ditames da gestão empresarial são aplicados à gestão da educação como um marco ideológico neoliberal.

Assim, qualidade total está presente no discurso e no pensamento educacional e constitui primazia dos vários organismos sociais bem como está presente no conhecimento consensual da sociedade como uma necessidade e estratégia de sobrevivência. A concepção de qualidade total é uma proposta que visa ajustar a educação às necessidades de mercado. SITO ([1995], p.14)

esclarece que “a organização estruturada dessa forma, para ter funcionalidade, precisa da mecanização como alicerce da robotização, com um conjunto de atividades repetidas ciclicamente e que exigem o envolvimento de todos na sua operacionalização e correção”.

No modelo de educação de perspectiva hegemônica, a qualidade é tutelada pelos interesses mercadológicos. Para o alcance dessa qualidade, o professor é um instrumento estratégico para formar o sujeito coletivo que o mercado exige: alguém que disponha de habilidades que atendam ao pressuposto da produtividade e eficiência. Na verdade, a efetivação da qualidade educacional, seja de qualquer perspectiva, depende, ainda que não exclusivamente, do professor; ele constitui uma peça chave no processo de constituição da sociabilidade humana. Por isso a questão da formação e profissionalização é visada tanto pelos signatários das políticas de formação docente quanto dos próprios professores, sobretudo daqueles que atuam numa perspectiva contra-hegemônica.

Para que a qualidade se materialize como prática social, primeiramente faz-se necessário que a formação docente se fundamente em uma perspectiva crítico-emancipadora. Limonta e Silva (2013, p. 173) esclarecem que

a formação e o trabalho dos professores na perspectiva crítico-emancipadora formam uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social e a qualidade do ensino se constitui nessa dialética formação-trabalho, que deve ser o fio condutor tanto dos cursos de formação (inicial ou continuada) quanto dos processos de ensino na escola.

Considerando a formação docente em uma perspectiva crítico-emancipadora, a base epistemológica que a fundamenta se contrapõe àquela em que se baseiam as atuais políticas educacionais. Nessas políticas, de base epistemológica eminentemente prática, as concepções de formação e de ensino intensificam o pragmatismo e o tecnicismo, dissociando o conhecimento do trabalho pedagógico. A concepção de gestão escolar evidenciada nessas políticas, na busca pela qualidade total, apresenta valores oriundos da lógica mercadológica que molda o trabalho do gestor para a finalidade da consecução de altos índices nos testes padronizados, os quais supostamente existiriam para aferir a qualidade do processo educativo. Limonta e Silva (2013, p. 184, grifo das autoras) afirmam que os testes padronizados “produzem não apenas resultados, mas novas formas de exclusão, ao estimular a competição entre escolas e entre pares e forçar o professor a desenvolver um trabalho muito próximo do ‘treinamento’”. As autoras, ainda sobre esses testes, afirmam que eles não produzem, por si mesmos, avanços na qualidade de ensino e melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares

e que esse tipo de avaliação da suposta qualidade é pontual e analisa apenas o produto, não considerando o processo em sua totalidade.

Contrariando a concepção neoliberal, a concepção crítico-emancipadora trata, sobretudo, da necessidade de conhecimentos teóricos na formação científica dos professores, em que a simples constatação da realidade é superada pela adoção de atitudes teorizadas sobre a prática contextualizada. Assim, o professor “conquista um pensamento crítico, autônomo e criativo, crucial para a liberdade e a afirmação de sentido do trabalho” (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 182). Portanto, o grande desafio consiste na ressignificação da qualidade da educação. Para tanto, é preciso atuar em uma perspectiva contra-hegemônica, propondo a discussão e redefinição das políticas educacionais para que, de fato, essas se tornem uma intervenção competente em que a democracia e cidadania se manifestem.

2.2 Profissionalização docente: projetos em disputa

A revisão da literatura sobre a profissionalização docente apresenta dois projetos em disputa: um advindo da demanda dos próprios trabalhadores e outro ditado pelas políticas educacionais. Inicialmente, é importante compreendermos como esses dois projetos formativos se instauraram na educação brasileira.

Em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil fez-se necessário a existência de profissionais que atendessem às necessidades da elite portuguesa, entre elas, a oferta de educação. A solução considerada mais adequada foi a constituição de instituições de ensino voltadas para a formação de oficiais, médicos e engenheiros. Essa educação era caracterizada pela profissionalização e subordinação ao governo da época. As escolas eram improvisadas (cátedras) e o ensino era arcaico e simplista. Segundo Saviani (2009), o “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício, era predominante nesse período.

Assim, ao longo da história, instituíram-se as universidades, o acesso e gratuidade ao ensino tornaram-se um dos direitos sociais, os distintos cursos de formação passaram a existir. Assim, a profissionalização demandada pelos trabalhadores, como forma de negar o amadorismo e a ideia de sacerdócio, instituiu-se em decorrência das profundas transformações sociais, ocorridas no século XIX como a criação das Escolas Normais⁷, o ingresso das mulheres na carreira docente e a implantação de escolas de Ensino Superior no Brasil.

⁷ “Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras,

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Assim, a trajetória de desenvolvimento profissional dos docentes⁸ foi marcada pela necessidade de conhecimentos. As iniciativas do trabalhador na busca pela profissionalização, porém, foram apreendidas nas políticas educacionais e ressignificadas hegemonicamente. Profissionalização passou a ser concebido, segundo Weber (2003, p. 1127), “como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos”. Assim, a necessidade de profissionalização percebida pelo próprio docente passou a ser controlada pelos ditames das reformas educacionais.

promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais [...]. Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações”. (SAVIANI, 2009, p. 144).

⁸ “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil: 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)”. (SAVIANI, 2009, p.143).

Ao restringir a formação à aquisição de conhecimentos, habilidades e *competências*⁹ *específicas*, ela deixa de ser um processo contínuo em que formação inicial e continuada estejam articuladas. Sobre concepção de formação das políticas educacionais, Brzezinski (2016, p. 112) afirma:

A formação inicial do docente e o desenvolvimento profissional não podem ficar aprisionados ao simples desenvolvimento de competências e à avaliação de desempenho por meio de testes estandarizados, como insistem as políticas governamentais brasileiras. A formação inicial e continuada tampouco devem se limitar ao exclusivo domínio de conhecimentos básicos para o exercício da profissão.

Nos moldes societários do capitalismo, a educação deixa de ser um bem e torna-se mercadoria, a qual se pode vender e comprar. Além de que, com o intuito de se alinharem às políticas internacionais, as políticas educacionais brasileiras se efetivam e os professores passam então a almejar essa profissionalização docente. Segundo Weber (2003, p. 1132):

A Lei n. 9.394/1996, denominada Nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão profissional do ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais da educação, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão.

No discurso das reformas educacionais, o professor é um profissional da educação que precisa dominar conhecimentos e competências específicas, já que se apresenta, muitas vezes, despreparado, com uma formação deficitária. Intrínseca à concepção de qualidade total e à formação docente exígua que valoriza, sobretudo, a aquisição de competências específicas, as políticas educacionais são implementadas por meio de reformas que têm a profissionalização como condição para a obtenção da eficiência, padronização dos resultados e produtividade.

⁹ Salientamos que os modelos disseminados no ideário pedagógico brasileiro vinculam a formação às competências e, assim, ordena tanto as relações de trabalho como as relações educativas, revelando uma estreita vinculação entre a construção do conhecimento e a realidade social. Não pactuamos com essa concepção e destacamos que a utilização do termo pelo professor Libâneo (2015), ao tratar sobre profissionalismo e profissionalidade, não condiz, portanto, com as demandas atreladas ao mundo contemporâneo, adaptadas ao mercado de trabalho; pelo contrário, (fato que pode ser observado tanto em seus escritos como, inclusive, em suas declarações durante a entrevista) compatibilizam com o posicionamento crítico que adotamos. Nesse caso, o discurso hegemônico apropriou-se do termo (importando-o da área de administração de empresas), atribuindo-lhe uma caracterização que diz respeito a capacidade do indivíduo de ser eficiente nas ações que se propõe executar.

Ao tratar sobre essa profissionalização docente, Shiroma e Evangelista (2011, p. 138, grifo das autoras) pontuam:

incluído no rol dos “vocábulos positivos” que alicerçam o discurso reformador, o termo “profissional” remete às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete a domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior.

Já no discurso dos trabalhadores, a formação é concebida como direito e a profissionalização ocorre no intuito de atender às demandas da profissão, no sentido de realizar um trabalho docente de transformação da realidade. Assim, os trabalhadores, ao almejarem a profissionalização docente, requeriam uma formação correspondente “[...] ao status de uma categoria que possui um código de ética, uma carreira, um plano de cargos e salários, um conselho que regulamenta, credencia e confere direito ao exercício profissional”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 138).

Na perspectiva das reformas educacionais, para atender às exigências impostas, inclusive na legislação que rege a educação, o professor necessita dirimir exaustivos esforços, tendo que conciliar as diversas atividades que realiza para obter, ainda assim, uma formação desqualificada, rápida e prática, já que ela representa, além de sinônimo de competência, uma oportunidade para a valorização de seu trabalho, pois as avaliações dos resultados a que são submetidos penalizam aqueles professores que não alcançam as metas preestabelecidas e premiam os que as atingem. Essa premiação se efetiva, muitas vezes, em jantares de gala, passeios, certificados de reconhecimento, publicações em mídias eletrônicas, faixas, cartazes e até letreiros na porta das unidades escolares, que exibem resultados e até mesmo gratificações financeiras. Envoltos pelo suposto reconhecimento, é perceptível o que as políticas de governo estão gerenciando: o “estoque de professores”, conforme Shiroma e Evangelista (2011, p. 130).

Nesse cenário, mascarado de ingenuidade, a profissionalização docente oferecida pelos reformadores resulta em racionalidade técnica. Essa racionalidade, que tem como base a epistemologia da prática¹⁰, deriva da filosofia positivista e defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos. (SILVA, 2011). Para essa racionalidade, a atividade profissional é concebida como

¹⁰ “Como eixo dos cursos de formação de educadores, a prática é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais, denominada ‘epistemologia da prática’. A formação do professor é vista como algo prático. Nesse contexto, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância”. (SILVA, 2011, p. 21, grifo da autora).

instrumental e é dirigida para a aplicação rigorosa de técnicas específicas a serem repetidas. Assim, a dimensão técnica do processo de formação se dá por meio do treinamento. Shiroma (2011, p. 17, grifo da autora) constata que, contrariando o anúncio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ao atribuírem

ao professor a responsabilidade de “gerenciar seu desenvolvimento profissional”, as medidas implantadas em nome da profissionalização docente tendem a produzir um professor como alvo da gestão, e não como um gestor. Assim, o professor pode ser encarado como objeto e não como sujeito de seu desenvolvimento profissional.

As políticas educacionais de ideário neoliberal não almejam o desenvolvimento profissional do professor. Para atender a esse ideário, o domínio de alguns conhecimentos específicos sobre a gestão escolar já é suficiente. Aliás, não há intencionalidade desse ideário em dispor de um trabalhador que, de fato, possibilite tanto a transformação do seu contexto quanto de si mesmo. Se o professor quiser romper com a sua própria condição de semiprofissional, ele é quem deve, com seus próprios esforços, buscar sua profissionalização.

A gestão educacional é projetada no pensamento dominante, hegemônico. Neves (2005), ao resgatar a história do Brasil desenvolvimentista e a inviabilização pela burguesia das tentativas da classe trabalhadora de protagonizar a história, afirma que os ideais e princípios norte americanos vêm conformando, além do cotidiano e da maneira de trabalhar dos brasileiros, também a nossa maneira de fazer política. A autora define esse processo como estratégias do capital para educar o consenso. As premissas básicas do neoliberalismo¹¹ fundamentam-se em princípios e estratégias que, segundo Neves (2005, p. 104), configuram a escola, de modo que “o aparelho escolar também tem tido um papel pedagógico fundamental na conformação do novo homem coletivo”. A partir de 1995,

¹¹ Com efeito, “o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência”. (GENTILI, 1996, p. 17).

vêm sendo postas reformas educacionais que alteram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira. Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e a produtividade do capital [...]. (NEVES, 2005, p. 104).

O sistema educacional, sob a dominação da hegemonia burguesa, exige uma capacitação técnica que, segundo Neves (2005, p. 105, grifo da autora), implica uma “maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação vigentes”.

Contrapondo essa situação, Neves (2005) critica esse modelo que culmina na exploração do trabalho humano. O Estado assume cada vez mais o domínio da educação, conduzindo, inclusive, a formação dos professores a uma adequação do projeto social dominante, que instaura por meio de uma pedagogia da hegemonia uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil, a qual visa, sobretudo, à instauração do neoliberalismo. Shiroma (2011, p. 6, grifo da autora) destaca que os

discursos neoliberais tentam nos convencer de que não faltam professores, faltam “bons” professores e “escolas eficazes”, de que não faltam recursos para educação, apenas são mal aplicados e mal geridos. A ideia subjacente a estes argumentos é a de que bons professores são frutos de uma boa gestão mais do que de uma boa formação ou de condições de trabalho e salários adequados.

Assim, conforme a autora, o fracasso ou o sucesso da instituição são atribuídos à (in)competência dos professores. A autora ressalta que, no contexto dos anos 90, a modernização da administração pública fomentou a profissionalização dos servidores públicos de vários setores e, especialmente, na educação.

[...] a procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, proativos e eficientes, trouxeram novas exigências para os sistemas educativos. Evidencia-se o dilema para o capital que depende de trabalhadores mais qualificados para ganhar vantagens competitivas, mas que não questionem o status quo. (SHIROMA, 2011, p. 4).

Essa profissionalização produz a alienação do professor, que, nesse caso, se manifesta no modo como o trabalho se configura para ele: mera atividade laboral, escravizante, voltada para a obtenção de resultados e que desmerece a identidade docente. Por meio da

implementação de políticas educacionais de (de)formação dos professores, a desumanização docente se efetiva.

No caso do trabalhador docente, o processo de alienação tem atingido níveis tão elevados que seus efeitos podem ser observados na desintelectualização e desprofissionalização do professor, na pauperização de seu trabalho, na perda da identidade docente, na quebra da sociabilidade de classe e na consequente negação do trabalho como processo de humanização. (QUEIROZ, 2016, p.152).

Devemos considerar a profissionalização docente como mediação importante para a constituição da identidade do professor e do gestor escolar, de modo que o trabalho que realizam em seus âmbitos de atuação se contraponha à lógica capitalista que subordina a educação ao mercado.

Os problemas da formação de professores só podem encontrar soluções satisfatórias se compreendermos que formação e profissionalização docente são aspectos indissociáveis e que estão profundamente imbricados na escolha da profissão, na forma de ingresso do campo de atuação, no acolhimento do local de trabalho, nas formas de organização e produção do trabalho escolar, no grau de satisfação profissional com a carreira e com a profissão e nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da vida. (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2002, p. 242).

Na militância da crítica às práticas formativas hegemônicas, os aspectos formativos do gestor escolar devem ser analisados. Em se tratando de um contexto de enaltecimento de competências específicas, é imperativo pensar a respeito da formação docente, tanto para a docência quanto para a gestão, em razão do intento da qualidade educacional desejada.

2.3 Formação docente e identidade profissional

Para refletirmos acerca do trabalho docente é preciso evocar o conceito de trabalho. Segundo Marx (2010), é por meio do trabalho que o ser humano desenvolve sua capacidade criadora e se constitui como ser social, como ser humano; o trabalho não é sinônimo de emprego e sim condição de existência, ponto de partida para a humanização do ser social.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 2013, p. 167).

O trabalho é uma atividade essencial, criativa, consciente, elaborada e executada a fim da consecução de determinado objetivo. Pelo trabalho, o homem é capaz de transformar o mundo e a si mesmo.

Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; “desenvolve as potências nela oculta” e subordina as forças da natureza “ao seu próprio poder”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. (LUKÁCS, 1979, p. 16, grifos do autor).

No modo de produção capitalista, o trabalho acaba assumindo um aspecto negativo à medida que passa a ser considerado um bem privado daqueles que dispõem dos meios de produção e uma atividade estranha, de opressão para o próprio trabalhador. A economia política passa a coisificar o trabalho, tratando-o como mercadoria, fazendo-o perder, assim, seu caráter ontológico, “o que vale dizer que o trabalho funda o homem e constitui sua humanidade; é o traço distintivo do homem relativamente aos demais animais, ou seja, o homem é um animal que trabalha e, ao fazê-lo, produz a sua existência concreta e material.” (QUEIROZ, 2016, p.153).

Ao tratar a categoria trabalho sob a perspectiva da centralidade dada por Marx, Konder (1999, p. 34, grifo do autor) sintetiza:

o desenvolvimento do trabalho criador aparece, assim, aos olhos de Marx, como uma condição necessária para que o homem seja cada vez mais livre, mais humano e mais dono de si próprio. Marx verifica, contudo, que no mundo atual o trabalho humano assumiu características desumanas: os trabalhadores – os homens que produzem os bens materiais indispensáveis à vida – não se *realizam* como seres humanos nas atividades deles [...].

Neste sentido, o homem que produz o trabalho não se realiza como humano, pois o trabalho passa a ser uma atividade demasiada estranha, em que o trabalhador se sujeita ao produto de seu trabalho e o produto de seu esforço não lhe pertence, mas à outra pessoa, o capitalista. Assim, o trabalhador possui apenas a sua força de trabalho, que é vendida ao detentor dos meios de produção, que passa a ser o verdadeiro dono dessa força de trabalho. Conforme Konder (1999, p. 35, grifo do autor):

Marx chamou de *alienação do trabalho* precisamente esse fenômeno pelo qual o trabalhador, desenvolvendo a sua atividade criadora em condições que lhe são impostas pela divisão da sociedade em classes, é sacrificado ao produto

do trabalho. Para Marx, os regimes baseados na propriedade privada dos meios sociais de produção – sobretudo o capitalismo – tendem a transformar o homem num mero meio para a produção da riqueza particular (simbolizada pelo *dinheiro*). Em lugar de o produto ser criado livremente pelo produtor, é o produtor que fica subordinado às exigências do produto, às exigências do mercado capitalista onde o produto vai ser vendido.

Assim, a deturpação da atividade criadora pelo processo de alienação do trabalho acaba produzindo a desumanização do trabalhador. Lukács (1979), ao retomar algumas questões de Marx e discutir a questão ontológica do trabalho, propõe uma reflexão para além das formas em que o trabalho se aplica. Essa reflexão trata, sobretudo, da possibilidade de que, por meio do trabalho, os homens busquem formas de autonomia e liberdade.

Para Marx (2013, p. 157), “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer”. O fato de a mercadoria, dentro do sistema capitalista, ocultar as relações sociais é nomeado por Karl Marx como fetichismo da mercadoria, o qual está diretamente ligado ao conceito de alienação. O caráter fetichista da mercadoria se dá justamente pela inversão da realidade. A vida do trabalhador posta na mercadoria (objeto) não retorna para si mesmo, pelo contrário, quanto mais o trabalhador trabalha mais se afasta de si mesmo, e o que possui de mais elevado acaba sendo limitado: sua consciência. Assim, os fatos são naturalizados, as verdades se tornam absolutas e as relações humanas são desmerecidas, em suma, as relações sociais envolvidas na produção da mercadoria não são consideradas ou percebidas e a relação entre mercado e economia – que diz respeito principalmente à geração de lucros e acúmulo de riquezas evidenciada na estreita relação entre produto e lucratividade – é valorizada no processo de produção.

Ao considerarmos as elaborações de Marx a respeito de trabalho – alienação do trabalho e fetichismo da mercadoria e sua relação com a educação – percebemos que a qualidade da educação difundida pelas políticas educacionais reflete uma concepção de qualidade mercadológica aliada aos interesses capitalistas. Nesse contexto, o conhecimento passa a ser tratado como mercadoria, a escola assume características empresariais em que o aluno é o cliente e o professor um mero prestador de serviço. O conhecimento torna-se capital intelectual que deve ser produzido com o objetivo de atender às demandas do mercado e, assim, deve estar adequado para fazer prosperar a economia, transformar a matéria-prima em algo valioso. A escola, nesse contexto, torna-se o local em que os conhecimentos são sistematizados e organizados, a fim de propiciar aos alunos o conhecimento que o capital demanda.

No enfrentamento aos ditames das políticas de cunho neoliberal, faz-se necessária uma reflexão sobre o processo educativo e a identidade profissional dos professores que se dão no contexto da sociedade capitalista, buscando elementos para a compreensão da formação humana numa outra perspectiva. Gramsci (2000) foi um crítico importante da educação da sociedade capitalista. A educação “formatada” segundo a lógica capitalista conduz à (de)formação do homem, haja vista que os desígnios do capital utilizam a educação como instrumento de preparação de mão de obra qualificada para o exercício de funções e tarefas que o “mercado de trabalho” exige. Os professores, (de)formados nessa lógica, tornam-se profissionais que, ao atuarem de modo planejado, sistematizado e controlado – pelas políticas educacionais, pelos dirigentes locais, por eles mesmos na própria competitividade para atingir os padrões de qualidade – são meros trabalhadores. Conforme afirma Queiroz (2016), ao trazer a questão do trabalho docente como alienação, o que eles produzem não lhes pertence, o próprio trabalho é alienado e a capacidade de produzirem sua existência está em “viver para trabalhar”.

O conceito de omnilateralidade é fundamental para essa reflexão. A formação humana, segundo Marx, opõe-se à formação unilateral difundida pelo trabalho alienado. Gramsci (2000) retoma as ideias de Marx sobre a omnilateralidade, que pode ser definida como uma formação total, ampliada. Por essa formação, busca-se desenvolver a autonomia intelectual, a capacidade criadora e transformadora dos indivíduos.

Entretanto, conforme Lima (2010, p. 173),

não podemos encarar esses conceitos de forma ingênua, visto que é preciso entendermos que a relação educação e trabalho está permeada pelas relações de poder, de conflitos e contradições. Dessa forma, é necessário politizar essa discussão, compreender porque o trabalho nessa formatação do capital se torna estranhado, alienado. Assim, constata-se a importância de se desvendar as contradições do mundo do trabalho.

Após compreendermos as concepções de qualidade, tratar sobre as políticas educacionais para a formação e profissionalização docente, relacionar as concepções de trabalho e educação, faz-se necessários buscarmos a compreensão da constituição da identidade profissional sobretudo, daquele que exerce a função de gestor escolar.

Libâneo (2015, p. 73) conceitua a identidade profissional como um “conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor”. Afirma que “a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa” (p. 70) e ressalta que “os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções

dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão” (p.71). O autor destaca três conceitos ao tratar da identidade profissional dos professores: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Ao conjunto de requisitos profissionais, Libâneo (2015, p. 69) denomina profissionalidade e ressalta que “a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo”. Para o autor:

A *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional da qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). O *profissionalismo* refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem especificidade do ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. (LIBÂNEO, 2015, p. 69, grifos do autor).

Brzezinski (2016, p. 113) concebe a profissionalização docente como unidade dialética entre profissionalidade e profissionalismo e esclarece que:

A profissionalidade consiste no domínio de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de competências como requisitos profissionais indispensáveis ao propósito de tornar o sujeito leigo(a) em professor(a). O profissionalismo é concebido como desempenho competente e comprometido dos deveres e assunção de responsabilidades inerentes ao exercício da profissão de professor(a).

Assim, a profissionalização docente, que deve articular a formação inicial com a formação continuada, as condições de trabalho e a valorização profissional, propicia a constituição da identidade do professor, a qual se processa em coletividade. É por meio das relações sociais que as mediações são estabelecidas. Contudo,

para que a profissionalização docente seja levada a efeito como um processo marcado por um *continuum* de transformações que poderão propiciar ao(a) professor(a) a atingir condições condizentes de formação e de uma práxis de qualidade socialmente referenciada, o Estado deve implementar uma política global de formação e valorização docente. (BRZEZINSKI, 2016, p. 115, grifo da autora).

Sem essa política global, que evolui formação e valorização do professor, a educação como práxis não se materializa. De acordo com Brzezinski (2016, p. 115),

reconhece-se que a profissionalização com qualidade não depende da exclusiva volição do(a) professor(a). No Brasil, a falta de qualidade nos processos formativos é também determinada pela inoperância da política governamental porque está atrelada aos ditames das agências financiadoras internacionais.

A implementação de políticas públicas que valorizem a atividade docente e priorizem aspectos formativos são imprescindíveis. Libâneo (2015) ressalta que a atuação comprometida do professor se justifica pela própria natureza da profissão bem como a responsabilidade inerente à tarefa educativa. Além do compromisso pessoal do professor na construção de sua identidade, as experiências e significados adquiridos ao longo de toda a atividade docente devem ser valorizadas. Segundo Gatti (1996, p. 88), os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano nas escolas, com base em suas vivências que são marcadas por sua condição de classe social, de gênero, de raça. A identidade, segundo a autora se constrói e não é dada, é respaldada pela memória, quer individual quer social.

Ao pensarmos na constituição da identidade profissional do gestor escolar no que tange especificamente à formação, não encontramos cursos de graduação específicos que conduzam à formação para gestão, dada sua generalidade e abrangência (LÜCK, 2009). Porém, não se pode admitir que o gestor baseie sua prática em ensaio e erro. Defende-se que ele busque apreender conhecimentos sobre gestão por meio da formação continuada, que pode articular aprendizagens tanto teóricas como práticas e pode ocorrer tanto nos espaços acadêmicos quanto no local de trabalho.

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. (LIBÂNEO, 2015, p. 71).

Os cursos de “treinamento” e “reciclagem” oferecidos pelas Secretarias de Educação, nos quais são repassadas propostas a serem executadas pelos professores, são criticados por autores como Libâneo (2015). Nesses cursos, a teoria fica em segundo plano, quando não completamente ausente: “o professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2015, p. 71).

Ao pensar a formação docente embasada numa perspectiva crítica contra-hegemônica devemos, sobretudo, considerar a própria humanização do professor, compreendendo o trabalho como devir que resulte em transformação social e que rompa com paradigmas dominantes que negam a complexidade do trabalho docente e apregoam a subserviência do ser humano aos interesses produtivos do capital. A formação profissional docente tende a se aproximar daqueles conhecimentos que são adquiridos em nível superior, na universidade. Pressupõe-se uma formação intelectual de nível mais elaborado, sistematizado, com vistas à atuação profissional. Nesse sentido, deve-se primar pela articulação de aspectos teóricos e práticos. Libâneo (2015) ressalta a importância de o professor analisar a sua prática à luz da teoria, rever sua prática, experimentar novas formas de trabalho, criar novas estratégias, inventar novos procedimentos. Assim, ele ampliará sua consciência sobre a própria prática.

A profissão docente exige atualização constante dos conhecimentos, posto que a realidade escolar é dinâmica e apresenta desafios cada vez mais complexos em cada etapa do desenvolvimento histórico. É no exercício da atividade que o professor percebe a necessidade de formar-se continuamente. Assim, a formação continuada exerce papel relevante na constituição da identidade do professor. Mas não apenas ela, as condições de trabalho e a valorização profissional docente interferem de forma decisiva no modo como o professor desenvolverá sua identidade. Daí a necessidade de políticas públicas educacionais que viabilizem a formação e a valorização profissional do professor.

As pressões políticas, sociais e econômicas resultam na configuração do modelo de educação vigente. Essas mudanças têm um efeito profundo na definição da função do trabalho do professor por meio das diretrizes governamentais, que se expressam nas políticas educacionais. Libâneo (2017), em entrevista concedida a nós para esta pesquisa, a respeito dos mecanismos de controle do trabalho do professor efetivado pelas políticas educacionais, afirma:

O professor é culpabilizado pelo resultado e o sistema, esse modelo tem um elemento de persuasão que é a bonificação. A bonificação é uma face disto, a bonificação aos professores. Mas também o lado da bonificação supostamente motivaria os professores a aprovar mais, a se esforçarem mais, mas um outro elemento negativo que eu acho uma vergonha, um acinte a nós todos educadores, que é esta placa do Ideb colocada nas escolas... qual é o impacto esperado da placa? As escolas e os professores se envergonham do mau resultado que tiveram [...].

Brzezinski (2016, p. 114) salienta que “é pertinente considerar que as políticas educacionais decorrentes de um projeto atrelado à ideologia neoliberal estão distantes de favorecer a valorização do(a) professor(a) e seu digno desenvolvimento profissional ao longo

da carreira.” Esclarece ainda que as poucas conquistas advêm de movimentos e lutas da categoria dos professores.

A reivindicação dos professores pela profissionalização vai muito além da necessidade do indivíduo de aprimorar-se, ela é resultante de condições concretas e reais que compreendem a necessidade de valorização profissional. A formação deficitária e a precarização do trabalho docente revelam o que as políticas educacionais vigentes intencionam: manter o professor submisso aos interesses dominantes e efetivar a hegemonia pela educação. Shiroma (2008) alerta para a tendência de que o professor seja “(con)formado” com as demandas da contemporaneidade, cuja objetividade está em fortalecer a condição de objeto do professor, distanciando-o de ser sujeito de sua ação e formação, tornando-se, assim, um “professor profissional”, aquele profissional competente apenas para solucionar os problemas do cotidiano escolar.

Tavares (2009, p. 51) esclarece que a educação tem um poder transformador, que possibilita aos indivíduos fugir ou enfrentar a coerção social, constituindo-se, assim, em alicerce para toda mudança. Portanto, a melhoria que se objetiva alcançar por meio do aprimoramento profissional não se baseia em resultados educacionais, mas na mobilização dos mais variados saberes que desenvolvam nos alunos o pensamento crítico.

Desse modo, podemos entender por que a economia política atua nas concepções de ensino, na identidade profissional e na formação continuada. Ao explicitar uma concepção de aprendizagem dissociada do ensino, ao desvalorizar a dimensão didático e pedagógica do processo educativo e ao relacionar a formação docente à qualidade da profissionalização e do trabalho docente, não há por parte dos detentores do capital, a mínima intenção de valorizar o pensamento emancipatório, criativo, politizado, bem como alcançar o sentido de qualidade social na educação.

Temos, assim, uma docência legitimada pelo poder dominante em que o trabalhador possui um trabalho que se configura apenas como serviço. Nesse trabalho, a reflexão é inexistente e a necessidade de “reformular-se” constantemente visa tão somente a obtenção do treinamento, a fim de que os professores sejam competentes no que fazem, dominando eficazmente os meios, controlando e avaliando resultados educacionais. Nesse sentido, o trabalho docente se configura apenas como uma prática reducionista que associa formação escolar com construção de competências.

A crítica está justamente no ato de reduzir o processo educativo à aquisição de competências específicas apenas, em subordinar o espaço educacional à lógica do mercado, no

qual a formação integral do ser humano deixa de ser uma condição necessária à construção da autonomia, pois a sumidade do indivíduo passa a ser emprazada pelo sistema capitalista.

Devemos considerar o espaço escolar como local privilegiado do desenvolvimento da cidadania, de formação e autonomia. Para tanto, o trabalho do gestor educacional deve se contrapor à lógica capitalista que subordina a educação ao mercado. Assim, é preciso engendrar uma luta por democracia para além de uma ação ritualística, camuflada. A luta contra os interesses do poder deve ocorrer no interior da escola e deve contemplar a luta contra a tecnocracia educacional que se utiliza da educação para difundir o monopólio capitalista.

3 GESTÃO ESCOLAR E CONCEPÇÕES

Ao perpassarmos pelos aspectos históricos da gestão educacional com o objetivo de compreendermos os conceitos e as concepções da gestão escolar, podemos ter uma visão contígua e subsídios para analisar os determinantes ideológicos e políticos que orientam os objetivos e as formas de funcionamento da escola e do ensino.

O presente capítulo objetivou construir a conceituação da gestão escolar com base na literatura educacional e identificar as diferentes bases epistemológicas dessa conceituação. Para tanto, apresenta na primeira seção um histórico da gestão escolar e, na segunda seção, as concepções de gestão escolar e os enfoques teóricos que as sustentam.

3.1 Histórico da gestão escolar

Para consolidar o desenvolvimento econômico de um país é preciso regular de modo sistemático os mais variados aspectos que compõem a sociedade e a maneira como esses aspectos se inter-relacionam (SAVIANI, 2013). O Estado precisa regular de modo sistemático os meios adequados de organização da sociedade para que ela produza resultados almejados, e isso ocorre, na maioria das vezes, sem que a sociedade consinta com o uso desses meios de controle ou tenha consciência de que eles existam. As políticas (que se materializam em medidas, leis, decretos, normas, projetos e reformas) tendem a consolidar a relação de dominação do Estado sobre a sociedade.

Na história da educação brasileira, as políticas educacionais e o desenvolvimento econômico do país apresentam uma estreita relação e acabam por condicionar o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino. Essas políticas são implementadas, sobretudo, com vistas a formar profissionais que contribuam com o desenvolvimento econômico do país; para isso é preciso definir e organizar sistematicamente os elementos escolares que constituem a formação dos cidadãos. Assim, ao destacarmos os fatos predominantes da história da educação brasileira a fim de compreender as concepções e práticas de gestão derivadas dos principais documentos produzidos em cada época, percebemos a estreita relação entre educação e política.

A educação brasileira teve início no período colonial pela atuação dos jesuítas, por meio da Companhia de Jesus, formada por um grupo de religiosos e fundada por Inácio de Loyola. Para a consecução dos objetivos de Portugal com a colonização, a Coroa portuguesa contou com a colaboração da Companhia, cujo objetivo principal era combater o protestantismo, que trazia preocupação à Igreja Católica e aos europeus por sua crescente expansão. Eles criaram o

Ratio Studiorum, um método de ensino que estabelecia o currículo e um conjunto de regras que orientavam a metodologia a ser utilizada no ensino, além de prescrições práticas para a administração do sistema educacional da época. Utilizavam ainda o estudo dirigido do ensino religioso e agia como combatentes militares a fim de exterminar aqueles que pusessem em risco os princípios do catolicismo.

A educação jesuítica, que durou duzentos anos, entre 1500 e 1700, estabeleceu uma dualidade educacional que, segundo Saviani (2013), até hoje não foi superada, e desempenhou importante papel na formação da elite dirigente, por um lado, e na catequização de indígenas, por outro. A atuação dos jesuítas na Colônia teve duas fases distintas: no primeiro período da colonização, eles se dedicavam à catequização e à conversão dos gentios à fé católica; no segundo período (que corresponde ao segundo século de atuação dos jesuítas), deram início ao projeto de desenvolvimento do sistema educacional. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008), a escola passou a ser organizada em forma de cursos secundários (conhecido também como cursos inferiores, com duração média de 5 anos) e cursos superiores (conhecido também como estudos superiores, formado pelos cursos de Filosofia e Teologia, com duração média de 3 anos). Pode-se afirmar que a educação dada pelos jesuítas, efetivada como educação de classes, perpassou do período colonial até o período republicano, “sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar” (ROMANELLI, 1987, p. 35).

A queda da hegemonia dos jesuítas ocorreria ao final de duzentos anos por motivos econômicos. A Inglaterra, aproveitando-se da crise criada pela Reforma Protestante, apropriou-se de vários bens católicos, executou sacerdotes da igreja Católica e começou a se industrializar, expandindo-se economicamente. Portugal, que até o momento se preocupava tão somente em explorar as riquezas da colônia, ao entrar em decadência econômica, percebeu que era necessário estabelecer uma organização política e um planejamento estratégico para recuperar a economia portuguesa. Uma das estratégias adotadas foi efetivar mudanças no sistema educacional da colônia. Assim, no século XVII, o rei de Portugal (D. José I) decide nomear como ministro o Marquês de Pombal, que põe em curso uma série de reformas, conhecidas como Reformas Pombalinas. O Marquês entra em confronto com os jesuítas por entender que o ensino jesuítico, que diferenciava os cristãos, acabava atrapalhando os planos de expansão territorial e o conseqüente crescimento populacional que Portugal objetivava. Esse confronto resulta na expulsão da Companhia de Jesus, em 1759. (RIBEIRO, 1992).

O governo português, por meio das reformas pombalinas, instituiu o regime de aulas régias, que compreendiam o estudo das humanidades, e passou a financiar o ensino público. O objetivo era simplificar os estudos, diversificar os conteúdos escolares e formar indivíduos negociantes, capazes de atender aos interesses do governo. Assim, como detentor do poder econômico do país, o Estado passou a se responsabilizar pela educação, retirando da igreja essa prerrogativa. (RIBEIRO, 1992).

Como consequência da Reforma de Estudos, em 1759 foi criado o cargo de diretor geral dos estudos, que deveria, em nome do rei de Portugal, nomear professores e fiscalizar sua atuação na colônia. Conforme Ribeiro (1992), esse órgão determinava exames para todos os professores, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento das escolas e dos professores.

Em meados de 1808, com a chegada da família real e da corte portuguesa ao Brasil, mudanças imediatas no modelo de organização escolar ocorreram. A criação do Banco do Brasil (1808), a criação da Imprensa Régia, a autorização para o funcionamento da tipografia e publicação de jornais, a abertura de escolas de medicina e a fundação da Escola de Belas Artes (1816), embora se destinassem exclusivamente à elite portuguesa, impuseram modificações à realidade, tornando os livros mais acessíveis e fazendo surgir uma estrutura de ensino imperial que resultou na divisão da educação entre os estados.

Bem mais tarde, ainda segundo Ribeiro (1992), no ano de 1850, foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária com o fim de orientar e fiscalizar o ensino público e particular. Cabia a ela estabelecer diretrizes para o funcionamento das escolas, criar os direitos e deveres dos professores e, principalmente, definir a regulamentação da fiscalização do ensino.

No início do século XIX, as províncias eram as responsáveis pela escola. Em decorrência do desenvolvimento das atividades industriais, inicia-se o movimento Republicano. A educação pública passa a ser influenciada pela cultura norte-americana: a mulher e a criança, que anteriormente não tinham acesso à escola, passam a ser inseridas nesse contexto.

A promoção da instrução primária que ocorreu durante o Movimento Republicano visava à construção de uma educação pública e o desenvolvimento da nação brasileira. Foi nesse período que se criaram os Grupos Escolares, tendo como uma das medidas reunir os alunos em um mesmo espaço físico. O primeiro grupo escolar do Brasil surgiu na cidade de São Paulo nos anos de 1893.

Seguindo o modelo das escolas centrais, realidade nos países europeus, aprovou-se a Lei n.º 169, de 7 de agosto de 1893, aditiva à Reforma de 1892,

regulamentando a reunião de escolas em um só prédio, a serem construídas no local que fosse mais conveniente. Esse foi o primeiro indicativo de regulamentação dos grupos escolares, posteriormente, estruturado pelo Decreto n.º. 248, de 26 de julho de 1894, como escola graduada, onde os alunos eram distribuídos em quatro classes que correspondiam ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar. Havia a separação de salas para os meninos e para as meninas, em um mesmo edifício, ficando cada classe sob a responsabilidade de um professor, um diretor responsável pelo grupo escolar e seus adjuntos que o auxiliavam no trabalho. Esse modelo de instituição foi uma iniciativa do Estado paulista, legitimando-o na história da escolarização preliminar do país. A ideia de reunir escolas ou classes em um mesmo local cumpria, de certo modo, as exigências do adensamento populacional das cidades, uma vez que o espaço físico, principalmente, das regiões centrais se tornava cada vez mais disputado. Os prédios, destinados ao funcionamento das escolas, além de agrupar em um só local muitos alunos, facilitaria a divisão de salas de aulas, permitindo maior controle dos alunos, melhor especialização da instrução oferecida, aperfeiçoamento da organização administrativo pedagógica e ainda a fiscalização, por parte dos departamentos superiores da instrução pública. (OLIVEIRA, 2017, p. 23).

Assim, a criação dos grupos escolares deu origem a um novo modelo de organização escolar que preconizava a seleção e a formação da elite. Conforme Oliveira (2017), com a criação dos grupos escolares passou-se a adotar a racionalização do trabalho pedagógico, instituindo, assim, turmas seriadas, controle e distribuição dos conteúdos, avaliação, divisão do trabalho docente. A ideia de implementação dos grupos escolares difundiu-se para o todo o Brasil.

No início do século XIX, a organização escolar era influenciada pelos positivistas que lutavam contra o ensino tradicional e visavam sobretudo a uma reforma intelectual da sociedade, pela difusão, segundo eles, do modo científico de pensar, isto é, “a reforma positiva do modo de pensar, uma vez que a filosofia positiva era a única capaz de responder às exigências que o saber científico impunha à sociedade como um todo” (OLIVEIRA, 2010, p.7). O Positivismo é uma corrente filosófica desenvolvida na França, na qual o movimento republicano se apoiou para formular sua ideia de ordem e progresso.

A década de 1930, caracterizada pelo processo de industrialização e urbanização foi permeada por reformas que acabaram não provocando mudanças significativas no sistema educacional. Nessa década, foram criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, as leis trabalhistas e o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Uma das primeiras medidas adotadas pelo então recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública, foi a promulgação de uma série de decretos, pela Reforma Francisco Campos: criação do Conselho Nacional de Educação, organização do ensino superior, organização do ensino secundarista, instituição do ensino religioso no ensino público e organização e regulamentação do ensino

comercial (SAVIANI, 2013). Todas essas medidas intensificaram a intervenção estatal na regulamentação da saúde, do trabalho e da educação.

Como proposta de modificar a educação brasileira, um grupo de intelectuais da época, inconformados com a precariedade da educação nacional e com o aumento das taxas de analfabetismo, realizaram um manifesto. Segundo Ribeiro (1992), o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi um dos primeiros documentos a tratar a questão da administração escolar brasileira. Assim, o problema da qualidade da educação pública e a necessidade de um sistema nacional de educação articulado e sistematizado passaram a ser discutidos. O documento expressava a falta de cientificidade e de conhecimento filosófico na resolução de problemas do contexto escolar e ainda evidenciava a ausência de autonomia das instituições de ensino.

Como reflexo do manifesto dos escolanovistas, na terceira constituição republicana – a Constituição de 1934, que visava organizar um regime democrático e assegurar à nação, unidade, liberdade, justiça e o bem-estar social e econômico –, estabeleceu-se a obrigatoriedade ao governo federal de consolidar um plano nacional de educação que atendesse a todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, para Saviani (2013), apesar de o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defender o rompimento com o modelo de ensino tradicional vigente na época, o que, de fato, almejavam era a expansão da escola, no sentido de desenvolver um ensino adequado à efetivação dos interesses dominantes que objetivavam uma educação menos acadêmica e mais técnica: formar trabalhadores assalariados subservientes ao mercado capitalista.

Entre 1930 e 1940, as políticas públicas tornam evidentes uma preocupação com a administração escolar e passam a tratar da formação de profissionais para atuarem nesse segmento. Começaram também a surgir estudos e publicações sobre o papel do diretor de escola. José Querino Ribeiro (PARO, 2007) e Anísio Teixeira (SAVIANI, 2013) foram importantes teóricos da educação que se dedicaram ao estudo da administração escolar. Seus ideários pedagógicos provocaram mudanças na educação brasileira. Nesses estudos se percebe a predominância do enfoque administrativo sobre o pedagógico. O enfoque administrativo evidenciava os princípios da administração empresarial, considerada pelos estudiosos extremamente necessária para o desenvolvimento industrial que ocorria na época. Trata-se de um enfoque que privilegiava a variável administrativa da educação, em detrimento dos aspectos pedagógicos. Nesse tipo de administração escolar, a produtividade é a base da eficiência educativa e o diretor escolar exerce o gerenciamento efetivo do processo educativo, controlando-o e verificando se as atividades têm sido executadas em conformidade com as

instruções prévias do Estado. A função do diretor escolar era marcada pelo autoritarismo e pelo caráter centralizador.

De acordo com Ribeiro (1992), na década de 1940, no governo de Getúlio Vargas, houve, embora que insuficientes, um aumento significativo dos recursos destinados à educação e à cultura. Em 18 de setembro de 1946 foi promulgada a quarta constituição republicana que, apesar de não ser tão diferente em conteúdo da Constituição de 1934, apresentava princípios democráticos, tais como liberdade de expressão, eleições diretas para os principais cargos do Executivo e Legislativo, inviolabilidade do sigilo de correspondências, a ampliação do voto feminino para todas as mulheres. Nas décadas seguintes, entre 1955 e 1968, ocorreu a construção de Brasília e um movimento contraditório de enriquecimento da nação e empobrecimento das camadas populares.

Esclarecer o processo político que antecedeu o golpe de 1964 é importante para compreender o empobrecimento das camadas populares, incluindo aí a educação que lhes foi ofertada. Ribeiro (1992) contribui na construção da narrativa que segue.

No ano de 1955, pelo voto direto, Juscelino Kubitschek (JK) foi eleito presidente do Brasil e João Goulart (Jango), seu vice. JK, que ocupou a presidência por 5 anos, colocou em ação o Plano de Metas (31 metas) que objetivava o desenvolvimento econômico do país, cuja prioridade era a industrialização do Brasil. Idealizou a construção de Brasília e efetivou a mudança da capital federal, entre os anos de 1957–1960. Para ampliar o desenvolvimento da economia brasileira, JK considerava necessária a participação do capital estrangeiro. Ao possibilitar essa participação, deu início ao processo de endividamento externo do Brasil.

Após o governo JK, o Brasil passou por um período conturbado na política até a culminação do golpe de 64, quando os militares assumiram o governo por vinte anos. Jânio Quadros, que fora eleito para governar o Brasil juntamente com João Goulart como vice, renuncia a 25 de agosto de 1961, alegando sofrer de perseguição política. Consequentemente, assumiria a presidência da República o vice João Goulart, que se encontrava fora do país, em uma delegação com o intuito de aproximar economicamente o Brasil dos países do eixo socialista do Oriente. Na vacância da presidência e na ausência do vice, assumiu interinamente a presidência o presidente da Câmara dos Deputados, Paschoal Ranieri Mazilli, por apenas treze dias. Com uma tentativa frustrada de ministros militares para cassar o mandato de João Goulart, ele assume a presidência em setembro de 1961, permanecendo no cargo até abril de 1964, quando os militares, finalmente, conseguem o intento de impedi-lo de governar.

A primeira tentativa de impedir João Goulart de governar foi conduzida por ministros militares e um grupo de civis antigetulistas, que formaram uma junta para impedir a posse de

João Goulart, alegando que seu governo ocasionaria instabilidade no país, dado os possíveis vínculos dele com o comunismo e o socialismo. O Congresso Nacional decidiu vetar o pedido de impedimento da posse, propondo a adoção do parlamentarismo, para durar até o fim do mandato de João Goulart, em 1995, quando se faria um plebiscito para decidir se permaneceria o parlamentarismo ou se retomaria o presidencialismo. Com essa medida, buscavam diminuir o poder do presidente dividindo-o com o primeiro-ministro, em vista da manutenção da ordem constitucional. Nesse regime, o gabinete ministerial possuía mais atribuições do que o presidente. Foram primeiros-ministros desse período: Tancredo Neves, Brochado da Rocha e Hermes Lima. Em razão de os ministros não compatibilizarem com esse gabinete, ele foi dissolvido e formado um novo gabinete que ficou responsável pela convocação de uma consulta popular acerca da continuidade do regime parlamentarista. A consulta confirmou que o regime presidencialista deveria ser retomado.

Com o fim do regime parlamentarista e com Goulart na presidência, as tensões entre o governo de Goulart e as forças da direita se acirraram. Segundo Ribeiro (1992), Goulart, alinhado com os grupos de esquerda, para implementar as reformas políticas que pretendia, articulou um movimento para construção de frentes populares para efetivar as reformas de base que consistiam em medidas para diminuir as desigualdades sociais no Brasil.

O Brasil se encontrava desestabilizado politicamente e economicamente. O ciclo de investimentos estrangeiros havia se esgotado; as desigualdades sociais se avolumavam e uma intensa movimentação em torno da questão agrária crescia. João Goulart, declaradamente de esquerda, diante desse cenário, apostou nas Reformas de Base, pelas quais propunha mudanças nos setores urbano, bancário, eleitoral, universitário, bem como do estatuto do capital estrangeiro. As reformas eleitorais, do estatuto do capital estrangeiro e a proposta de implementação da reforma agrária contrariavam o governo de direita, sobretudo, a reforma agrária, que alteraria a estrutura latifundiária. Sob um cenário de intensos conflitos opondo lideranças civis da esquerda e da direita, militares de hierarquia inferior e militares de hierarquia superior; de suspeitas sobre a possibilidade de um golpe de Estado conduzido pela esquerda; de acusação de instabilidade da ordem constitucional promovida pelas reformas de base; de intensas manifestações nas ruas; com o recuo de Goulart diante da situação caótica em que o país estava mergulhado, em 1964, por meio de um golpe, depõe-se Goulart e instaura-se um regime de governo liderado por militares que duraria vinte anos. Esse período será marcado por censura, repressão aos movimentos sociais, perseguições políticas e intervenção estatal na economia. A educação brasileira ficou praticamente estagnada. (RIBEIRO, 1992).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (lei n. 4.024) e passou a vigorar no ano de 1962. Ela propunha a autonomia dos estados, a diversificação e descentralização do ensino. Ainda em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) e elaborado, por Anísio Teixeira, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com Saviani (2013), no período da ditadura militar (1964-1984), a economia era marcada pela alta concentração de renda nas mãos da elite e inóipia de bens da classe trabalhadora. Nesse contexto, elidir os pobres trabalhadores das decisões políticas e econômicas tornou-se algo evidente. O Estado Militar brasileiro limitou a possibilidade de participação das camadas populares na constituição da história brasileira e valorizou, no governo, a participação dos empresários e intelectuais ligados ao ramo empresarial. Utilizando do poder político, os militares procuraram assegurar seus próprios interesses e viabilizar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, dessa forma, afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia. Apesar de se tratar de um governo que, aparentemente almejava ser considerado um governo assistencialista que se destinava às camadas populares, a intervenção do governo militar atingiu de forma discrepante todas as classes sociais; e o fortalecimento de uma burguesia industrial e financeira, apoiada por latifundiários, militares, intelectuais tecnocratas e pelo capital mercantil acabou produzindo um novo bloco de poder em que a acumulação do capital baseava-se na desigualdade social, firmada por uma política educacional que se valia do aparelho de ensino para qualificar a mão-de-obra que a indústria necessitava para se expandir economicamente.

A política educacional adotada pelo governo militar expressava-se por um caráter tecnicista e controlador, que apregoava a reorganização escolar dentro de um crescente processo de burocratização. Retirava do professor a autonomia de suas ações e atribuía aos diretores escolares, considerados como especialistas em educação, o planejamento e o controle de todas as ações educativas. Saviani (2013) afirma que, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista objetivava tornar o processo educativo operacional. Segundo o autor,

a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo (SAVIANI, 2013, p. 382).

Por meio dessa pedagogia, a escola deveria realizar um ensino eficiente, essencial ao equilíbrio social, em que “aprender a fazer” tornou-se questão central. A pedagogia tecnicista, “ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2013, p. 383).

Em meados da década de 1980, o contexto social, político e econômico passou a fomentar a necessidade de uma transformação da educação. O surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política, de novos partidos políticos e de organizações que começavam a desenvolver ações que não eram assumidas pelo Estado, a criação de sindicatos de trabalhadores, de associações científicas e comunitárias, bem como as campanhas para as eleições diretas antecederam e impulsionaram a redemocratização do país, que culminou com o fim da ditadura militar em 1984, com a retomada da governabilidade civil. Como consequência de uma maior mobilização da população no sentido de intervir nas decisões do governo, nas escolas, a administração democrática passou a ser almejada para descentralizar o poder exercido pelo governo, que impunha uma sincronia entre o modelo de administração de empresas e o modelo educacional. A administração escolar passa a ser projetada visando à democratização do ensino e da escola.

A partir desse período, em vários estados brasileiros, o processo de escolha dos diretores das escolas públicas começou a ganhar destaque. Paro (1996, p. 377) esclarece que:

Embora algumas experiências localizadas remontem à década de 60, a reivindicação da escolha de diretores escolares por meio de processo eletivo, em âmbito nacional, é fenômeno que se inicia nos começos da década de 80, no contexto da redemocratização política do país. Em vários Estados, iniciam-se processos de eleição de diretores escolares na primeira metade dessa década, com a ascensão dos primeiros governadores estaduais eleitos, após a ditadura iniciada em 1964. Em 1989, vários Estados inscrevem em suas constituições a obrigatoriedade da eleição como critério de escolha dos diretores nas escolas públicas [...].

Segundo Paro (2005), no início da década de 1980, a eleição dos diretores encontrou fortes resistências para se efetivar. Mas, sensíveis à necessidade de democratização, vários setores da escola e da comunidade passaram a reconhecer a importância do diretor e voltaram-se contra as formas de escolha desse profissional utilizadas antes desse período: nomeação ou aprovação em concurso para o cargo. O autor esclarece que esse tipo de prática de nomeação pelo poder governamental evidencia a existência do clientelismo e do favorecimento político-partidário e que o concurso público constitui uma alternativa burocrática que não leva em conta

os problemas de cada escola e os interesses legítimos que a função de diretor escolar deve contemplar.

Com a constituição de 1988, a legislação educacional passou a substituir o termo administração escolar por gestão escolar. No entanto, de acordo com Paro (2005), embora os termos sejam usados como sinônimos, eles não possuem o mesmo sentido.

Na década de 1990, no bojo das reformas políticas de caráter neoliberal empreendidas pelos países periféricos, entre eles o Brasil, com a justificativa de atender aos critérios de modernização e preparar o indivíduo para o mercado de trabalho a fim de elevar a produtividade e a economia nacional, inicia-se um ciclo de reformas educacionais com impactos importantes em todas as redes e instituições da educação brasileira. As reformas políticas dos anos 1990, segundo Shiroma e Evangelista (2011), surgem em um contexto de discrepância econômica entre as nações e de endividamento externo dos países periféricos, associado com o aumento da população, das desigualdades sociais, dos conflitos travados internamente nos países como as ocupações de terra, as lutas civis e a violência urbana e no campo. No âmbito da educação, o aumento do analfabetismo funcional propiciou a emergência da noção de crise, que viria justificar as mudanças propostas pelos organismos internacionais, financiadores da educação nesses países.

No texto das reformas educacionais dos anos 1990, o conhecimento passa a ser visto como força produtiva capaz de alavancar a acumulação do capital. Fundamentada no ideário neoliberal, o conhecimento passa a ser concebido como mercadoria racionalizada para atender às demandas do capitalismo; a educação deixa de ser considerada um direito e passa a ser um serviço, que, como tal, não só pode como deve ser privatizada. Nesse sentido, a educação é considerada como elemento privilegiado na concretização de ajustes. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Com a constituição brasileira vigente (promulgada em 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), os princípios de gestão democrática foram instituídos no ensino público. O conceito de gestão democrática na educação, princípio constante da Constituição (inciso VI do artigo 206), deve considerar as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Deve também conferir importância à participação da comunidade escolar e externa pelo estabelecimento de diálogo entre essas instâncias.

Cientes de que os fatos históricos são importantes elementos para entendermos o passado e até mesmo a atual conjuntura, partindo de fatos gerais para específicos, interessou-nos nessa pesquisa, realizar o levantamento de fatos históricos da educação de Goiás, a fim de compreendermos a atual configuração da educação e, sobretudo, da gestão escolar.

Em Goiás, tendo em vista o disposto no artigo 79 da Lei nº 632 de 2 de agosto de 1918, instituiu-se o Regulamento do Ensino Primário¹². Nesse documento estavam explicitadas as bases e a estrutura da organização escolar. O regulamento não trazia em seu texto a exigência de concurso público para o provimento do cargo de diretor escolar e não estabelecia exigência de experiência docente para o exercício da função. As exigências expressas no documento seriam: ser professor diplomado do Grupo Escolar e não possuir cônjuge ou parente (até terceiro grau) que exercesse a função docente na instituição. Ao cumprir esses requisitos, o professor poderia exercer o mandato por dois anos na função de diretor escolar ou ainda ter seu mandato prolongado, caso não houvesse na instituição de ensino alguém apto para substituí-lo. O docente que cumprisse tais requisitos seria então escolhido e nomeado pelo Secretário da Educação, por meio de portaria. O diretor era o único responsável pela escola perante o governo e era também o responsável pela boa administração do estabelecimento em que atuava. A forma de acesso ao cargo e o estabelecimento das funções no cargo de diretor possuía um caráter eminentemente político.

O Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás definia as funções a serem executadas pelo diretor: fazer a matrícula e classificação dos alunos; fiscalizar todas as classes durante o funcionamento das aulas; ser o primeiro a chegar e o último a sair do estabelecimento de ensino; elaborar horários; fiscalizar o cumprimento dos programas oficiais; representar a escola perante a comunidade; organizar folhas de pagamento; zelar pela higiene dos alunos; aplicar advertência aos professores e demais funcionários; organizar os programas das festas escolares; apresentar relatórios anuais; indicar candidatos para a substituição dos professores; cumprir todas as determinações oficiais; orientar o processo de ensino dos professores e auxiliá-los no aperfeiçoamento de seus conhecimentos pedagógicos.

O Estado de Goiás atravessou um processo mais lento de democratização das eleições para diretores escolares e precisou ser impulsionado pelos resultados da IV Conferência Brasileira de Educação (IV CBE, 1986), realizada em Goiânia, nas dependências das Universidades Federal e Católica de Goiás, com a participação de cinco mil educadores de vários segmentos da educação que tinham como principal reivindicação a democratização da educação brasileira. Nesta IV CBE foi redigida a Carta de Goiânia e em seguida encaminhada à Assembleia Nacional Constituinte que elaborava a Constituição Federal. Vale ressaltar que o conteúdo dessa carta contribuiu

¹² CORREIO OFFICIAL. Estado de Goyaz, Brasil. Anno LXI – 30º da República. Sábado, 26 de Outubro de 1918. N. 193. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=167487&pasta=ano%20191&pesq=ENSINO%20PRIMA RIO>> p108. Acesso em: 24 fev. 2018.

para a elaboração de alguns artigos da Constituição Nacional de 1988, em particular no que tange à gestão democrática no Art. 206, inciso VI que ressalta como um dos princípios da educação brasileira a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”. O Estado de Goiás, então, veio a aprovar o processo de eleição direta para diretores das escolas estaduais em 1987, um ano após a realização da IV CBE, no governo de Henrique Santillo que permaneceu até 15.03.1991. (BRZEZINSKI; MATA, 2009, p. 3, grifos das autoras).

No dia 8 de dezembro de 1999, por meio da Lei nº 13.564¹³, o governo do estado de Goiás estabeleceu critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Posteriormente, a Lei nº 13.564 foi alterada pela Lei nº 14.340, de 3 de dezembro de 2002¹⁴, a qual fixa data para a realização de eleição para diretor de unidade escolar estadual e por meio do decreto nº 6.647, de 31 de julho de 2007¹⁵, que autorizou a Secretária da Educação para celebrar contratos, convênios e ajustes de qualquer natureza com as entidades indicadas e delegou-lhe competência para nomear e exonerar o pessoal comissionado especificado por meio do decreto exposto. A última alteração na redação da lei foi realizada pelo decreto n. 9.109, de 20 de dezembro de 2017, que trata dos contratos temporários. Cabe ressaltar que, por quase duas décadas, o processo eleitoral dos gestores escolares está sob o comando de um governo que profere um discurso democrático mas que nem sequer identificou a necessidade de alteração na lei que estabelece os critérios para a eleição desses profissionais.

Ao analisarmos esses aspectos históricos, percebemos que os acontecimentos não são espontâneos nem isolados. Os fatos se revelam ao mesmo tempo como resultado de processos anteriores e como projeção de direções futuras. Dessa forma, a escola e a gestão escolar não permanecem inalteráveis, mas são transformadas conforme os interesses vitoriosos dos embates travados pelos grupos hegemônicos e os contra-hegemônicos. É preciso ter clareza das repercussões das políticas educacionais no funcionamento da escola, sobretudo, no trabalho do gestor.

Nas profusas pedagogias que se alternaram ao longo da história da educação, é possível identificar a proposição de diferentes funções e papéis atribuídos à escola. A relação do conhecimento com a escola e sua função social não se articula com os desafios da gestão

¹³ Lei promulgada no exercício do governador Marconi Ferreira Perillo Júnior e secretária de educação Raquel Figueiredo A. Teixeira, atuais representantes das pastas citadas. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13564.htm>. Acesso em 25 fev. 2018.

¹⁴ Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2002/lei_14340.htm>. Acesso em 25 fev. 2018.

¹⁵ Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2007/decreto_6647.htm>. Acesso em 25 fev. 2018.

educacional. A escola é uma organização complexa, cujas relações envolvem o contexto político mais amplo e a comunidade externa, ultrapassando, assim, o contexto de ensino e aprendizagem e a comunidade interna, constituída pelos professores, alunos e servidores administrativos.

3.2 Concepções de gestão escolar e enfoques teóricos

Para a conceituação dos termos administração, gestão, diretor e gestor, tomamos por base teórica as elaborações dos estudiosos: Ferreira (2001), Paro (2005), Silva (2007), Lück (2009) e Libâneo (2015).

De acordo com o dicionário Silveira Bueno, administração é "gerência de negócios; pessoal que administra; local onde se administra; secretaria ou repartição de que é chefe o administrador" (SILVEIRA BUENO, 2007, p. 27). Gestão, por sua vez, significa "gerência, administração" (SILVEIRA BUENO, 2007, p. 387). Ao pesquisar as palavras diretor e gestor encontramos, respectivamente, "administrador, mentor" (SILVEIRA BUENO, 2007, p. 260) e "gerente, administrador" (SILVEIRA BUENO, 2007, p. 387). Como constatamos, os termos no dicionário são sinônimos.

De acordo com Silva (2007, p. 22), os termos administração e gestão, conceitos fundamentais neste estudo, "têm origem latina (*gerere* e *administrare*) [...]. O primeiro termo significa governar, conduzir, dirigir. O segundo tem um significado mais restrito – gerir um bem, defendendo os interesses daquele que o possui – constituindo-se em uma aplicação do gerir".

Ferreira (2001, p. 307, grifo do autor), sobre a finalidade dos usos dos termos administração e gestão, esclarece que, embora alguns autores considerem estranho e perigoso aplicar o conceito de gestão à educação, é um termo "sinônimo de administração e que se 'instala' no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação". O autor salienta ainda que, embora existam discordâncias quanto ao seu emprego, o termo exprime "a responsabilidade pela 'direção' e pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis do ensino e da escola".

Lück (2009, p. 24) define gestão escolar como sendo

o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de

participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Libâneo (2015, p. 85, grifo do autor) esclarece que os termos organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muitos parecidos. “*Organizar* significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir”.

O mesmo autor esclarece que, no âmbito educacional, embora os termos administração escolar e organização escolar sejam utilizados indistintamente ou, ainda, atribuí-se maior amplitude a um ou ao outro termo, esses termos caracterizam os “princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas” (LIBÂNEO, 2015, p.85). Por meio da gestão escolar, devem-se criar condições organizacionais, operacionais e pedagógicas para a efetivação da aprendizagem.

Libâneo (2017), em entrevista concedida à pesquisadora (P) para esta pesquisa, ao tratar das funções do diretor e do coordenador pedagógico e da formação para a gestão, declarou:

Bem, esta é uma questão antiga também, até no meu livro *Organização e Gestão*, uma nova edição, ampliada. Mas o problema é antigo: o diretor e o coordenador pedagógico [pausa] eu acho que tem que ter as duas funções e elas são diferentes. A discussão é saber qual é o caráter pedagógico do exercício do diretor. Bom, eu tendo a dizer hoje que o diretor de escola é um pedagogo. Ele tem na cabeça todo um projeto pedagógico, todo um projeto de educação, mas as atribuições administrativas de uma escola são grandes, o diretor se ocupa, não é só hoje que aumentaram as atribuições burocráticas do diretor; a vida inteira o diretor teve que mexer com papéis, ir à secretaria, à subsecretaria, tem que resolver problemas de manutenção. Então ambos são pedagogos, mas são atribuições que se distinguem: uma vai para o lado do administrativo e o outro vai para o lado do pedagógico, não tem muito jeito de ser diferente. Essa é minha posição, se eu tivesse que dizer uma posição.

P: Se o senhor tivesse que mudar a nomenclatura dessa função seriam ambos coordenadores pedagógicos?

Não, diretor...

P: Não gestor?

Diretor. A formação, se houvesse a formação específica, como eu defendo, continuo defendendo, embora essa discussão tenha sumido.

P: Parece que foi superado.

Bem, sumiu. Mas se ainda houvesse chance de estar se discutindo isto, eu queria: vamos manter curso de formação de professores para educação infantil e ensino fundamental. E eu também

não gosto dessas diretrizes. A formação desses professores é precaríssima, porque há especificidades na educação infantil e há especificidades no ensino fundamental, mas os cursos ignoram isso e fazem um pelo outro. Mas eu queria então que uma faculdade de educação tivesse curso de formação de professores para educação infantil e ensino fundamental e um curso de pedagogia para formar um pedagogo em sentido estrito. Porque eu acho que, como já escrevi muito sobre isso, todo mundo que ensina algo, todo mundo que lida com saberes e com modos de ação, modos de agir, todo mundo que se ocupa da formação humana, formação e desenvolvimento de seres humanos, todos são pedagogos, certo? Mas a pedagogia se caracteriza e se define por ser um campo investigativo da formação e desenvolvimento humano [pausa] isso é pedagogia em minha cabeça. Nesse sentido, todos são pedagogos: o professor de ensino superior, o professor de educação infantil, o professor de adultos, todos são pedagogos. Mas existe o pedagogo *strictu sensu*, sentido estrito, que é esse profissional que se forma no campo científico da pedagogia e que desenvolve atividades profissionais específicas de direção da escola, coordenador pedagógico de escola, se quiser colocar supervisor pedagógico, para o sistema, e pode formar também o pesquisador da educação. Há de ter gente que queira estudar temas mais específicos da investigação pedagógica: qual é o fator da pobreza no processo de aprendizagem? É uma investigação. Você pode formar um corpo de pesquisadores, como tem na Europa. Isto sumiu. Por exemplo, se quer um especialista em avaliação, até vamos dizer assim, elaboração de testes que meçam capacidades cognitivas, você não tem esse profissional. Ele não é formado em lugar nenhum, assim como não é formado em lugar nenhum o coordenador pedagógico, o diretor de escola.

Nessas declarações, Libâneo, expoente estudioso sobre a formação de professores, defende uma formação específica para o cargo do gestor escolar, seja para o exercício da função administrativa seja para o exercício da função pedagógica. Para Libâneo, essa questão da formação precisa voltar à discussão no campo científico da pedagogia.

Outra visão de uma perspectiva crítica acerca da gestão escolar bastante relevante é a de Paro (2005, p. 124), para quem “os trabalhos teóricos sobre a Administração Escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista”, a fim de que os objetivos e as metas traçados sejam alcançados. A importância atribuída à gestão escolar está expressa tanto nos documentos oficiais (LDB, regimentos escolares) quanto na mídia e no interior das escolas, como aquela função que zelará pelo cumprimento das finalidades educacionais e da qualidade do ensino.

Ao pensarmos nos modos de ação da escola como organização educativa que adota em seu âmago tarefas peculiares a fim de promover o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e afetivas do aluno, devemos, então, considerar a escola como instituição social que precisa ser administrada ou gerida para alcançar os objetivos propostos. Essa racionalização do trabalho e o esforço humano coletivo constituem meios para a consecução dos objetivos educacionais, os quais são assegurados pelas formas de organização escolar.

Tendo em vista as finalidades da educação a partir de uma filosofia de valores, como um processo global, contínuo, dinâmico, racional, a escola constitui importante instância de

formação humana. Nesse contexto, para o cumprimento das finalidades educacionais escolares, os gestores desempenham tarefa da mais alta responsabilidade. Conforme Lück (2009, p. 22),

os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Ao trabalhar com atores sociais e suas relações com o ambiente e como sujeitos que constroem a humanidade, Bordignon e Gracindo (2001) mencionam que a gestão da educação gera participação, corresponsabilidade e compromisso. Para os autores, “[...] a gestão enfatiza a liderança na direção da finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no cotidiano da escola”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 159)

Com base nesses posicionamentos teóricos, podemos resumir as exigências ao gestor escolar para a atuação na gestão educacional: conhecimentos científicos; clareza de objetivos profissionais; conhecimento do contexto em que a escola está inserida bem como das reais necessidades educativas do grupo a que pertence. Sendo o gestor escolar constituído primeiramente como professor, é preciso reconhecer que, para o exercício da atividade profissional, ele precisa compreender aspectos culturais e cognitivos, atitudinais e contextuais, bem como os processos pedagógicos que fundamentam o trabalho educativo. Isso vai ao encontro da seguinte afirmação de Lück (2009, p. 25):

a gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.

Os autores Bordignon e Gracindo (2001), ao discorrerem sobre a gestão da educação, alertam para a tendência de transpor para dentro do contexto escolar a teoria da gestão burocrática adotada pelas empresas. Nesse modelo, conceitos como eficiência, eficácia e

qualidade total balizam a produtividade para a obtenção de resultados, que passa a ser o objetivo primordial da organização escolar. Paro (2005, p. 126) também afirma que o que se chama de administração geral não tem o mesmo significado e aplicabilidade no contexto escolar, pois a escola visa à produção do conhecimento que não pode ser facilmente identificado e mensurado. Ademais, a escola não “presta serviço a uma clientela”, mas, sim, lida diretamente com o aluno, indivíduo coparticipante dos resultados obtidos e elemento humano que requer tratamento especial, bastante distinto dos elementos materiais com os quais lidam as empresas em geral. Segundo Paro (2005, p. 19), “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados e pode ser vista tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo”.

Ao discorrer sobre os princípios da educação e da gestão escolar, Lück (2009, p. 16) enfatiza que a ação do gestor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre educação, gestão escolar e o seu papel na liderança e organização da escola. Dependendo da concepção de gestão e da epistemologia que a fundamenta, as finalidades educacionais serão voltadas ou para a forma de dominação e subserviência difundida pela concepção que reflete os interesses dominantes ou para a atividade educativa de caráter humanizador e emancipador.

No caso da gestão escolar, as bases epistemológicas da prática ou da práxis oferecem princípios orientadores para a compreensão da natureza do conhecimento acerca da gestão e para sua prática, ou seja, a opção por determinada base epistemológica assenta-se em características e elementos que compõem uma forma prática de gerir a educação.

Identificamos nas concepções e práticas de gestão da qualidade das políticas educacionais elaboradas a partir dos anos 1990 que a epistemologia de base é notadamente a da prática. Segundo Duarte Neto (2013, p. 50):

A epistemologia da prática baseia-se na compreensão de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas. Nivelava-se o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. Com estratégias às vezes diferentes de abordagem a respeito do trabalho e da formação docente, pautam-se todos numa crítica ao que denominam de racionalidade técnica, com especial destaque para o tipo de conhecimento e os procedimentos metodológicos que esse modelo de ensino sugere como mediador da formação. Advogam que a reflexão é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação e veem na reflexão sobre a prática a estratégia que pode superar a racionalidade técnica. A ênfase nessa reflexão deve-se, segundo os pensadores desse ideário, pelo fato de o professor trazer em si um tipo de conhecimento que convencionaram denominar de pensamento prático.

Na concepção de qualidade vinculada à pseudo noção de totalidade que se assenta na epistemologia da prática, a teoria e a prática educativa são aspectos dissociados. Por essa perspectiva, a teoria a ser ensinada nos cursos de formação inicial ou continuada deve se restringir aos conceitos e às técnicas para desenvolvimento da competência técnica do professor, isto é, para o saber fazer e para o aprender a aprender. A prática ganha primazia no processo de aprendizagem, por meio da qual o professor deve aprender a fazer e a resolver as situações práticas. É o que podemos chamar, como Noronha (2010), de “pedagogização da vida cotidiana”. Nessa concepção, os professores dominam um conhecimento do tipo estritamente prático, pobre do ponto de vista do conhecimento teórico.

A “pedagogização da vida cotidiana” tem como suporte um tipo de proposta de formação de professor e do aluno baseada nas competências individuais no interior de uma epistemologia da prática, e do deslocamento dos métodos de ensinar para os métodos de aprender ou de aprender a aprender para ser fiel à política educacional que vem sendo traçada desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 [...]. (NORONHA, 2010, p. 18, grifo da autora).

Adversa à epistemologia da prática, a categoria da práxis associa a teoria à prática, considerando ambas proporcionalmente necessárias e importantes. A teoria diz respeito não a si mesma, mas à prática social que produz a realidade. Sua referência é a prática, com vistas na transformação da realidade. Numa formação de base epistemológica práxica, teoria e prática formam uma unidade articuladora de conhecimentos de duas ordens: o conhecimento advindo da experiência e o conhecimento científico social e historicamente produzido na e pela práxis. Assim, ainda conforme Noronha (2010, p. 19):

Não se trata, portanto, de negar o cotidiano da prática do professor caracterizando-o simplesmente como o lugar do senso comum (vivência), em contraposição a uma perspectiva teórico-acadêmica que este deveria adquirir para entender e dar sentido à experiência. A prática cotidiana do professor constitui sem dúvida a possibilidade concreta de construção do conhecimento e da síntese entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico. A prática representa a possibilidade e o limite de construção de uma práxis transformadora na medida em que contém todos os elementos históricos de afirmação dos sujeitos no mundo abrindo a possibilidade de se construir e trabalhar com os conhecimentos socialmente significativos. Ao desenvolver uma prática pedagógica que consiga superar tanto o ativismo pedagógico quanto o teoricismo vazio e o voluntarismo político o professor pode contribuir para introduzir elementos de ruptura no monopólio do conhecimento, que caracteriza o funcionamento do capitalismo.

Nessa perspectiva, tendo recebido uma formação teórica sólida e rigorosa, o gestor escolar terá condições de influenciar positivamente todos os que participam da experiência educacional na construção de um ambiente escolar caracterizado pela participação, envolvimento e comprometimento.

Apresentando conceitos de bases epistemológicas distintas, os quais estão intrinsecamente relacionados às implicações práticas da gestão escolar, Libâneo (2001) afirma que há, essencialmente, dois enfoques diferenciados em relação às finalidades sociais e políticas da educação: o *científico-racional* e o *sociocrítico*, os quais apresentam um conjunto de concepções e ideias administrativas que operacionalizam o trabalho do gestor.

No enfoque científico-racional, o poder e a autoridade são valorizados, constituindo formas de dominação e de subordinação. Nessa visão, a organização e a gestão escolar visam ao cumprimento de normas administrativas e curriculares, com prevalência dos aspectos burocráticos e distinção entre os aspectos pedagógicos e administrativos. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 96), nesse enfoque, a organização escolar é compreendida como uma “realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficiência e eficácia. As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional”.

Em contrapartida, no enfoque sociocrítico, o contexto social e as relações humanas são valorizados. A escola é vista como um espaço onde as relações interpessoais democráticas acontecem. Esse enfoque “vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc.” (LIBÂNEO, 2001, p. 96).

Segundo Libâneo (2015, p. 220), para além desses dois, há um terceiro enfoque – não nomeado pelo autor, mas que vem se desenvolvendo com base na teoria histórico-cultural da atividade – no qual “se destaca uma relação dinâmica entre as estruturas de organização do sistema escolar e atuação das pessoas”. O autor esclarece que o reconhecimento do papel das práticas socioculturais e institucionais na prática pessoal e profissional das pessoas acontece ao mesmo tempo em que o caráter transformador da atividade humana se acentua. Neste sentido,

as ações humanas podem alterar o comportamento das pessoas nas organizações, ainda que se reconheça o peso substantivo delas nas pessoas. Esta visão da organização escolar não desconsidera a necessidade das escolas serem bem geridas, de funcionarem bem, de contarem com recursos físicos e materiais, visando promover boas condições e meios para a aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 220).

Libâneo (2015) salienta que o terceiro enfoque acrescenta uma compreensão mais ampla da função educativa das formas de gestão e organização escolar, pois considera todo o contexto escolar (organização escolar e gestão, relacionamentos interpessoais, rotinas administrativas, espaço físico, tomada de decisões, etc.) como prática educativa. As escolas são concebidas, nessa perspectiva, como espaços de formação e de aprendizagem. Ressalta-se, assim, conforme destaca o autor, o papel dos aspectos sociais, culturais e institucionais na motivação e aprendizagem.

Na oportunidade da entrevista com Libâneo (2017) perguntamos qual a relação dos objetivos escolares com as concepções e as práticas de gestão da escola:

[...] No momento em que nós estamos vivendo, no momento político e com a repercussão disso na educação, eu tenho insistido muito no tema das finalidades educativas escolares [...] falo assim, para que servem as escolas? [...] Na minha avaliação, nós temos três fontes de definição de finalidades educativas. [...] Dependendo das finalidades, você tem critérios de qualidade, dependendo dos critérios de qualidade, você tem as políticas educacionais, as políticas definem currículos, orientações curriculares e isto, no fim das contas, é o que chega nas escolas. Então, vamos falar das fontes e das finalidades: a primeira fonte, vou chamar de “o paradigma neoliberal”; a segunda fonte eu chamo de o “paradigma sociológico intercultural” e o terceiro eu chamo de o “paradigma da dialética crítica”. A primeira delas é o modelo oficial, quer dizer, o que eu chamo de modelo determinado pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a UNESCO e que definem orientações para os países periféricos, os países pobres; e essas orientações acabam estabelecendo determinadas finalidades num critério básico que é a subordinação da educação à economia. [...] E existem dois objetivos para a escola, dois objetivos básicos: a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, ou vamos dizer melhor: para a empregabilidade [...] e é uma empregabilidade precária porque este modelo neoliberal entende que os pobres, como são muito improdutivos, precisam se adequar ao mercado. E o segundo objetivo é preparar esses alunos para uma sociedade plural, uma sociedade diversa; e o atendimento, então, a esta diversidade social é importante porque ela minimiza os conflitos sociais [...]. O segundo modelo, que eu chamei de sociológico intercultural é uma fonte de objetivos que tem uma conotação progressista, uma proposta de educação humanizante, diferente da primeira, e ela está voltada especialmente para o atendimento à diversidade sociocultural [...]. Esta segunda orientação geral que estou identificando propõe um currículo para a diversidade, basicamente. Ela não tem uma preocupação muito substantiva com a questão dos conteúdos da escola, ela está bastante preocupada com as formas de convivência na escola, formas de compartilhamento de valores, está preocupada com o ligar a escola com a vida cotidiana das crianças. Mas eu diria que ela tem o peso mais forte em práticas sociais do que em práticas pedagógicas. E a terceira orientação eu estou chamando de fontes de finalidades educativas, é a que eu chamo de dialética crítica e é a posição que eu defendo: ou seja, essa posição identifica como sendo o papel da escola de formação cultural e científica articulada numa diversidade sociocultural [...]. Bem, essa terceira proposta não aceita absolutamente a primeira fonte de finalidades, dialoga com a segunda, mas faz críticas à segunda porque, no meu entender, ela hipervaloriza o tema da diversidade, mas a questão principal é que ela sacrifica o tema da igualdade [...]. A primeira posição é a posição oficial, a posição dominante no nosso país, e praticamente hoje isso é homogêneo no país todo e, aliás, devo dizer que Goiás é um dos exemplos mais típicos deste modelo. [...] do ponto de vista das práticas de organização e gestão, nós vamos ter uma escola assentada em três pilares do neoliberalismo, quer dizer, o mercado, o gerencialismo e a eficácia, esses três elementos estão presentes no modelo neoliberal e eles acabam transplantando isso para o funcionamento do sistema escolar. Primeiro a subordinação da educação aos interesses do mercado, a segunda é um gerencialismo adotando modelos de

gestão empresarial como ocorre aqui em Goiás de uma forma evidente, e o elemento da performatividade, da eficácia que é isso de você colocar tudo dentro do controle, quer dizer, você tem hoje então um critério de qualidade da escola gerado neste modelo, que é o critério apurado pela avaliação, quer dizer, você apura os resultados, os resultados dos alunos acabam sendo o modo de gerenciamento, de controle do trabalho das escolas e dos professores. (LIBÂNEO, 2017)

Como analisa o professor Libâneo (2017), considerando as bases epistemológicas da gestão escolar e suas implicações na prática educacional, faz-se extremamente necessário que o gestor escolar, como educador que também é, conheça os desafios que a sociedade apresenta e reconheça a escola como instituição formadora de homens e mulheres trabalhadores, o que exige também conhecer os variados aspectos que envolvem a educação, tais como objetivos, fundamentos, princípios, diretrizes, características pertinentes a todo processo de ensino e aprendizagem. Não somente para gerir bem, mas, inclusive, para encontrar formas de resistência ao sistema de monopólio de riqueza e de distribuição desigual do capitalismo, que se reflete na educação brasileira. Conforme Lück (2009, p. 17), o diretor

é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Um conhecimento de fundamental necessidade é o relativo às atribuições do gestor. Libâneo (2001, p. 102) elenca um conjunto de ações a serem desempenhadas pelo diretor e por seu assistente:

o diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. O Assistente de diretor desempenha as funções na condição de substituto eventual do diretor.

Outro conhecimento é o relacionado à natureza da gestão escolar. De acordo com Lück (2009, p. 26, grifos da autora), a natureza da gestão escolar contempla as dimensões de organização e de implementação:

as dimensões de *organização* dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais

e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva.

Essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados de modo que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

As dimensões de *implementação* são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional.

Essas dimensões envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social. Andrade (2004, p. 30, grifos da autora) esclarece que

o diretor-gestor imprime em suas ações, especialmente em reuniões que coordena, três características que favorecem a obtenção dos resultados almejados: *simplicidade* nos procedimentos para não confundir os integrantes; *objetividade* na comunicação para evitar perda de tempo e imprimir rumo às ações; *transparência* nas decisões, para merecer a confiança de todos [...].

Libâneo (2001, p. 100) destaca que “as concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade”. Ao consideramos a escola como organização a serviço da sociedade capitalista, sua gestão tende a articular o sistema educativo às exigências do “mercado de trabalho”. O posicionamento político vigente constitui requisito prévio para a consecução dos objetivos educativos e acaba influenciando, assim, a prática dos gestores escolares, que gerenciam as escolas buscando equacionar mais os conflitos sociais do que as questões pedagógicas.

Ao apresentar as concepções de gestão, Libâneo (2001, p. 97) discorre sobre as concepções técnico-científica (ou funcionalista), autogestionária, interpretativa e democracia participativa. A concepção técnico-científica apresenta ideias administrativas que se assentam no enfoque científico-racional; as concepções autogestionária, interpretativa e democracia participativa, no enfoque sociocrítico.

A concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções e tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. É conhecida como gestão da qualidade total; apresenta a característica da divisão técnica do trabalho escolar com o poder centralizado no diretor; estabelece comunicação linear hierárquica; enfatiza as tarefas em

detrimento das pessoas e valoriza os procedimentos burocráticos em detrimento dos objetivos específicos.

Já a concepção autogestionária baseia-se na ideia de responsabilidade coletiva, com acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição; rejeita a direção centralizada; enfatiza as inter-relações, as decisões coletivas por meio de reuniões, assembleias; defende a eliminação da autoridade e do poder; estabelece vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social; busca a auto-organização do grupo de pessoas por meio das eleições e alternância no exercício das funções; recusa normas e sistemas de controle; incentiva a contestação ao poder instituído.

A concepção de organização de gestão escolar interpretativa privilegia a ação organizadora como valores e práticas, embasando-se nas experiências subjetivas. Considera a escola como uma realidade socialmente construída, valorizando a atuação dos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

Quanto à concepção democracia participativa, Libâneo (2001, p. 99) afirma que este modelo, atualmente,

tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros.

Essa concepção sustenta uma forma coletiva de gestão em que as decisões operacionalizadas diferenciam função de saberes, são coletivas e discutidas publicamente e as competências são delegadas e avaliadas sistematicamente; baseia-se na busca de objetivos comuns assumidos por todos; valoriza a qualificação e a competência profissional; busca objetividade no que tange a aspectos específicos, organização e gestão, acompanhamento e avaliação sistemáticos que visam à reorientação e acompanhamento do trabalho; valoriza a iniciativa e a participação de todas as pessoas da escola e das que se relacionam com ela; valoriza a participação da comunidade escolar; concebe a docência como trabalho interativo; admite a construção coletiva de objetivos e do funcionamento da escola.

De acordo com esse modelo de gestão, é necessário que o gestor repense frequentemente os métodos utilizados para garantir o funcionamento da escola, reforçando a criticidade do processo e favorecendo o crescimento cognitivo e o desenvolvimento das capacidades

individuais dos educandos, bem como o fortalecimento dos vínculos de toda a comunidade escolar.

De fato, a organização e gestão referem-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e as qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. Ou seja, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo. (LIBÂNEO, 2001, p. 106).

Podemos afirmar que as concepções de gestão estão intrinsecamente ligadas à concepção de homem, trabalho, educação e aos conhecimentos históricos sistematizados que o gestor possui. Paro (2005), ao tratar da relação entre administração escolar e transformação social, salienta que a atividade administrativa constitui a utilização racional de recursos para a realização de fins e está sujeita a múltiplas determinações sociais e que, dependendo dos objetivos aos quais ela serve, poderá atender ou aos interesses de manutenção da ordem ou aos interesses de transformação social.

Em se tratando desses interesses, as Organizações Internacionais (OI) são organismos multilaterais responsáveis pela integração, inter-relação e acordos envolvendo vários países e atuam em aspectos tanto econômicos quanto sociais. Algumas dessas organizações atuam com mais prioridade em algum aspecto econômico-social. Aquelas que têm a educação como frente de trabalho, defendem a efetivação de uma educação de qualidade para todos – ressaltamos a necessidade de avaliar qual a concepção de qualidade, suas objetivações e a quem se refere essa totalidade – e a promoção de desenvolvimento humano e social – aspectos que também necessitam ser avaliados de modo crítico.

Para exemplificar como as OI atuam na indução de suas orientações, o livro intitulado *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento* (VALERIEN; DIAS, 2009), oriundo de um trabalho da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)¹⁶, se apresenta como um manual, com “ideias e

¹⁶ “A Unesco, com sede em Paris, atua em 112 países. Foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhado o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros, orientando os povos em uma gestão mais eficaz de seu próprio desenvolvimento, por meio dos recursos naturais e dos valores culturais, a fim de que se extraia o maior proveito possível da modernização, preservando as diversas identidades culturais do planeta. A

sugestões” para que os gestores escolares compreendam a realidade e busquem “soluções inovadoras e criativas”. O livro constitui-se de exercícios, questionários e de breves e superficiais explicações a respeito da gestão escolar e promete ser eminentemente prático e provocativo à reflexão. Na introdução do referido livro consta que o presente trabalho é uma adaptação e que foi originalmente redigido para o contexto de países de língua francesa e que a adaptação foi feita com a colaboração de diretores das escolas brasileiras de ensino fundamental. Na contracapa do livro está expresso que a obra “parte do pressuposto de que a escola tem um diretor e procura ajudá-lo a ser um bom administrador, em um ambiente democrático”.

Diante das soluções salvacionistas e práticas que o livro promete oferecer e dos objetivos que “justificam” a existência da Unesco, faz-se necessário refletir sobre o papel do gestor escolar diante desses organismos multilaterais, olhando além do que está posto. O livro está organizado em três partes: (1) tarefas administrativas do diretor da escola, (2) atribuições do diretor escolar como administrador da comunidade educativa e (3) diretor escolar como agente de desenvolvimento e transformação. Despertou nossa atenção o que está registrado logo nas páginas introdutórias do livro, onde atribui ao diretor a tarefa de ser o maior responsável pela gestão da escola; proclama a existência de um modelo de gestão mais correto, com vistas ao bom funcionamento da escola; destaca que “o papel do administrador e de gestor, de uma certa forma, sobrepõe-se às questões pedagógicas”; afirma que, dependendo da dimensão da escola, se a função administrativa for grande, o diretor passa a atuar como colaborador, tornando-se “ponto de referência e constitui o desencadeador privilegiado de qualquer ação específica que vise à melhoria da qualidade do ensino” (VALERIEN; DIAS, 2009, p. 14; 16).

Embora o livro apregoe a existência de uma aparente gestão escolar democrática e participativa, explicita-se, ao longo do texto, que o gestor deve desempenhar um papel efetivo de controle, e que esse controle volta-se, sobretudo, para a obtenção dos resultados globais da escola. Para os autores,

o acompanhamento da qualidade do ensino através da análise das notas obtidas pelos alunos, examinados sobre as diversas matérias do programa de ensino, incentiva, na escola, o desenvolvimento de uma reflexão entre os diretores e os professores e irá estimular a participação real dos professores na procura de melhores resultados para seus alunos. Essa reflexão-ação é, já em

si, um programa de aperfeiçoamento profissional e de formação contínua.
(VALERIEN; DIAS, 2009, p. 129, grifos nosso).

Há nessa citação dois aspectos que merecem nossa atenção, intencionalmente grifados: um diz respeito ao entendimento sobre a qualidade da educação e o modo como se manifesta; o outro diz respeito à formação continuada. Quanto à qualidade da educação fica claro que o mecanismo de controle dessa qualidade (total) está na obtenção da nota que avalia resultados e que acaba condicionando os sujeitos ao treinamento. Quanto à formação docente, a prática é que sustenta a formação de professores em detrimento do conhecimento sistematizado, científico. A compreensão da realidade está restrita à prática. Ressaltamos a importância de os professores refletirem sobre a ação pedagógica, mas que essa reflexão produza transformações na prática, vinculando assim conhecimentos teóricos e práticos.

Ao analisarmos o conteúdo do livro, percebemos que a ação administrativa dos gestores é dicotomizada entre atividades escolares administrativas e pedagógicas, tornando-as mutuamente excludentes. Conforme Paro (2015, p. 24), é como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade, “encobrendo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação”.

As ideias expressas no livro em análise e as ideias comumente difundidas sobre a gestão escolar que apresentam a natureza conservadora da teoria e da prática da administração geral revelam que

a administração capitalista, ao mediar a exploração do trabalho pelo capital, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, exercendo, com isso, função nitidamente conservadora. Essa função não é, porém inerente à administração em si, mas produto dos condicionantes socioeconômicos que configuram a administração *especificamente* capitalista (PARO, 2010, p. 119).

No contexto capitalista e de subserviência aos organismos multilaterais, que investem recursos financeiros na educação e fiscaliza os resultados escolares, o gestor escolar é tolhido de ser professor e de exercer o papel, inerente à sua profissão, de agente de transformação social. Ele permanece entre pressões: seu trabalho deve buscar atender às reivindicações da escola e da comunidade e ainda aos interesses dominantes.

As reflexões trazidas a respeito da concepção de gestão assinalam a necessidade de que as práticas de organização e de gestão escolar se voltem para a formação dos alunos, para a

qualidade social da educação, o que exige que o trabalho dos professores seja pautado pela transformação e mudança qualitativa tanto do conhecimento quanto da realidade histórica.

A concepção marxiana de trabalho, como atividade ontológica, criadora e eminentemente social, contempla a educação, compreendida como prática social necessária à existência humana. Por meio da escola e do trabalho docente, a educação se materializa como prática de formação humana para dada sociabilidade.

A função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social que, dentre outras, tem papel mediador em um projeto de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. Nesse sentido, a função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade. (SILVA, 2011, p. 24).

Não podemos negar que a lógica de produção e do trabalho capitalista atinge sobremaneira o trabalho docente. Conforme Silva (2011), sob essa lógica, o trabalhador docente domina uma parcela mínima do ato pedagógico, perdendo sua autonomia.

A questão do trabalho docente subordinado ao mercado capitalista acontece na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola. Essa separação não só se aprofunda com o avanço do capital, como também os trabalhadores da educação deixam de ser trabalhadores assalariados para ser trabalhadores parcelares, expropriados do seu derradeiro privilégio: a posse do saber escolar através das mudanças no sistema educativo, que passa de um trabalho artesanal da escola tradicional para o trabalho parcelado dividido. O resultado principal desta mudança é a separação entre o produto e o processo de produção. (SILVA, 2011, p. 17).

Não obstante a alienação que o capitalismo produz na dimensão da subjetividade docente e do próprio trabalho, é possível que, pelo seu trabalho, o docente materialize a práxis educativa transformadora. Considerando o trabalho docente como uma forma específica de trabalho, ele é compreendido como práxis e, dessa forma, como ação transformadora.

O conceito de práxis remete à ideia de trabalho. O trabalho, conforme discutimos, é uma atividade eminentemente humana por meio da qual o homem transforma suas condições de existência e produz sua hominização e humanização, adequando suas ações a finalidades [...] e a objetivos que visam à transformação do mundo natural e social e da própria natureza humana. (QUEIROZ, 2016, p. 161).

Compreendido assim, o trabalho docente é,

em sua demarcação ontológica, trabalho produtivo de natureza não material, cuja referência é o saber sistematizado, construído pela experiência humana em sua atividade prático-material ao longo do tempo e cuja finalidade é potencializar os sujeitos para continuar o processo de criação de novos saberes e da própria atividade material. [...] Poderíamos dizer, então, que o “produto” de seu trabalho – de natureza imaterial – é o homem tornado humano, o homem singular tornado genérico. O trabalho docente é, assim, trabalho de transformação, práxis. (QUEIROZ, 2016, p. 169, grifo da autora).

A transformação que ele opera abrange todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: aluno e professor. Isso se dá pela mediação do conhecimento, que “provê o sujeito, que se relaciona com o mundo objetivo pela prática social, de elementos não materiais – conhecimentos, ideias, valores, atitudes, sentimentos, signos – que só podem ser apropriados por meio da práxis educativa e que são necessários à prática transformadora” (QUEIROZ, 2016, p. 163).

Ao considerarmos a formação docente para esse trabalho de mediação – e, por consequência, o do gestor – defrontamo-nos com as duas perspectivas epistemológicas que fundamentam as práticas de formação inicial e continuada de professores e que já foram anteriormente mencionadas: a epistemologia da prática e a da práxis. Assim, enquanto a epistemologia da prática ocupa-se com a manutenção da ideologia neoliberal, distanciando a teoria da prática e, sobretudo, defendendo a reflexão como um instrumento de pensamento-ação eminentemente mecanicista, a epistemologia da práxis enfatiza a construção do conhecimento científico, crítico e emancipador, pela estreita relação entre teoria e prática, com vistas na compreensão e intervenção no mundo natural e social.

As políticas educacionais de cunho neoliberal têm dado, cada vez mais, proeminência aos processos de formação exclusivamente práticos. Conforme constata Silva (2011, p. 21), “a formação do professor é vista como algo prático. Nesse contexto, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância”. Romper com a instauração deste paradigma que desmerece a teoria em razão da prática constitui um desafio. Para resistir às determinações

socialmente impostas e promover as transformações sociais almejadas, o gestor escolar precisa dispor de uma consciência crítica e, para isso, o conhecimento teórico é premissa básica. Nesse sentido, é preciso clareza de que

só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora [...] (SILVA, 2011, p. 22).

O gestor escolar deve, pois, propiciar por meio de seu trabalho uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo, bem como necessita compreender que, “na perspectiva da práxis, a intencionalidade educativa não pode lograr outra finalidade senão a transformação, a mudança qualitativa das condições objetivas que possam servir à emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, à modificação da própria sociedade” (QUEIROZ, 2016, p. 164).

Na efetivação da práxis educativa, o professor que exerce a gestão, unindo-se a outros docentes, deverá buscar romper com a exploração e desvalorização difundida pelas políticas educacionais. Por meio de uma gestão participativa e democrática, poderá resistir à sujeição da atividade educativa ao atendimento dos interesses mercadológicos e contestar as formas de alienação que subordinam a educação ao processo produtivo capitalista, com seu dissimulado discurso de qualidade.

4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo trata dos resultados da pesquisa empírica realizada no âmbito da rede estadual de ensino de Goiás, especificamente do município de Rio Verde/GO. Objetivamos compreender como se constitui a identidade do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO e qual a possível relevância da formação nesse processo identitário.

O capítulo está organizado em três seções: na primeira, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, descrevemos o método e os procedimentos utilizados na coleta de informações e na análise dos resultados; na segunda, apresentamos os sujeitos da pesquisa e o processo de seleção da amostra; na terceira, tratamos das questões inerentes à identidade e formação do gestor escolar e desenvolvemos a análise a partir de categorias que orientaram a construção do concreto pensado e que se relacionam com o problema da pesquisa e com as questões norteadoras: concepção de gestão e qualidade educacional e formação do gestor escolar.

4.1 Percurso metodológico: método e procedimentos

Selecionar um método, um caminho teórico para entender um objeto de estudo, representa buscar a sistematização intelectual de um conjunto de categorias e conceitos de uma determinada pesquisa. Neste sentido, as questões e problemas que orientam uma pesquisa exigem um posicionamento teórico do pesquisador, tanto para a construção de respostas como de novas indagações que o estudo suscitará.

As transformações decorrentes das esferas do trabalho e da reorganização política exercem forte impacto na educação escolar, estabelecendo para ela objetivos educacionais que podem ou não lhe conferir uma função de caráter humanizador. Para compreender a escola como espaço de sociabilidade e locus privilegiado de formação da coletividade humana, em sua historicidade e totalidade, faz-se necessário estudá-la considerando o contexto em que ela está inserida e as políticas educacionais que a efetivam. Nesse sentido,

A investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a

investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos. A mediação histórica no estudo das políticas educacionais permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente. (GOMIDE, 2014, p. 9).

Conceber as esferas políticas, sociais e educacionais como isoladas e independentes nos leva à fragmentação do conhecimento. E isso compromete o entendimento da educação tal como ela é: prática social, na qual se põem em jogo relações de poder entre conhecimento e ação política. Conforme alerta Severino (2007, p. 116),

o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana.

Assim, para melhor compreender nosso objeto de pesquisa e buscar respostas para a problemática proposta neste trabalho numa perspectiva transformadora, optamos pelo enfoque metodológico do materialismo histórico dialético. Segundo Triviños (2015, p. 51), “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. Esse entendimento é corroborado pela afirmação de Gomide (2014, p. 6):

o materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência.

Ampliando essa ideia com Magalhães e Souza (2014), o materialismo histórico dialético concebe a existência de classes sociais e busca a compreensão e transformação da realidade pela interferência tanto da pesquisa quanto do pesquisador. Durante o processo investigativo, de caráter contraditório, dinâmico e histórico, tanto o sujeito como objeto sofrem transformações, dado que,

na perspectiva ontológica do MHD, o mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada pelos contextos econômicos, político e cultural; é passível de ser transformada pela ação do homem. O homem, por sua vez, é um ser histórico e social, inserido em um determinado contexto. (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p. 113).

De acordo com essas autoras, “a concepção de história é o eixo da explicação e da compreensão científica e a educação é compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicas, sociais e políticas” (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p. 113). Isso revela duas categorias reflexivas do método materialista histórico dialético, que é a historicidade e a totalidade. Por meio dessas categorias, o objeto deve ser compreendido a partir de suas origens e das relações que estabelecem com o contexto de que faz parte, em busca do entendimento da realidade para além do que está posto, com o objetivo claro de transformá-la.

A historicidade, como categoria desse método, exige reconhecer a ação do homem no processo de produzir sua vida, no qual, pela práxis, ele cria “a totalidade concreta, isto é, a realidade de sua existência. Esse reconhecimento leva à negação de uma realidade extra-humana, imutável, estática, dada, com existência em si mesma” (QUEIROZ, 2014, p. 3416).

Já o conceito de totalidade “implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos” (CURY, 1985, p. 36). A totalidade busca concatenar aspectos particulares com o contexto social mais amplo. Assim, gerir uma instituição de ensino com qualidade social requer compreendê-la em suas particularidades, mas inserida em um contexto social amplo, com o qual mantém relações necessárias.

A proposição de compreender aspectos formativos que intervêm na construção de concepções e na prática do gestor escolar será efetivada considerando a práxis como referência conceitual da atividade humana.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1991, p. 81, grifos do autor).

A compreensão de práxis como unidade indissolúvel de teoria e prática leva ao entendimento da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. Na dialética materialista,

o sujeito adquire uma dimensão histórico-social e estabelece uma relação dinâmica com um objeto que se constrói com o instrumento teórico-metodológico presente no momento da relação. Por outro lado, a construção do objeto gera também um processo de transformação no sujeito que se enriquece e se realiza como tal. O resultado desse processo de inter-relação e de mútua elucidação é o conhecimento, entendido como “o concreto no pensamento”. (GAMBOA, 2012, p. 101, grifos do autor).

O “concreto no pensamento” ou o concreto pensado é a realidade material transformada em conhecimento teórico. Nesse processo de transformar realidade material em conhecimento, ocorre dupla transformação: do sujeito que se debruça sobre a realidade para conhecê-la e da própria realidade, ao ser interpretada e dada a conhecer aos demais sujeitos envolvidos na prática investigativa, a partir de uma determinada perspectiva.

Considerando as categorias ontológicas e reflexivas do método escolhido, podemos dizer então o que a prática educativa escolar é. Ela é, em grande medida, condicionada pelas políticas públicas e reformas governamentais, por meio das quais os grupos dominantes impõem seus interesses. Entre esses interesses, de caráter hegemônico¹⁷, estão os relacionados à formação dos sujeitos que a sociedade reclama para o desenvolvimento de suas relações produtivas. Sendo a escola o espaço historicamente institucionalizado para a efetivação da formação do sujeito coletivo, ela é chamada a responder às demandas que lhe são impostas de forma inquestionável. Nesse contexto, o trabalho do gestor escolar, como representante legal da instituição, assume relevância primordial, uma vez que o gestor é quem, historicamente, responde perante a comunidade escolar e perante a sociedade política pelo cumprimento efetivo dos objetivos estabelecidos.

A discussão acerca dos aspectos formativos e práticos dos gestores escolares numa perspectiva crítica visa, primordialmente, confrontar as concepções hegemônicas da realidade e apresentar possibilidades de superação dessas concepções e das práticas com orientação reprodutivista das relações sociais sob o capitalismo. Conforme salienta Frigotto (1991, p. 81), no processo dialético de conhecimento da realidade, “o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e conhecimento crítico

¹⁷ Conforme já apresentamos, a hegemonia pressupõe “a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras. Além de congregar as bases econômicas, a hegemonia tem a ver com entrecosques de percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da ação política. Segundo Gramsci, a hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se”. (MORAES, 2010, p.54). E ainda, que “a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais devem ser reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos”. (GOMIDE, 2014, p. 9).

para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”.

Com base na perspectiva epistemológica¹⁸ crítica, adotamos a metodologia da pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa. Segundo Triviños (2015, p. 137), “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”. De acordo com o autor, no tocante às características, a pesquisa qualitativa

tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (TRIVIÑOS, 2015, p. 128).

A escolha da pesquisa qualitativa, em consonância com a opção pelo método histórico dialético, não exclui a possibilidade de tratamento estatístico das informações. Gamboa (2012, p. 103) esclarece que, em relação

às categorias quantidade-qualidade, as pesquisas com enfoque dialético, no que se refere às técnicas, geralmente utilizam as historiográficas, tratando as dimensões quantitativas e qualitativas dentro do princípio do movimento. Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.

Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 283), a pesquisa qualitativa tem a peculiaridade da técnica de triangulação de dados. Essa técnica consiste na combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno, cujo objetivo é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado. Triviños (2015, p. 138, grifos do autor) esclarece que, segundo essa técnica

e supondo que estamos estudando sujeitos determinados [...] e a especificação de suas funções nas escolas, nosso interesse deve estar dirigido em primeiro lugar, aos processos centrados no Sujeito; em seguida nos elementos

¹⁸ “Entendemos por perspectiva epistemológica [...] a cosmovisão que o pesquisador assume para guiar a sua pesquisa”. (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 156). “O termo epistemologia, de origem grega, de modo geral, é tomado como sinônimo de teoria do conhecimento, isto é, a teoria da produção de conhecimento. Desse modo, faz referência ao conhecimento metódico e sistemático, isto é, científico”. (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 160).

produzidos por meio do sujeito e que tem incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito.

Reconhecendo as características da pesquisa qualitativa e os desdobramentos que a própria realidade nos desvela, bem como o caminho (método) que adotamos para a sistematização dos conhecimentos sobre o objeto em estudo, tomamos ciência de que:

para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

Quanto à tipologia da pesquisa, realizamos estudo de caso, tal como descreve Triviños (2015). Para o autor, esse tipo de pesquisa tem como objeto sujeitos, organizações governamentais e não-governamentais, empresas, grupos organizados, associações. Pode ser, por exemplo, uma instituição de ensino ou um grupo de pessoas, como é o caso desta pesquisa que se propõe a estudar os gestores que estão inseridos no contexto educacional. Conforme Chizzotti (2005, p. 102):

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

O desenvolvimento de um estudo de caso envolve três fases, conforme Chizzotti (2005, p. 102): “a seleção e delimitação do caso, o trabalho de campo e a organização e redação do relatório”. Para realização das duas primeiras fases, é preciso levar em conta três questões: *o que coletar, com quem coletar e como coletar*. As questões sobre *o que coletar e como coletar* serão respondidas buscando a articulação entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos escolhidos. Para Marconi e Lakatos (2011, p. 274), esse tipo de pesquisa “reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato”.

Com o intuito de reunir e organizar um acervo probatório de informações que permitam a compreensão do objeto de estudo, utilizamos como instrumentos: questionário

(misto), entrevista (semiestruturada) e filmagem. De acordo com Chizzotti, (2005, p. 103), “as informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado”.

O uso de questionário estabelece diretrizes para a interpretação de dados específicos e permite ao pesquisador obter respostas que contemplem os objetivos específicos. A utilização desse instrumento em nossa pesquisa se justificou pela necessidade de levantamento de informações quanto aos aspectos socioeconômicos e de identificação dos sujeitos.

Já a entrevista, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), “constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. O uso dessa técnica justificou-se pela possibilidade de diálogo que ela estabelece entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Quanto ao tipo de entrevista, optamos por realizar entrevista semiestruturada. Nesse tipo de entrevista, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. De acordo com Triviños (2015), o processo da entrevista semiestruturada exige que o pesquisador tenha amplo domínio do enfoque e da teoria que direciona o estudo.

Utilizamos o instrumento de entrevista semiestruturada para produzir informações acerca das experiências formativas, concepções e práticas dos gestores do município de Rio Verde/GO. As entrevistas foram filmadas, com a finalidade de produção de um documentário como proposta de produto educacional.

A escolha de tais instrumentos (questionário, entrevista e filmagem) justificou-se pela possibilidade que oferecem de identificar contradições entre o discurso e as respostas registradas por escrito, o que pode propiciar a compreensão aprofundada do objeto da presente pesquisa. Acreditamos que esses instrumentos produziram informações fidedignas e que a ordem em que foram aplicados permitiu alcançar níveis consistentes de compreensão a fim de desvelar o objeto em estudo.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Para a nossa pesquisa empírica, definimos como sujeitos da pesquisa gestores e vice-gestores¹⁹ de escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO. Os critérios de seleção foram definidos com base em dois aspectos: formação e atuação. Assim, os sujeitos da pesquisa deviam ser profissionais atuantes no período de vigência da pesquisa, sendo um grupo com formação inicial em Ciências Humanas e outro em Ciências Exatas.

4.2.1 Processo de seleção da amostra

Para identificação dos sujeitos potenciais, recorreremos primeiramente à Secretaria Municipal de Ensino de Rio Verde/GO. Como a secretaria não dispunha de informação a respeito da formação inicial dos gestores das 74 unidades escolares pertencentes às zonas rural e urbana de Rio Verde, propusemo-nos a conferir pasta por pasta de documentação dos gestores. No levantamento realizado, constatamos que não havia gestores atuantes com formação inicial em Ciências Exatas. Deparamo-nos com a necessidade de buscar os sujeitos em outras instâncias, dessa vez na Subsecretaria Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde/GO. Esta subsecretaria atende, além do município de Rio Verde, outros 17 (dezessete) municípios adjacentes (Montividiu, Santo Antônio da Barra, Ouroana, Riverlândia, Castelândia, Acreúna, Quirinópolis, Paraúna, Santa Helena, Turvelândia, Inaciolândia, São Simão, Porteirão, Paranaiguara, Maurilândia, Cachoeira Alta, Gouvelândia), totalizando 74 unidades escolares. Também a subsecretaria não dispunha da informação a respeito da formação inicial dos gestores. A nosso pedido, repassou uma listagem com o nome, localização e contatos das unidades escolares (nome do gestor e vice, endereço, e-mail e telefone) para continuarmos a busca.

Inicialmente, fizemos contato com as 74 unidades escolares via e-mail e obtivemos dezoito respostas. O e-mail foi reencaminhado aos que não haviam respondido e mais oito unidades escolares responderam. Em uma terceira tentativa, encaminhamos e-mail para o contato pessoal de 48 gestores e apenas três responderam. Em uma quarta tentativa, fizemos contato por telefone com as unidades escolares, sem sucesso: ou não localizamos os gestores

¹⁹ O vice-gestor é um professor nomeado pelo gestor da unidade escolar para praticar ou exercer funções correlatas às do gestor, inclusive, substituindo-o quando necessário. Assim, considerando as atribuições desse profissional, sua disponibilidade e o fato de existir apenas três destes nas oito escolas participantes da pesquisa, consideremos pertinente incluí-lo na amostra de sujeitos da pesquisa.

ou os secretários que atenderam às ligações se recusaram a prestar a informação. Com as informações que conseguimos reunir, identificamos 45 gestores/vice-gestores com formação nas áreas definidas. Desses, nove possuem formação inicial em Ciências Exatas, especificamente Licenciatura em Matemática, e 36 possuem formação em Ciências Humanas, notadamente Pedagogia, Ciências Naturais, Educação Artística e Desenho, História, Educação Física e Letras. Esses gestores/vice-gestores são oriundos dos municípios de Rio Verde, Santa Helena, Santo Antônio da Barra e Montividiu. Dos formados em Matemática, sete responderam aos e-mails.

Dos municípios atendidos pela Subsecretaria Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde/GO, o município de Rio Verde é que o que possui maior índice de gestores/vices com as distintas formações levantadas. No município existem dezenove unidades escolares, mas com apenas oito conseguimos o contato. Assim fechamos a amostra com onze sujeitos, sendo oito gestores e três vice-gestores. Desses, dois são licenciados em Pedagogia, dois em História, dois em Ciências Biológicas, dois em Matemática, um sujeito licenciado em Educação Física, um em Letras e um em Geografia.

Após o levantamento dos potenciais sujeitos da pesquisa, agendamos um horário com os gestores e vices para apresentação do projeto de pesquisa. Na ocasião, após explicitarmos os objetivos e a importância da participação deles na pesquisa, solicitamos-lhes a colaboração. Era necessário, para a submissão e possível aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obter a assinatura dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para a participação e divulgação de imagens e informações e de Anuência da Instituição (Apêndice B) para a realização das gravações.

Após a submissão e devida aprovação do CEP, iniciamos a coleta de dados. A título de preservação de identidade²⁰, organização e análise dos dados, os sujeitos da pesquisa foram identificados por pseudônimos - Ana, Batista, Carla, Deise, Emília, Fátima, Geraldo, Heitor, Inácia, José e Keila, sendo que Ana, Batista e Carla são os vice-gestores e os demais atuam como gestores.

Para a aplicação dos questionários, estabeleceu-se contato com os sujeitos da pesquisa, solicitando-lhes que escolhessem se desejavam receber o questionário por e-mail, impresso ou que a pesquisadora o realizasse pessoalmente. Dos onze sujeitos, apenas um respondeu via e-mail, dois preferiram recebê-lo impresso e oito ditaram as respostas para a pesquisadora.

²⁰ Na dissertação, a identidade dos sujeitos foi preservada conforme acordado no TCLE. A escolha dos pseudônimos foi feita aleatoriamente, considerando as letras do alfabeto.

No questionário (Apêndice C), além de dados de identificação pessoal e profissional dos sujeitos, propusemos questões às quais deveriam responder, assinalando opções de *concordo*, *concordo em parte*, *discordo*, a fim de identificarmos concepções de gestão, aspectos formativos e práticos da trajetória deles, e um espaço para que apresentassem, por escrito, sugestões, comentários ou esclarecimentos do que julgassem necessário.

A entrevista foi gravada em vídeo para posterior edição do documentário. Estabelecido o roteiro (Apêndice D), elaboramos algumas questões orientadoras, que objetivaram o levantamento de dados acerca de: 1) circunstâncias de acesso ao cargo como gestor/vice; 2) concepção de gestão e de qualidade educacional; 3) requisitos para a atuação como gestor; 4) aspectos da formação; 5) aspectos do exercício da função. A gravação foi agendada previamente pela pesquisadora com o gestor/vice. No momento da realização da entrevista, dois sujeitos negaram autorização de gravação de voz e de imagem²¹, outros dois não permitiram gravação de imagem, mas consentiram com gravação da voz. No primeiro caso, a pesquisadora gravou a própria voz reproduzindo cada fala dos entrevistados. As informações obtidas por meio das entrevistas foram transcritas pela pesquisadora e registradas em um arquivo digital denominado *Caderno de Campo*, para uso restrito da pesquisadora na escrita da dissertação. Todas as informações levantadas pelo questionário e pela entrevista foram agrupadas, tratadas em gráficos, quadros ou tabelas e analisadas.

4.2.2 Perfil formativo e profissional dos gestores escolares da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO

Os sujeitos da pesquisa são em maioria do sexo feminino (sete dos onze participantes), com idade média entre 40 e 50 anos, com formação inicial distinta. Fato que merece destaque é que das oito instituições de ensino pesquisadas apenas três possuíam vice-gestores. Nas outras cinco instituições escolares, por medidas administrativas, o governo do estado de Goiás reduziu o salário dos vice-gestores e, contraditoriamente, aumentou-lhes a carga horária de trabalho, obrigando-os a retornar à sala de aula ou a assumir o papel de coordenador pedagógico.

Quanto à formação inicial dos gestores, verificamos maior presença de licenciados em Pedagogia, História, Matemática e Ciências Biológicas nos cargos de gestor e de vice-gestor.

²¹ Os dois sujeitos que não permitiram a gravação de imagem e de voz são respectivamente, a vice-gestora Ana e a gestora Emília. Ambas alegaram motivos pessoais. Como as declarações foram registradas pela pesquisadora de forma indireta, julgamos prudente não transcrever as declarações na análise dos resultados, a fim de evitar possíveis interferências na fala dos sujeitos. Ressaltamos que as informações obtidas no questionário foram quantificadas e analisadas.

Já os cursos com menor presença de licenciados na gestão são Educação Física, Geografia e Letras, conforme se pode ver na Tabela 1.

Considerando o tempo em que os sujeitos concluíram a formação inicial, dos onze sujeitos da pesquisa, oito a concluíram entre dez e vinte anos. Quanto à modalidade de formação, oito deles cursaram a graduação presencial e três a modalidade parcelada. Essa modalidade de graduação parcelada tratava-se de um programa de licenciatura que proporcionava aos professores em exercício a formação em nível superior (graduação) em atendimento às exigências do Ministério da Educação (MEC) em meados da década de 1990. Os sujeitos que cursaram essa modalidade fizeram os cursos de História e Pedagogia, os quais eram ofertados em um município próximo à cidade de Rio Verde/GO, em uma universidade pública estadual.

O município de Rio Verde dispõe, em 2018, de uma universidade, que outrora fora uma fundação de ensino, pioneira na criação dos cursos de licenciatura presencial da região. Fundada no ano de 1973, embora instituída por uma lei municipal como pública municipal, a instituição de ensino não era mantida pelo poder público. A excepcionalidade de sua criação ser anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 e o fato de não obter recursos públicos para seu total funcionamento permitiram à instituição de ensino cobrar mensalidades. Em razão disso, podemos considerar essa universidade como uma instituição privada. Foi nessa instituição que seis dos onze sujeitos cursaram a formação inicial.

Quanto à formação continuada, nove sujeitos possuem curso de especialização (modalidade de pós-graduação lato sensu) e dois possuem curso de mestrado (modalidade de pós-graduação stricto sensu) conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Formação inicial e continuada dos gestores e vice-gestores

| Graduação | Função | |
|--------------------------------------|--------|------|
| | Gestor | Vice |
| Ciências biológicas | 2 | - |
| Matemática | 2 | - |
| Educação Física | 1 | - |
| História | 1 | 1 |
| Pedagogia | 1 | 1 |
| Geografia | - | 1 |
| Letras | 1 | - |
| Tempo de conclusão da graduação | | |
| Mais de 5 anos | 1 | 1 |
| Entre 10 e 20 anos | 7 | 1 |
| Mais de 20 anos | 1 | - |
| Modalidade de ensino da graduação | | |
| Presencial | 6 | 2 |
| Parcelada | 2 | 1 |
| Natureza da instituição da graduação | | |
| Pública Federal | 1 | - |
| Pública Estadual | 2 | 2 |
| Privada | 5 | 1 |
| Formação continuada | | |
| Pós-graduação (lato sensu) | 6 | 3 |
| Mestrado | 2 | - |

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Considerando a modalidade de ensino das instituições onde os sujeitos atuam, a maior amostra é do Ensino Fundamental II e Médio, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2 – Modalidade de ensino das instituições de atuação dos sujeitos

| Modalidade de Ensino | Número de escolas |
|-------------------------------|-------------------|
| Ensino Fundamental II e EJA | 2 |
| Ensino Médio | 1 |
| Ensino Fundamental II e Médio | 3 |
| Ensino Especial | 1 |
| Escola de Tempo Integral | 1 |

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Quanto ao período de vigência do mandato de gestor/vice, considerando que ainda estão em exercício do cargo, dos onze sujeitos, dois exercerão mandato por 8 anos, um sujeito exercerá 7 anos de mandato, três sujeitos estarão no exercício da gestão por 3 anos e cinco deles exercerão o mandato por um período de 4 anos. Em suma, conforme apresentado na tabela 3, a

maioria dos sujeitos (oito deles) exercerão mandato igual ou inferior a 4 anos. A discrepância entre períodos e tempo de mandato se deve ao fato de que dois dos gestores eram vices e exerceram um mandato *pro tempore*; além disso, devido a algumas particularidades da própria instituição de ensino ou em atendimento às orientações da Subsecretaria Regional de Educação, as eleições ou nomeações ocorreram em períodos distintos ou os vices foram nomeados após o início do mandato do gestor.

Em se tratando da forma como esses gestores/vice foram designados ao cargo, sete deles foram eleitos pela comunidade escolar, um foi nomeado pelo Conselho escolar da unidade de ensino e três, no caso os vice-gestores, foram nomeados pelo gestor eleito para o exercício da função, conforme portaria²² (Anexo) que regeu o processo eleitoral dos gestores escolares.

Conforme apresentado na Tabela 3, os gestores e vices, em sua maioria, possuem um período menor que 4 anos no exercício da função. Isto implica dizer que, dos onze sujeitos, oito deles nunca exerceram a função de gestor ou de vice. Três sujeitos estão exercendo o mandato pela segunda vez. Desses que exercem segundo mandato, dois são gestores, eleitos pela comunidade escolar, e um é vice-gestor, nomeado pelo gestor de sua unidade escolar. Apenas um sujeito exerceu dois mandatos consecutivos, o qual, após um intervalo de tempo, candidatou-se e foi eleito ao terceiro mandato.

Tabela 3– Tempo de mandato e exercício na função

| Mandato | |
|----------------------------|---|
| Menor ou igual a 4 anos | 8 |
| Mais de 5 anos | 3 |
| Exercício na função | |
| Menor ou igual a 4 anos | 7 |
| Entre 5 e 10 anos | 3 |
| Mais de 10 anos | 1 |

Fonte: elaboração da autora, 2018.

²² A maioria dos gestores eleitos (sujeitos da pesquisa) participou do processo de eleição de diretores, decretado pela Portaria nº 3.898 de 2014 (emitida pelo Gabinete da Secretaria de Estado de Educação). Logo após a eleição, os vices-gestores foram nomeados, conforme o título III desta Portaria, que dispõe acerca da indicação do vice-diretor. Interessou-nos observar uma Portaria anterior a esta e a mais recente de todas afim de verificar o que dispõem a respeito da nomeação do vice-gestor, já que encontramos poucos em função. Selecionamos duas Portarias: a Portaria nº 2783 de 2011 e a Portaria nº 2375 de junho de 2018, as quais dispõem sobre o processo de escolha dos diretores das unidades escolares estaduais de Goiás. Fato que merece destaque é que na Portaria de 2011, o título II, capítulo V, artigo 44º trata da equipe gestora e considera o vice-diretor como parte da equipe, inclusive, discriminando os requisitos para o cargo. Do mesmo modo, a portaria de 2014, no capítulo I, artigo 2º, considera o vice-diretor parte da equipe gestora, porém, no capítulo I, seção III, artigo 6º, ao tratar a respeito das atribuições do vice-diretor, explicita-se que tais atribuições serão definidas pelas Diretrizes Operacionais da Secretaria de Estado da Educação. Já a mais recente Portaria (nº 2375 de 07 de junho de 2018), no capítulo III, artigo 5º, não menciona a existência do vice-diretor, não o incluindo na composição da organização pedagógico-administrativa (grupo gestor) das unidades escolares estaduais.

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário e da entrevista, bem como a análise das informações levantadas, revelam que os gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO são docentes, licenciados em ciências humanas ou ciências exatas. Em razão da apetência por melhorias no processo de ensino e aprendizagem ou até mesmo por almejarem o atendimento de expectativas pessoais e profissionais (abono salarial pelo exercício da função ou ascensão social por exercer um cargo hierárquico superior dentro da unidade de ensino), disponibilizaram seus nomes e, por meio de eleição da comunidade escolar, tornaram-se gestores. Há exceção daquele gestor que, sem passar pelo processo de eleição, foi nomeado pelo conselho escolar após demonstrar interesse em exercer a função e por atender a todos as disposições preliminares para o exercício do mandato.

4.3 Gestor escolar: identidade profissional e formação

Segundo Libâneo (2015) e Brzezinski (2016), a identidade profissional se constrói no processo de profissionalização docente. Para Libâneo (2015), a profissionalização refere-se à formação inicial e à formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais, bem como à existência de remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão, como também de condições de trabalho favoráveis ao exercício da função docente. Os cursos de formação inicial e continuada, que ocorrem nesse processo formativo mais amplo, têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções necessários à constituição da identidade profissional do professor. É pela profissionalização que se busca a qualidade do trabalho educativo.

Já Brzezinski (2016) concebe a profissionalização docente como unidade dialética entre profissionalidade e profissionalismo, na qual a profissionalidade consiste em requisitos profissionais indispensáveis ao propósito de tornar o sujeito leigo em professor e o profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e das responsabilidades inerentes ao exercício da profissão do professor. É pela profissionalização, pois, que se busca a qualidade do trabalho educativo.

Compreendendo que a formação cumpre importante papel para o exercício da função gestora, ao possibilitar a apropriação teórica das diferentes concepções a respeito dos processos envolvidos no trabalho escolar, propusemo-nos investigar as concepções de gestão e qualidade educacional que os gestores explicitavam, já que essas concepções estão intrinsecamente relacionadas às finalidades educacionais e refletem conhecimentos adquiridos na formação inicial ou na continuada.

Estabelecemos como categorias de análise dos resultados obtidos a *concepção de gestão e de qualidade educacional*, bem como a *formação do gestor*, com foco na formação inicial e continuada, na relação teoria e prática e nas bases epistemológicas que sustentam a formação docente desses sujeitos.

4.3.1 *Concepção de gestão e de qualidade educacional*

Conhecer as concepções de gestão e de qualidade educacional dos gestores e vices, como já afirmamos, permite-nos acessar o conhecimento que eles construíram em suas trajetórias formativas e profissionais e compreender a relevância que a formação teve na constituição da identidade profissional dos gestores. Para isso, estabelecemos um diálogo com os sujeitos, por meio da entrevista, a partir de algumas questões orientadoras: *Como você se tornou gestor(a)? Explícite as circunstâncias e suas aspirações. O que é para você a gestão escolar? Quais qualidades precisa ter alguém para exercer a gestão de uma unidade escolar? Você considera a gestão escolar semelhante à gestão de uma empresa, por exemplo? Explique sua visão. O que é qualidade da educação, para você? O que precisa para atingi-la?*

Segundo os depoimentos dos sujeitos, as circunstâncias de acesso ao cargo incluem aspectos de aspiração pessoal e profissional, tais como: insatisfação com o modo em que a unidade escolar vinha sido gerida; carência de profissionais para pleitear o cargo; desejo de continuar o trabalho executado em mandato pro tempore ou até mesmo prorrogar uma parceria estabelecida em mandato anterior no sentido de alcançar objetivos preestabelecidos pela equipe; melhorar os proventos e inclusive, granjear o status profissional (nesse caso, o cargo de gestor escolar foi indicado por um sujeito como uma função prestigiada pela classe de professores).

Em se tratando das concepções de gestão, pelas respostas apresentadas, a maioria concebe a gestão escolar como um desafio e uma atividade muito ampla, que demanda, além de esforços do próprio gestor, o envolvimento de toda a comunidade escolar. Para Fátima, “ser gestor é um desafio. Aí fica a incógnita: se está sendo um desafio bom ou ruim” (FÁTIMA, 2017). E para Heitor, a “gestão escolar é onde você aprende a lidar com pessoas, com o pedagógico e com o administrativo-financeiro de uma instituição de ensino” (HEITOR, 2017). Keila também destaca a amplitude da atividade gestora:

Olha, gestão escolar acaba que é muito amplo. Não é só fazer a parte burocrática, não é só estar acompanhando o professor, não é só estar acompanhando a educação, e sim estar buscando recursos e viabilizando uma maior qualidade de vida para essas pessoas. Na gestão você arruma

um monte de atribuições... porque na sala de aula você é responsável pela sua sala... agora, na escola, não! Você é responsável por todo o funcionamento dela. (KEILA, 2017).

Percebemos, a partir da declaração dos sujeitos, que o fato de conceberem a função como desafiadora, ampla e que necessita de aprendizagem constante dá-lhes uma percepção de que o trabalho exercido por eles na gestão escolar é de extrema importância para o bom funcionamento da escola, o que demanda assumir várias atribuições. Entre essas atribuições, destaca-se o cuidado pela qualidade de vida das pessoas.

As declarações de Inácia confirmam a caracterização da gestão escolar já apresentada pelos outros sujeitos, mas traz outra concepção que pode também estar subjugada a interesses alheios: “Desafiador, mas também muito gratificante! Porque a todo momento a gente percebe que vai vencendo os desafios e a escola vai crescendo. E a gente vê isso nos resultados externos” (INÁCIA, 2017). É notável no depoimento dessa gestora a preocupação em mobilizar a instituição de ensino para o alcance de resultados favoráveis – e até mesmo superiores àqueles que foram preestabelecidos pelo sistema escolar – que advém da aplicação de testes padronizados, os quais insistem em mensurar a qualidade da educação pela lógica de resultados. É preciso reafirmar que esses testes buscam “determinada” qualidade da educação, a qual não contempla as reais necessidades da educação pública.

Outro sujeito evidencia preocupação com a política adotada em Goiás:

Eu trabalho em uma empresa que atende pessoas normais (entre aspas) e também atende as com necessidade de acessibilidade [...] Tem que existir alguém hoje, eu não vou falar nome, mas eu tenho uma representante superior hoje, que é educadora, quem representa a educação hoje, ela é entendida... por diversas vezes, nas ações dessa pessoa, você vê que ela entende o que está fazendo, e eu aqui embaixo, no sentido de hierarquia, tenho que saber que eu tenho um mestre que atenda com qualidade e é o que a gente tenta fazer hoje aqui [...]. (JOSÉ, 2017).

Embora não cite nomes, José está se referindo à secretária de educação do estado de Goiás, Raquel Teixeira, que, além de ter sido deputada estadual por dois mandatos (2003-2010); comandar a pasta da educação do estado; integrar o Comitê Técnico do Compromisso Todos pela Educação²³, é pré-candidata às eleições de 2018. Ela é uma agente das políticas educacionais do estado de Goiás e não podemos desconsiderar que educação e política são, conforme ressalta Saviani (2012), modalidades específicas que integram um mesmo conjunto social.

²³ Só para lembrar aqui: Todos pela Educação é um movimento empresarial que visa estabelecer uma parceria entre governo e sociedade, com um discurso de efetivar uma educação pública de qualidade para as crianças e jovens do Brasil. Pensemos nas concepções de qualidade destacadas por Silva (2009), Dourado; Oliveira (2009) Libâneo (2015), referencial discutido nos capítulos anteriores.

É importante ressaltar que José é um dos dois sujeitos com formação *stricto sensu* (Mestrado). Seus depoimentos revelam que suas concepções a respeito da escola, da gestão escolar e da qualidade educacional, além de refletirem seu posicionamento político, evidenciam que os conhecimentos sistematizados (teoria) provenientes da formação não foram capazes de ressignificar conceitos e ideários difundidos pela hegemonia.

Todos os gestores, independentemente das circunstâncias de acesso ao cargo, aspirações pessoais e profissionais, apresentam princípios de compreensão acerca da gestão que se assentam em características e elementos que tratam a organização e a gestão escolar sob a máxima intenção de cumprir as normas administrativas e curriculares. Podemos afirmar que as concepções desses gestores baseiam-se no enfoque científico-racional, conforme descreve Libâneo (2001), no qual o poder e a autoridade são valorizados, constituindo formas de dominação e subordinação.

Esses aspectos podem ser verificados nas declarações de José quando relata sua atuação:

Eu vou completar agora três anos de gestão. Na primeira fase, foi estritamente administrativa: foi organizar a casa, eu fiquei administrando a casa com o olho no pedagógico e disciplinar. Eu via as falhas e ficava administrando aqui. Daí a gente fala sobre a diferença entre o essencial e o acidental, que é inevitável. Acidentalmente, às vezes, eu tinha que socorrer a indisciplina e, acidentalmente, eu tinha que socorrer o pedagógico. Mas o essencial, que naquele momento eu estava trilhando ali, era consertar o administrativo. Hoje, eu já posso dizer com muito prazer que o administrativo está bem encaminhado e eu estou conseguindo mudar o foco. Eu já consigo dizer que o meu essencial hoje, nessa empresa, é o pedagógico já...é o foco no aluno. Mas eu precisei de tempo para isso. Eu precisei de dois anos para consertar o administrativo e adquirir confiança no administrativo, para agora fazer valer uma proposta que eu fiz, quando eu assumi a gestão, que foi de ofertar educação de qualidade... Só agora eu estou podendo tocar no ponto certo. Eu tive que arrumar, que ter o administrativo primeiro mais alinhado. (JOSÉ, 2017).

A gestão escolar para José visa, sobretudo, ao cumprimento de normas administrativas e curriculares, prevalecendo, assim, os aspectos burocráticos sobre os aspectos pedagógicos e administrativos, típicos da concepção técnico-científica do enfoque científico-racional. Libâneo (2001) esclarece que, nesse enfoque, a organização escolar é compreendida como objetiva, podendo ser planejada, organizada e controlada, fato esse que pode ser comprovado nas declarações de José, quando diz:

À medida que eu vou administrando mais e adiro mais experiência no cargo, eu percebo que existem peças (e eu não sei, mas, provavelmente, essa é a garantia de qualquer empresa), e eu tenho peças humanas aqui que me ajudam administrar, pessoas de confiança, aquela que eu posso falar assim: tem essa atividade a ser executada. Daí eu coloco na mão daquele funcionário de confiança e ele executa, ele faz com maestria. Então, à medida que o tempo vai passando,

uma das minhas intenções da gestão é ter essa trama de funcionários para que eu possa ser mais um gestor, vamos dizer. Quando eu delego uma função de confiança, é um outro nível. (JOSÉ, 2017).

A objetividade, a neutralidade e o tecnicismo expressos na fala desse gestor revelam a hipervalorização da estrutura organizacional, outra característica desse enfoque. Os aspectos aqui destacados inerentes a esse enfoque podem ser percebidos nas declarações de Geraldo, quando ele faz distinção entre os aspectos pedagógicos, administrativos e disciplinares e quando afirma sua autoridade de gestor como forma de dominação e controle:

Acho que é um pouco de cada. Não tem como você ser um gestor sem saber atuar nas três, o que não quer dizer que você é o cabeça das três. Tem que haver pessoas para te ajudar, senão você não dá conta. Tem o secretário, vice-gestor e coordenador, mas você faz parte do contexto em geral. O que não quer dizer que você é o que delega tudo, que faz tudo, mas você tem que estar a par de tudo. (GERALDO, 2017).

Parece-nos, nesses depoimentos que, na atuação do gestor, os aspectos administrativos, pedagógicos e disciplinares se tornam excludentes, isto é, não estão integrados, e a possibilidade de coexistirem apresenta-se improvável.

Embora a maioria dos sujeitos apresente uma concepção em relação às finalidades sociais e políticas da educação pautada no enfoque científico-racional, percebemos, nas declarações de Deise, Fátima, Heitor e Keila, a valorização do contexto social e das relações humanas, fazendo um movimento para o enfoque sociocrítico. Para Fátima (2017):

Gestão escolar é um desafio. Na maioria do tempo é um desafio prazeroso porque a gente consegue ajudar alguém porque a gente tem que pensar no maior. O que é? Ajudar o aluno. Como desafio do diretor, a gente teria que estar voltado para a aprendizagem: ensinar português e matemática. Mas não! A gente está muito mais ligado na vida pessoal do aluno do que em qualquer outra coisa.

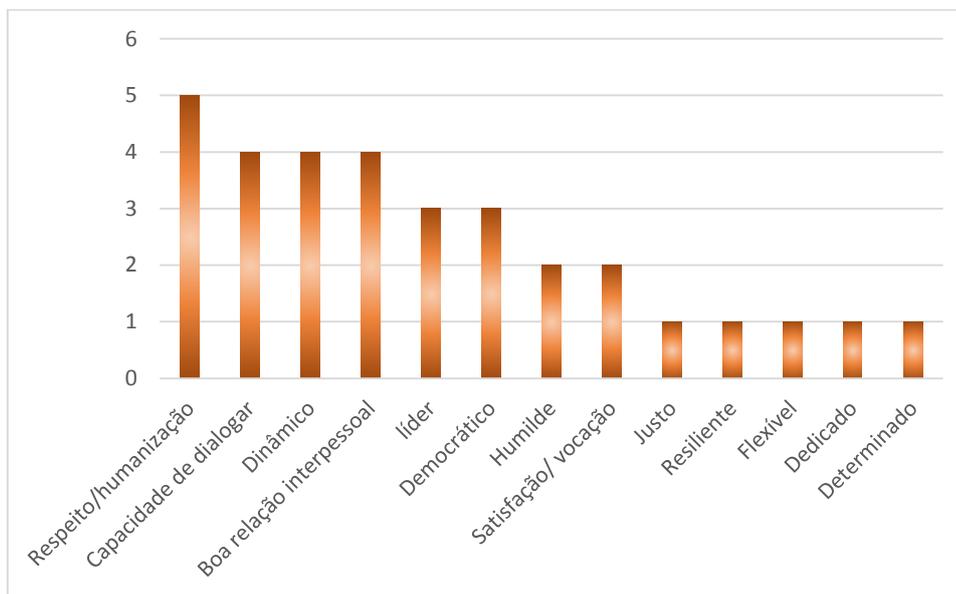
Além da valorização do contexto social e das relações humanas, a escola é vista como uma organização, onde as relações interpessoais democráticas podem ocorrer. Heitor (2017) afirma: “Eu ouço as opiniões, pondero e coloco elas em prática no dia a dia de uma gestão. Tipo: ouço a comunidade, ouço os alunos, ouço os pais, ouço os professores e aí tiro um meio termo e coloco em prática como gestor”.

No enfoque sociocrítico, de acordo com Libâneo (2001), a organização escolar é basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas. Esta é a visão compartilhada por Keila e Deise:

Não é uma gestão minha. É uma gestão compartilhada, aonde todos fazem parte. Ninguém consegue ter uma gestão se não tiver a colaboração dos coordenadores, dos auxiliares administrativos, dos professores. Então, ninguém consegue definir metas, definir diretrizes se isso aí não partir de todo, porque o professor, ele é formador de opinião. Eu tento ser o máximo, em relação ao professor, amiga, né? em relação (pausa), mas sempre buscando aí essa excelência humana, acho que faz bastante essa parte humana, porque todo mundo tem problema. Como a gente sabe que todo mundo tem problemas e que, às vezes, a gente precisa de uma conversa amiga com funcionário, porque como a gente sabe, ele fica mais tempo dentro da escola aqui do que na casa. Então a gente estabelece esse vínculo com ele também. (KEILA, 2017).

O que eu busco dentro da gestão do colégio é uma maior participação de todos em relação à administração escolar, porque a escola não funciona sozinha, não é só o gestor. Nós temos um conselho escolar e nós precisamos de uma maior participação do conselho escolar. A gente tenta fazer com que a comunidade participe mais, que haja a corresponsabilidade com o trabalho da gestão e, infelizmente, a gente percebe que ainda há a mentalidade “eu sou professora, me responsabilizo pela sala de aula e pronto e acabou”; “eu sou coordenadora, eu me responsabilizo pela coordenação e pronto e acabou” e “eu sou gestora, me responsabilizo pela gestão e pronto e acabou”. E não é assim! É um conjunto! Todos têm que se corresponsabilizar. A escola não é do gestor, a escola é da comunidade e a comunidade é composta pela parte administrativa, pedagógica, discente e responsáveis. (DEISE, 2017).

Para entender como os gestores compreendiam os requisitos para o exercício da gestão, solicitamos que especificassem *algumas características/qualidades que consideravam essenciais ao docente para exercício dessa função*. Os requisitos flexível, dedicado, determinado, resiliente e justo foram lembrados pelos sujeitos uma vez; os requisitos “humilde”, “vocação”, “gostar do que faz”, “satisfação” foram mencionados duas vezes; os requisitos “líder” e “democrático” foram mencionados três vezes; a “capacidade de dialogar”, “dinamismo” e a “boa relação interpessoal” foram citados quatro vezes e os requisitos citados cinco vezes foram o “respeito ao próximo” e “humanização”, conforme descritos no gráfico 1.

Gráfico 1– Requisitos para um gestor escolar

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Conforme descrito no gráfico 1, os requisitos respeito e humanização foram os mais mencionados pelos sujeitos. As declarações de Deise apresentam a justificativa para tais requisitos:

O gestor, ele tem que ser humano e ver o humano. Nós lidamos o tempo inteiro com situações que são verdadeiras e não são verdadeiras, né? Então, a gente tem que saber fazer essa leitura... Porque, apesar de termos regras dentro da escola, no regimento escolar, e trabalhar com uma questão de limites, de pontuar os certos e errados, cada caso é um caso. Não podemos olhar todos os alunos de uma forma só, e a mesma coisa acontece com professor, porque nós também trabalhamos com a formação do professor, não só com a formação do aluno e cada professor é um professor. (DEISE, 2017).

Podemos inferir que as declarações do gestor destacam a importância do trabalho docente como trabalho produtivo que potencializa a valorização dos indivíduos, um trabalho de transformação que envolve tanto o professor quanto o aluno.

Os gestores e vices defendem a existência de uma gestão democrática e acreditam destinar esforços para sua efetivação. As afirmações de Heitor evidenciam uma concepção de gestão democrática participativa, na medida em que defende uma forma coletiva de gestão, busca o estabelecimento de objetivos comuns e valoriza a participação de todas as pessoas que participam da escola e se relacionam com ela: “Eu acredito que ouço as opiniões, pondero e torno elas em prática no dia a dia de uma gestão. Tipo: ouço a comunidade, ouço os alunos, ouço os pais, ouço os professores e aí tiro um meio termo e coloco em prática como gestor”

(Heitor, 2017). Essa também é a concepção de gestão de Carla: “[...] A gente não gere uma escola sozinho ou só com os professores, e sim com a comunidade escolar. [...] a ideia de gestão é uma gestão democrática, participativa, com a comunidade escolar” (CARLA, 2017).

Os gestores e vices defendem a participação da comunidade escolar no contexto educativo. Mas vale ressaltar que, conforme Libâneo (2001), a democracia e a participação são significados socialmente produzidos e mantidos no discurso oficial também, de forma que sejamos convencidos de que possuímos soberania nas decisões. Entretanto, não temos garantida ainda nossa participação efetiva nos diversos assuntos e decisões, quer sejam de natureza política, econômica, social ou educativa, porque o interesse da minoria detentora do poder sobrepõe-se ao da maioria. Podemos dizer que somos seduzidos e persuadidos pela aparência da democracia, mas, na essência, a tirania, a opressão e a prepotência de nossos governantes e daqueles que detém o capital sobrepujam as decisões do povo, aspecto esse que se reflete no trabalho do gestor escolar.

Para aprofundar nossa compreensão acerca da concepção dos gestores, perguntamos a eles se consideravam que *a gestão escolar era semelhante à gestão de uma empresa*. Buscávamos perceber quanto o discurso hegemônico influenciava as concepções dos gestores. Dos entrevistados, seis deles disseram concordar em parte com a semelhança. Um deles, José, espontaneamente, antes que a pesquisadora fizesse qualquer abordagem a respeito da semelhança ou discrepância entre escola e empresa, passou a se referir à unidade escolar como empresa, denotando uma concepção de gestão escolar semelhante à de gestão empresarial. Suas experiências profissionais são importantes para compreendermos de onde vem essa concepção:

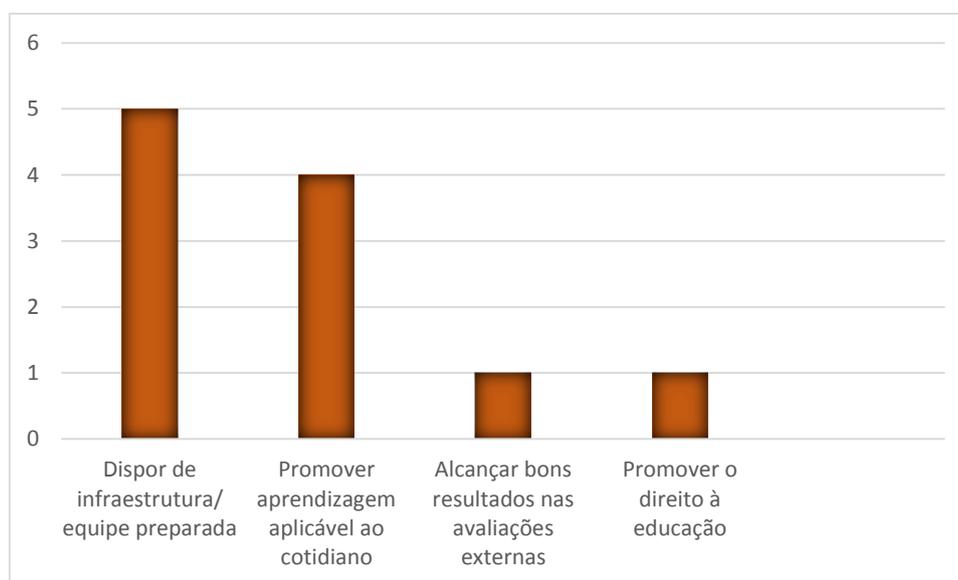
[...] eu tive uma experiência bem marcante na minha fase de formação em si, como professor. Eu fui coordenador de uma empresa educacional, da rede particular. Lá eu vivi essa experiência de estar na coordenação e ter um administrador formado em administração e com todos os cacoetes econômicos, que me regia, e era muito difícil, porque ele olhava sempre como a empresa de educação que ele comandava. Não existiam pessoas de educação ali à sua volta, ele não enxergava uma pessoa, ele enxergava um funcionário, um agregado qualquer e isso era muito complicado de lidar [...]. Essa empresa aqui, ela não visa lucro, ela visa qualidade de ensino e ela é mantida de forma estadual; essa empresa aqui hoje conta com 1.500 alunos e, então, desde o lanche à higienização, a estrutura física, de uma maneira geral, ela é altamente dependente dessa administração. (JOSÉ, 2017).

Apesar de as experiências profissionais de José o levarem a estabelecer comparações entre escola e empresa e de ter sido essa uma experiência negativa, podemos inferir que esse termo usado pelo discurso hegemônico – que, conforme ressalta Moraes (2010), envolve a expressão de saberes, práticas e a universalização de modelos – nos dá indícios de um problema

de formação teórica, que minimiza a capacidade crítica do sujeito de compreender o que ele mesmo diz, já que, posteriormente, afirma que a escola não visa lucro, mas a qualidade de ensino, como se lucro e qualidade fossem objetivos antagônicos.

Considerando que o conceito de qualidade da educação vincula-se à concepção de gestão escolar e que as concepções condicionam as práticas, interessou-nos conhecer a concepção de qualidade da educação para os sujeitos participantes da pesquisa. Nas respostas dos sujeitos, apreendemos que a qualidade da educação mantém, em primeiro plano, uma relação com as questões da estrutura física da escola e, em segundo plano, com a aprendizagem, conforme disposto no gráfico 2.

Gráfico 2 – Concepção de qualidade da educação



Fonte: elaboração da autora, 2018.

Observa-se que dos onze sujeitos, cinco mencionaram a necessidade de a unidade escolar dispor de infraestrutura e de equipe preparada; quatro mencionaram a questão da promoção de aprendizagem aplicável ao cotidiano, referindo-se ao uso do conhecimento adquirido no espaço escolar em situações da vida real; um deles mencionou a obtenção de resultados satisfatórios nas avaliações externas, aceitas como instrumento de validação da qualidade educacional; outro relacionou a qualidade com a promoção do direito à educação.

Para Fátima a qualidade da educação tem a ver com a infraestrutura e equipe:

O que é qualidade de educação para mim? Por exemplo, o que eu gostaria, que seria perfeito: ter professores efetivos, primeiro ponto, sendo que mais de 70% são contratos temporários, pelo menos aqui dentro da minha escola; ter uma infraestrutura para...eu não tenho quadra coberta, não tenho refeitório, os alunos almoçam dentro da sala de aula, e isso não é qualidade; ter uma

equipe multiprofissional para atender essas crianças... quem? fono, psicólogo e assistente social, porque tem muita pobreza, tem muita gente precisando de ajuda e a gente não consegue atender essa criança plenamente... a gente tenta fazer o melhor possível, mas a gente precisava de mais. Isso seria qualidade de ensino. Nós temos bons professores, mas eu gostaria que fossem efetivos, o salário é melhor e quem ganha melhor trabalha melhor. Então, faltam: professores efetivos, infraestrutura e equipe multiprofissional. (FÁTIMA, 2017).

Nas declarações dessa gestora, evidencia-se que o trabalho docente não é valorizado. A rotatividade de professores se justifica pela ausência de concursos públicos. Os docentes são tratados como trabalhadores temporários, provisórios, além da diferença salarial existente para trabalhadores efetivos e temporários.

Explicitada a precarização do trabalho docente, percebemos também a fragmentação do processo educativo. Vale ressaltar que as reivindicações de Fátima em relação à necessidade de uma equipe multidisciplinar e infraestrutura adequada se dá principalmente por se tratar de uma escola de tempo integral, regulamentada no estado de Goiás pela Lei Nº 19.687²⁴, de 22 de junho de 2017. Nessa escola, os alunos permanecem cerca de 10 horas diárias e realizam, além das atividades obrigatórias do currículo comum, disciplinas eletivas (aulas práticas de laboratório, avaliação semanal, preparação pós-médio, estudo orientado, projeto de vida, protagonismo juvenil, espanhol), que podem ser escolhidas de acordo com o interesse dos alunos e que objetivam, além da elevação dos coeficientes dos testes padronizados, a preparação para o mercado de trabalho.

Podemos dizer que a gestão esperada nessa escola, segundo as políticas educacionais vigente, é aquela que se põe a serviço dos interesses hegemônicos. A função da escola determinada pelas políticas educacionais visa manter a perspectiva capitalista, sujeitando os estudantes a uma formação deficitária e simples, desfigurando as funções emancipatórias da escola, como as destacadas por Libâneo (2016). Assim, a qualidade da educação visada é a qualidade total, que busca, sobretudo, segundo Libâneo (2015), treinar as pessoas para serem competentes no que fazem. Para tanto, submetem-se as pessoas a mecanismos de controle por meio da avaliação de resultados, que podem ser percebidos nas disciplinas eletivas: avaliação semanal, preparação pós-médio, estudo orientado, por exemplo.

As declarações de Carla dão a entender que os professores são despreparados e descompromissados com a educação: “Qualidade da educação seria para mim: aulas bem preparadas, os professores comprometidos com a educação [...] e até mesmo o incentivo aos professores por meio do bônus” (CARLA, 2017). Nessas declarações, percebemos o que Libâneo (2017), na entrevista concedida a nós, explicitou:

²⁴ Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21560>. Acesso em 25 fev. 2018.

o professor é culpabilizado pelos resultados, e o sistema, como um elemento de persuasão, oferece a bonificação aos professores, supostamente, motivando-os a obter resultados satisfatórios, estipulados pelo próprio sistema. E essa bonificação ainda é tida pelos próprios docentes como reconhecimento valorativo, o que denota ausência de criticidade e uma profunda alienação do trabalhador. (LIBÂNEO, 2017).

Ao mencionar a questão da aprendizagem aplicável, Deise afirmou:

Qualidade da educação é oferecer à comunidade uma estrutura para que o aluno possa aprender. É oferecer para o aluno condições de aprendizagem. Não só aprendizagem do quadro, do giz, mas aprendizagem na prática, de ter como fazer um experimento, de ter essa qualidade mesmo de saber no que ele vai usar aquilo que ele está aprendendo. (DEISE, 2017).

Novamente aparece latente a questão da infraestrutura. Salientamos que se considerarmos os propósitos de uma educação de qualidade social, a infraestrutura das unidades escolares é uma das questões de extrema importância porém não é a única, nem a mais importante ao ponto de determinar resultados inerentes ao processo educativo. Durante a entrevista, Deise mencionou que a unidade escolar não dispõe de laboratórios para a execução de aulas práticas, reduzindo-se a questão da qualidade ao domínio de técnicas.

Quanto à questão das avaliações externas, Inácia as relacionou como instrumento de validação da qualidade educacional:

A qualidade é simplesmente voltada para a proficiência dos educandos. Então, essa é a questão da qualidade. Todos os profissionais que estão aqui têm que estar voltados... têm que ter esse mesmo foco, para que a gente consiga atender a nossa meta, que é ensinar o aluno. [...]. Tanto é que nosso Ideb era o menor da cidade (2,9) quando eu vim para cá. Quando eu vim, não. Quando se começou a medir isso, vamos dizer. (INÁCIA, 2017).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), formulado para medir o índice da qualidade educacional brasileira e estabelecer metas em razão da melhoria da qualidade do ensino, revela uma medida governamental que inviabiliza o desenvolvimento de uma educação crítica. De acordo com Limonta e Silva (2013), nisso reside a verdadeira intencionalidade: reduzir a educação ao desenvolvimento de destrezas, habilidades e competências para responder a testes padronizados sobre conteúdos estabelecidos consoante um projeto de formação para o mercado de trabalho. Para Silva (2009), numa perspectiva transformadora, a qualidade educativa está muito além da obtenção de um coeficiente de desenvolvimento educacional.

Com base nos depoimentos dos sujeitos, afirmamos que a concepção de qualidade da educação explicitada por eles é a de qualidade total, apregoada pelas políticas educacionais.

Nessa perspectiva imposta, o sentido educativo é esvaziado, reduzindo-se a um valor mercadológico, traduzido na finalidade de preparar para o mercado de trabalho. O conhecimento tem valor utilitário, o professor é um produtor de resultados e o aluno é um trabalhador em potencial que precisa ser preparado para as funções laborais. A precarização da formação e do trabalho docente, conforme Shiroma (2008), efetiva a hegemonia e produz no professor, como trabalhador, a alienação descrita por Marx (2013).

Quando tratam da semelhança entre a gestão escolar e a gestão empresarial, alguns gestores, como Inácia, se posicionam inequivocamente no sentido de aproximá-las:

Concordo que a gestão escolar seja semelhante à gestão empresarial. Inclusive a gente vem discutindo isso: nós temos que pôr na cabeça que nós somos uma empresa, né? Nós temos que trabalhar visando isso. Por quê? Porque tem pessoal aqui, a gente está oferecendo um serviço, então, para mim, é uma empresa... eu vejo dessa forma. O que diferencia é que aqui nós não trabalhamos com CLT, nós somos estatutários. (INÁCIA, 2017).

A expressão “nós temos que pôr na cabeça”, dita pela gestora, denota uma subserviência aos ditames das políticas educacionais, uma condição de conformismo, outra característica resultante da alienação, aspecto assinalado por Shiroma (2008), ao tratar da exigências formativas de que o professor seja (con)formado para atender às demandas da contemporaneidade.

Outra gestora também afirma a existência de semelhanças entre a gestão escolar e empresarial:

Se a gente não pensar como uma empresa, a gente não consegue ter excelência. Porque, para você ter excelência, você tem que agir como uma empresa. Porque o nosso aluno é o nosso cliente. E eu costumo falar que nosso cliente está ali para vender o nosso produto. Então, eu costumo falar assim: o professor que ensina e o aluno não aprende significa que você não está vendendo o seu produto de maneira adequada, então você tem que mudar a estratégia, né? Então a gente busca [pausa], a gente pede isso: que a gente trate como empresa, nesse sentido de buscar a excelência no produto que a gente está oferecendo, que é o conhecimento, que é o ensino. Então a gente não trata isso como rotineiro. Por quê? Porque senão a gente acaba não conseguindo cobrar do nosso servidor. Então, se é uma empresa, ele tem que cumprir horário, ele tem suas obrigações e tudo ele tem que fazer [pausa] igual numa empresa. Então, se a gente coloca um espírito muito maternal, muito acolhedor, acaba que essa parte legal, ela fica um pouco perdida [pausa] das atribuições. Então, assim, é claro que a gente tem um espírito maternal, mas o que se refere à obrigação, à dinâmica, a gente exige, sim, que os profissionais tratem como uma empresa. Então, o professor precisa ter compromisso, entrar na sala de aula com planejamento, fazer uma atividade de maneira aleatória [pausa] porque você não pode fazer numa empresa. Você não pode entrar numa empresa e prestar um serviço de péssima qualidade [pausa], então a escola é a mesma coisa. Então você precisa, sim, prestar um serviço de excelência. (KEILA, 2017).

Essa argumentação revela quanto a mercantilização da educação se tornou hegemônica no discurso dos gestores. Trata-se de uma estratégia neoliberal que busca o ajustamento da educação institucionalizada às regras do mercado, tornando o conhecimento um produto comercial por excelência.

O depoimento de Geraldo também reforça esse entendimento de escola como empresa:

[...] envolve pessoas, tem o cliente, é uma gestão de empresa também. Envolve funcionário e envolve clientes. Clientes a que me refiro são o nosso alunado. O aspecto diferente, eu acho que, porque aqui é uma instituição pública. Nosso cliente não paga para vir à escola. Já o gestor ou gerente de uma empresa privada, ele já trabalha, às vezes, com a venda de um produto que tem que conquistar o cliente. A nossa clientela vem até nós, nos procurar. (GERALDO, 2017).

Percebemos nessas afirmações um equívoco que muitos cometem ao tratar de instituições públicas: ao tentar estabelecer a distinção entre escola e empresa, declaram que, em razão de a escola (estadual) se tratar de uma instituição pública, ela dispensa investimentos econômicos dos alunos, deixando entrever que a educação pública é totalmente gratuita, desconsiderando os inúmeros tributos que são pagos pela população para manutenção desse direito a toda a sociedade.

Ao analisarmos os depoimentos dos sujeitos, percebemos que o ideal neoliberal de aplicar conceitos empresariais à escola não acontece por acaso. Equiparar a escola à empresa faz parte da ilusória ideia de que somos e podemos ser todos iguais e que o poder está nas mãos “do povo”, representados por aqueles que exercem cargos públicos, como o gestor escolar. Na verdade, na sociedade de classes, as oportunidades sociais não podem ser compartilhadas com todos.

Inerente à concepção de gestão, encontramos nos depoimentos dos sujeitos, inclusive, discursos que evidenciam o “status de superioridade” da função de gestor escolar, tratando-a como um ideário da profissão docente. Quando questionado sobre os motivos que o levou a pleitear o cargo de gestor escolar, Geraldo declarou: “Eu era secretário escolar antes. Teve a oportunidade. A questão salarial também despertou meu interesse e acho que, por almejar um futuro melhor também como uma meta que se estabelece, como todo professor que começa a trabalhar e não quer ficar embaixo” (GERALDO, 2017). As declarações do sujeito deixam entrever que o cargo de gestão se configura como o mais alto e importante patamar da carreira docente.

Considerando a importância que a gestão escolar tem para os processos educativos e o desmonte da gestão democrática que vem sendo implementada pelo governo de Goiás,

interessou-nos também conhecer o posicionamento dos sujeitos sobre a implementação do modelo de OS na educação. Fátima se posicionou com hesitação:

Olha, eu não vivi OS, então eu não sei [pausa], o que a gente sabe é por fora: quem está não está gostando. E esse é um ponto que a gente tem que respeitar. Eu entendo que o diretor não tem formação para ser diretor ainda. Então, se a gente tivesse ajuda na parte administrativa seria interessante. Só que a gente tem a experiência necessária. Sobre a OS, eu não [pausa]. Sou muito adepta ao novo. Se fosse para ajudar, eu não vejo problema nenhum, mas o que a gente sabe pelas mídias é que não é bom. Então, no primeiro momento, a gente tem uma aversão, mas, assim [pausa] eu não sei, eu não vivi isso: eu não fui administrada por uma OS. (FÁTIMA, 2017).

Essas declarações – de que o diretor não tem formação para ser diretor e que se tivesse ajuda na parte administrativa seria interessante – revelam indícios de uma formação fragilizada. Frágil no sentido de não dispor de conhecimentos científicos suficientes para gerir uma escola e ainda tênue no sentido de não possibilitar a esse indivíduo aporte teórico substancial para compreender que esse modelo administrativo objetiva o controle externo da educação. Entre outras ações, esse modelo explora a produtividade, aplica uma metodologia semelhante à de um regime militar, em que a autoridade se sobrepõe aos demais aspectos do contexto educativo, impõe a qualidade mercadológica, introduz efetivamente a privatização da educação. As consequências serão sentidas na desumanização e alienação dos sujeitos que fazem parte da escola. (ROCHA, 2015).

Para Inácia:

A gestão escolar não é ineficiente [pausa], ela fica com uma demanda muito grande e eu acredito que a OS, no meu ponto de vista e até onde eu já busquei, ela vai auxiliar nisso aí, o gestor. Vai ficar mais leve para o gestor. Porque a questão administrativa, a burocrática já não vai ser por conta do gestor [pausa], vai ficar mesmo o pedagógico, que realmente é nossa meta: trabalhar o pedagógico e o gestor não fica só com o pedagógico. (INÁCIA, 2017).

Percebemos nas declarações dessa gestora a alienação do trabalho, caracterizada por Marx. Apesar de ser professora e atuar como gestora escolar, ela deixa entrever que não possui condições de desempenhar as funções administrativas e burocráticas que competem à função gestora. Assim, possui apenas a “competência pedagógica” que, se somada à dos administradores empresariais, converterá em melhores resultados.

O caráter tecnicista e controlador presente na organização escolar se exprime quando, a propósito da contratação de OS na educação, muitos são seduzidos pelo discurso governamental de que o modelo de administração proposto pelas OS aliviará os gestores do fardo administrativo que pesa sobre seus ombros.

Conforme Shiroma e Evangelista (2011), algumas concepções, como a ideia de ineficiência do trabalho docente, são forjadas na e pela lógica em que o sistema educativo encontra-se inserido. A medida administrativa que o governo pretende instaurar com as OS é justificada no discurso oficial pela “ineficiência e má qualidade da educação pública”. Com a contratação de OS, os problemas inerentes às “dificuldades” da gestão escolar serão resolvidos de forma cabal.

A título de conclusão desta seção, no Quadro 1, consolidamos as informações levantadas nos depoimentos dos sujeitos, identificando os enfoques teóricos e respectivas concepções de gestão e de qualidade educacional.

Quadro 1 - Concepções de gestão e qualidade e enfoques teóricos

| ENFOQUES | CONCEPÇÕES | | Sujeito | Formação inicial/continuada | |
|----------------------------|--------------------------|--------------|---------|-----------------------------|--------------|
| | Gestão | Qualidade | | | |
| Científico-racional | Técnico-científica | Total | Ana | História | Especialista |
| | | | Emília | Matemática | Especialista |
| | | | Batista | Geografia | Especialista |
| | | | Inácia | Letras | Especialista |
| | | | José | Ciências Biológicas | Mestre |
| | | | Carla | Pedagogia | Especialista |
| | | | Geraldo | Educação Física | Especialista |
| Sociocrítico | Democracia participativa | Total/Social | Keila | Ciências Biológicas | Especialista |
| | | | Heitor | Pedagogia | Especialista |
| | | | Fátima | Matemática | Mestre |
| | | | Deise | História | Especialista |

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Como percebemos, predomina a concepção de gestão escolar que apresenta características da concepção técnico-científica, vinculada ao enfoque científico-racional. Dos onze sujeitos, sete explicitam essa concepção. São licenciados em Geografia, Letras, Ciências Biológicas, Pedagogia, Educação Física, História e Matemática, com pós-graduação lato e stricto sensu. Quanto à qualidade educacional, esses sujeitos explicitam a concepção de qualidade total da educação.

A concepção democracia participativa, vinculada ao enfoque sociocrítico, é explicitada por quatro sujeitos, com formação inicial em Ciências Biológicas, Pedagogia, Matemática e História, também com pós-graduação lato e stricto sensu. Os sujeitos que apresentam concepções de gestão do enfoque sociocrítico tendem a conceber a qualidade educacional como social. Porém, não transpõem a concepção de qualidade total, o que é evidenciado em suas afirmações quando, por exemplo, comparam a escola com empresa. No caso de Keila (2017),

especificamente, percebemos que apesar de em outros momentos da entrevista oferecer-nos indícios de uma concepção de qualidade social e sustentar uma forma coletiva de gestão em que as decisões são coletivas e discutidas publicamente, valorizando a iniciativa e participação da comunidade escolar, sua declaração: “se a gente não pensar como uma empresa, a gente não consegue ter excelência. Porque, para você ter excelência, você tem agir como uma empresa. Porque o nosso aluno é o nosso cliente e eu costumo falar que nosso cliente está ali para vender o nosso produto” mostra-nos que ao caracterizar o aluno como cliente e a aprendizagem como mercadoria (produto), sua concepção de qualidade oscila entre qualidade social e total.

As concepções dos gestores não deixam dúvidas sobre o contexto cognitivo em que elas foram construídas, que foi o contexto da prática. Isso reforça nossa pretensão de estudar a relação dessas concepções com os processos formativos dos gestores. Defendemos a necessária articulação da dimensão teórica e prática da formação, como condição da formação para o exercício da práxis educativa. A busca pela compreensão de como essa articulação se materializa ou não na constituição da identidade do gestor escolar conduz o movimento que fazemos na próxima seção.

4.3.2 Formação do gestor escolar

O objetivo de conhecer como se constitui a identidade do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO e qual a possível relevância da formação nesse processo identitário se justifica pelo importante papel que a formação tem na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos professores. Entendemos a formação como um processo permanente e contínuo, que necessita articular teoria e prática, a fim de estabelecer uma intervenção na realidade, a qual possibilite, de fato, a humanização do trabalhador e a qualidade social da educação.

No tocante à formação inicial, interessou-nos saber se ela teria possibilitado apreender conhecimentos relativos à gestão escolar e se haveria alguma diferenciação de ênfase nas distintas formações, ou seja, em cursos da área de humanas e exatas. Os sujeitos dos cursos de Matemática (presencial integral), História (presencial parcelada) e Geografia (presencial integral) afirmaram que não estudaram a respeito da gestão escolar. Um sujeito do curso de Pedagogia (presencial parcelada), outro do curso de Ciências Biológicas (presencial integral) e um sujeito do curso de História (presencial parcelada) afirmaram que os estudos na graduação sobre gestão escolar, embora se fizessem presentes, não foram suficientes, havendo a necessidade de buscar formação específica. Já os sujeitos com formação inicial em Educação

Física, Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências biológicas, todos na modalidade presencial integral, afirmaram estudar o suficiente sobre gestão escolar.

Verificamos que dos três sujeitos que declararam não ter nenhuma formação em gestão, dois (dos cursos de Geografia e História) cursaram a modalidade de ensino presencial parcelada; e, da amostra de sujeitos que representam o curso de Pedagogia (sendo um da modalidade presencial parcelada e outro da modalidade presencial integral), o sujeito da modalidade parcelada afirma não ter estudado o suficiente e o da modalidade integral afirma ter estudado o suficiente sobre gestão.

Conforme esses depoimentos, concluímos que os cursos na modalidade presencial integral tenderiam a abordar a gestão escolar nos currículos de forma “mais” satisfatória. E que os cursos na modalidade presencial parcelada se tratavam de uma formação aligeirada, em serviço, precária. Já o entendimento inicial de que as distintas formações em ciências humanas e em ciências exatas poderiam influenciar práticas de gestão diferenciada não pôde ser confirmada, já que a precarização da formação se dá em ambas as áreas.

Shiroma (2008) alerta para a precarização da formação docente e indica que a objetividade está em fortalecer a condição de objeto do professor, distanciando-o de ser sujeito de sua ação e formação, tornando-se, assim, um “professor profissional”, competente apenas para solucionar os problemas do cotidiano escolar.

Ao indagarmos sobre a importância dos cursos para o trabalho de gestão, Batista assim se posiciona:

Eu fiz o curso de geografia na UEG, unidade de Quirinópolis, durante 4 anos, e assim, não era um curso que eu queria, mas pelo que era público. Fui e comecei a gostar do curso e hoje eu tenho a licenciatura plena em Geografia. Na questão dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, boa parte tem a resistência dos professores. Primeiro, que o certificado demora a chegar e para você dar entrada numa mudança de letra, titularidade, ainda mais agora que o governo do estado congelou os benefícios por 20 anos, os cursos estão sendo oferecidos, as pessoas ligam oferecendo, mas os professores imediatamente já falam não. Eu mesmo, esses dias atrás, recebi uma ligação de um curso que ia ser ofertado aqui em Jataí. Só que assim, eu disse que, no momento, eu estava ocupado e que não tinha essa disposição, porque o que a gente tem é que a gente não teria um retorno financeiro, porque, querendo ou não, a gente preza por qualidade, mas não vamos ser hipócritas, que a gente também vê a questão financeira. (BATISTA, 2017).

As afirmações do sujeito a respeito da formação inicial e formação continuada revelam, além da insatisfação do sujeito, a ausência de significância para a aprendizagem e desenvolvimento de “competências, habilidades e atitudes profissionais”, tratadas por Libâneo (2015), como essenciais para a constituição da identidade profissional dos professores.

Percebemos que a remuneração é incompatível com a natureza e as exigências da profissão e as necessidades do capital soblevam o trabalho docente que poderia resultar em transformação social.

Os dados obtidos acerca dos aspectos formativos dos sujeitos estão condensados na Tabela 4.

Tabela 4- Aspectos formativos dos sujeitos

| | |
|---|---|
| Curso de formação específico em gestão | |
| Ao se candidatar/pleitear o cargo | 2 |
| Após nomeação | 9 |
| Motivação para a formação específica | |
| Iniciativa própria | 2 |
| Exigência da Subsecretaria | 9 |
| Formação em gestão adquirida na graduação | |
| Não houve | 3 |
| Insuficiente | 3 |
| Suficiente | 5 |
| Lócus do conhecimento acerca da gestão escolar | |
| Na prática | 5 |
| Na formação e na prática | 6 |

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Ao retomarmos o problema de investigação, cotejando-o com essas respostas, afirmamos que a formação inicial não oferece subsídios teóricos, de caráter crítico, para o exercício da função de gestor. Nas afirmações dos sujeitos, a prática é que exerce papel preponderante para a aprendizagem da função gestora. E mesmo os cursos de formação continuada dos quais participam, geralmente oferecidos pela subsecretaria de educação, não lhes possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos importantes inerentes à gestão. Isso porque, conforme Silva (2011), ao se constituir eixo desses cursos de formação de educadores, a prática é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais em que a prática é decisiva e a formação teórica possui menor importância na formação do professor.

O depoimento de Fátima (2017), gestora com titulação de mestra, revela que, se a formação inicial cumpre insignificante papel na formação dos gestores, a continuada, ao contrário do que se poderia esperar, também tem um papel pouco relevante para o exercício da função gestora.

A atuação do gestor ela é muito imediatista, você chega ao problema e você tem que ter uma solução. Então, vai muito mais do seu bom senso, porque não tem uma formação que te ensina a lidar com abuso sexual, você não tem formação para isso (pausa) tem que ter sensibilidade

(pausa) com agressão física, com automutilação, com narguilé, com bebida alcoólica. A gente não tem formação para isso. Então assim, eu acho que vai muito do bom senso do gestor. Eu sou concursada para ser professora de matemática e em algum momento eu apresentei um perfil que dá para ser gestor. Eu não estudei para ser gestor. Eu sou preparada para dar aula de matemática. Eu não sou preparada (pausa) e daí, depois que eu fui gestora, é que eu tive uma formação.

Dos onze gestores e vices, nove fizeram um curso específico após assumirem o cargo de gestor escolar e apenas dois o fizeram previamente, quando demonstraram interesse em pleitear o cargo. Os sujeitos esclareceram que não consta como exigência expressa no edital de eleição de gestores que o candidato tenha formação em gestão, já que a própria subsecretaria oferece uma formação ao gestor eleito. Isso talvez explique porque apenas dois gestores de nossa pesquisa afirmaram ter feito curso de gestão por iniciativa própria. Geraldo (2017) salienta a importância da formação específica em gestão e destaca como e quando esta deva ocorrer:

Tem que ter formação, sim. Esse é o requisito mínimo. Eu me refiro à formação específica em gestão. Eu acredito que apenas uma capacitação seja suficiente. Até mesmo porque não existe nenhum gestor escolar formado em gestão. A sua formação se dá após o curso de graduação, seja ele de licenciatura, bacharelado. E, por meio de um curso de capacitação, é que torna-se gestor. (GERALDO, 2017)

Como percebemos, Geraldo defende a ocorrência de uma formação após a graduação, considerando-a suficiente para formar o gestor. Já Batista, um dos vice-gestores, tem um posicionamento diferente. Suas considerações a respeito da formação são importantes. Sendo P a fala da pesquisadora e B a fala do vice-gestor, transcrevemos um trecho da entrevista com ele:

P: Ao responder o questionário, você afirmou que os cursos de formação oferecem informações suficientes para compreender a atuação do gestor. Poderia me dizer um pouco sobre isso?

B: Então, porque os cursos para formação de gestores, pelo menos aqui no estado de Goiás, acontecem assim, basicamente, eles são via online. A gente fez via online esses cursos, né? E lá tinha uns questionários que, assim, a gente respondia e, de acordo com esses questionários aí, a gente via que já aplicava no cotidiano da escola. Então assim, eles realmente são suficientes, mas assim, vai de local para local porque nem toda realidade é semelhante.

P: Então para você a formação em gestão aconteceu no curso específico e não na formação inicial que você teve ao cursar Geografia? Não foi o curso de Geografia que te ajudou a atuar na gestão?

B: Não. Foi um curso, superficial, que nós tivemos online.

P: Então a compreensão da gestão veio a partir desse curso oferecido pela secretaria?

B: Sim, oferecido pela secretaria da educação.

P: Quais são os assuntos que esse curso trata?

B: Fala assim, em geral, sobre a gestão escolar: as questões financeiras, o quadro administrativo, o quadro de professores, questão da prestação de contas (dinheiro direto na escola), como a gente lidar com alunos, com pais de alunos...

P: Esse curso tem duração mais ou menos de quanto tempo?

B: Ah, se eu não me engano, ele foi de 200 horas e aí foi online. Ele foi oferecido durante dois meses antes de ter a eleição na escola para gestor.

P: Mas te oferece uma titularidade, conta como uma especialização ou é apenas um curso de formação?

B: É um curso de formação, só que a gente conseguiu uma gratificação no salário [pausa] não foi uma coisa assim tão elevada, mas...

De acordo com esse relato, a formação para a gestão foi oferecida pela subsecretaria, de modo virtual e de forma muito superficial. Essa modalidade em que o curso é oferecido flexibiliza o gerenciamento do tempo que o gestor possui para aprender, exigindo dele autodisciplina e autocontrole da aprendizagem. Não há mediação da aprendizagem que suscite discussões, reflexões, já que o docente não se relaciona com indivíduos reais, tornando-se uma modalidade de ensino impessoal. Incute-se a ideia de que o governo oferece subsídios para que o curso ocorra com facilidade e comodidade. Ademais, essa modalidade apresenta custos reduzidos, pois não há a necessidade de investimento de recursos substanciais do governo na formação dos professores. Além da precarização da formação, as questões ligadas à gratificação salarial exercem influência na adesão dos professores a este tipo de “aperfeiçoamento”. A bonificação, mencionada por Libâneo (2017), mesmo ínfima, é uma estratégia governamental de seduzir os professores a realizarem esse tipo de formação.

Insistindo na questão da formação, com o objetivo de identificar a epistemologia que a fundamentou, perguntamos aos sujeitos onde e como os conhecimentos acerca da gestão escolar foram por eles apreendidos. Seis deles afirmaram que a formação (inicial e continuada) e a prática foram fundamentais na apreensão dos conhecimentos sobre gestão escolar e cinco afirmaram que a prática foi o lócus da aprendizagem desses conhecimentos.

Transcrevemos abaixo, trechos dos depoimentos dos participantes que alegam ter apreendido os conhecimentos na prática. Para Carla:

A teoria é engessada e a realidade, dentro da escola, é bem diferente. É uma diversidade que acontece o dia todo, de professores, de alunos, de pais e funcionários da escola. É totalmente diferenciada da teoria. É uma prática que realmente não tem a teoria para explicar, é só vivenciando no dia-a-dia que a gente aprende. (CARLA, 2017).

Observa-se nas declarações de Carla que a teoria e a prática constituem-se dicotomias e que não haveria uma teoria explicativa para a prática de gestão. E que a aprendizagem dessa prática só pode ocorrer na própria ação. A epistemologia que está na base dessa “formação” é a epistemologia da prática, a qual ocupa-se com a manutenção da ideologia neoliberal, distanciando a teoria da prática e, sobretudo, defendendo a reflexão como um instrumento de pensamento-ação, de caráter eminentemente mecanicista. Essa visão é compartilhada também por Deise:

Eu sinto que, na formação do gestor, nos cursos de formação do gestor, é subentendido que quando a gente assume uma gestão, a gente já saiba muita coisa, e, na verdade, não sabe. Porque os cursos de licenciatura, de educação, seria pedagogia, que trabalha a gestão escolar [pausa] porque os outros cursos não. As outras licenciaturas não trazem a gestão escolar. Então, a gente não tem esse aporte teórico. A gente acaba aprendendo mais na prática e a prática diferencia-se, sim, da teoria, porque quando a gente vai aprender sobre a questão, até mesmo do lidar com o humano dentro da escola, quando a gente vai trabalhar em conjunto com o professor, é como se o tempo da solução desse problema, ele tem que ser rápido e nem sempre dentro da escola a gente consegue essa agilidade. Por quê? Porque nem sempre quando você precisa resolver um problema, o pai está disponível para estar na escola naquela hora, o professor está disponível naquele horário, às vezes ele não tem aula naquele dia na escola e o problema surge. Como você vai fazer para tirar o professor de outra escola e trazer aqui para resolver o problema? Então, muitas vezes, a solução dos problemas na escola demora por conta disso, e a gente não tem isso, a teoria é muito rápida, a prática não. (DEISE, 2017).

Pela epistemologia da prática concebem-se a teoria e a prática educativa como aspectos dissociados, como se pode ver na fala de Deise. Para ela, a teoria nos cursos de formação é anacrônica relativamente à prática; a teoria não oferece as soluções que a prática exige em seu tempo. Sua crítica é que a formação docente não possibilita ao professor estabelecer relação do conhecimento com as situações práticas, porque a teoria seria “rápida”, o que vale dizer efêmera demais, para os problemas que a prática apresenta.

As declarações de Keila, por sua vez, apresentam indícios de como as políticas educacionais constituem poderosos condicionantes externos que colocam o professor na condição de prestador de serviço temporário, além de configurar e determinar a formação docente em serviço, fazendo com que o professor admita que essa formação deva ocorrer pela própria iniciativa do professor:

Olha, eu sou funcionária da rede tem 16 anos e a gente não pode reclamar, porque tanto o estado quanto o município, ao longo desses 16 anos, sendo funcionária da rede, tem sempre formação, tem sempre discussões em relação ao currículo. Não na área de gestão, mas na área escolar. E acaba que você ser gestor nada mais é que você conhecer todos os setores. Então esses cursos de formação, de currículo, tanto o governo do estado de Goiás quanto a prefeitura de Rio Verde sempre ofertaram muitos. Agora, assim, na área de gestão, específico, não tem esse curso. Por

quê? Porque ser gestor é um cargo transitório, que você ocupa por eleição. Então, não existe preparo específico para quem está na rede. Aí, a partir do momento que você é gestora, você tem todo um respaldo por parte da secretaria, de quem está lá, de quem te orienta em relação às dúvidas, de verbas, de como você estrutura. Isso vem com o cargo, porque a gente não tem essa formação. Ah, eu vou receber uma formação? Não! A gente sempre tem uma orientação quanto ao fluxo escolar, à dinâmica escolar. (KEILA, 2017).

Compreendemos que o que gestores pensam e fazem é determinado pelo posicionamento político por eles assumido, conscientemente ou não, conforme suas concepções de homem, sociedade, mundo. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, percebemos um alinhamento das concepções e das práticas com uma visão neoliberal, voltadas para o atendimento das demandas impostas pelo capitalismo. Isso se expressa no discurso dos sujeitos a respeito da gestão e das qualidades que julgam importantes a um gestor escolar.

Na realização da entrevista, ao perguntarmos a respeito da formação, oportunizamos que apresentassem sugestões a respeito de como e quando ela deveria ocorrer. Batista, Carla, Deise, Fátima e Geraldo assim se manifestaram, respectivamente:

Ela deveria ocorrer na graduação mesmo. Porque assim, não são todos os cursos de licenciatura que dispõem dessa questão de gestão. *O curso que tem essa parceria aí com disciplinas específicas para o curso de gestão, se não me engano, é o curso de Letras e o próprio curso de Pedagogia.* (BATISTA, 2017).

Eu acho que pelo menos um ano do curso de Pedagogia deveria ser voltado para a gestão escolar. *O curso de Pedagogia perdeu esse foco na gestão escolar, eu acho que ele deve voltar pelo menos um ano, só para a gestão escolar, porque não tem prática, estágio para a gestão. A prática dos estagiários não é feita na parte da gestão, é só sala de aula, coordenação. Não tem gestão, se tem, eu desconheço.* (CARLA, 2017).

A formação do gestor, ela deveria ocorrer nos cursos de graduação. Como nós temos um sistema dentro da secretaria de educação de Goiás onde o professor é eleito pela comunidade, eu penso que deveria. E ele pode ser licenciado em qualquer área da educação. Ele, sendo licenciado em qualquer área da educação e sendo professor efetivo da rede, ele pode ser gestor. Então, *todos os cursos de licenciatura deveriam ter pelo menos um período de gestão escolar.* (DEISE, 2017).

Eu acho que, talvez, *a prática supervisionada devesse ser mais forte a partir do primeiro período e cada pessoa que fizesse licenciatura fosse, [entre aspas] obrigado a participar como professor, como coordenador pedagógico, como gestor, como vice-gestor, como coordenador de disciplina.* Até ele ver qual o perfil dele. Porque, por exemplo, se eu determinasse lá: eu sou coordenadora pedagógica, talvez eu fosse perder uma chance de ser gestora. Então, tem que existir essa possibilidade de a gente passar em todas as etapas, até para você saber mais. Eu gostaria que a prática supervisionada fosse um pouco mais forte. (FÁTIMA, 2017).

O curso de formação em gestão deveria ocorrer da seguinte forma: nós somos eleitos. Existe uma prova. Você estuda para fazer esta prova e quando você passa na prova, que é tipo um vestibular, vamos dizer assim, para a gestão, é que daí você vai concorrer à eleição interna,

dentro da escola. Quem vota são os pais, alunos e funcionários da escola. *Depois de ter sido eleito, deveria ter um curso, uma capacitação, uma formação, nem que seja uma pós, alguma coisa que seja voltada em cima da área de gestão e a longo prazo, não uma capacitação de uma semana, quinze dias, às vezes. Um curso mais aprimorado.* (GERALDO, 2017).

Trazemos os depoimentos dos sujeitos com alguns grifos nossos para demonstrar que todos os sujeitos reconhecem a relevância da formação e revelam que a formação oferecida na atual conjuntura é precária e tem contribuído para adiar a aprendizagem, ainda que mínima, de conhecimentos que possam despertar o interesse por essa função. A partir dessas declarações, podemos afirmar que, independentemente da área de formação, o gestor possui uma compreensão da importância da formação para o exercício da gestão escolar. Ao fazer a crítica à formação que lhe é proporcionada, seja a inicial ou a continuada, demonstra que essa formação pouco influi na constituição de sua identidade como gestor escolar. A prática é mais determinante no processo de tornar-se gestor, com o agravante de negar-se a relação entre a teoria e a prática, produzindo, assim, trabalhadores alienados e submissos aos interesses hegemônicos.

Sobre a primazia da prática no processo identitário do gestor, buscamos aprofundar nossa compreensão. Entendemos que as bases epistemológicas da prática ou da práxis determinam características e princípios que estabelecem uma forma de gerir a educação. Ao verificar especificamente a relação entre a teoria adquirida nos cursos formativos e a prática dos professores, nove dos onze sujeitos declararam que teoria e prática são aspectos indissociáveis na atuação do gestor escolar. Embora reconheçam a importância da teoria, o fato de a formação específica em gestão suceder à eleição ou à nomeação do gestor corrobora a percepção de que o trabalho docente tem perdido sua especificidade, determinado pelas políticas educacionais, que, cada vez mais, envidam esforços para a (con)formação do professor como trabalhador de novo tipo: autônomo, flexível e competente.

Como já constatamos, a formação do gestor ocorre na etapa posterior à graduação, geralmente em cursos rápidos e, usualmente, em serviço, o que nos leva a inferir que a base epistemológica é a prática. Conforme Geraldo:

Os conhecimentos que tenho sobre gestão aprendi durante a graduação e a pós-graduação. Fiz pós-graduação em educação física escolar e ela me deu bastante embasamento para estar atuando nessa área. Mas também quando nós fizemos não foi um curso, foi uma capacitação para a gestão, aprende bastante também, mas o maior aprender mesmo seria no dia-a-dia. (GERALDO, 2017).

Segundo Duarte Neto (2013), a epistemologia da prática baseia-se na compreensão de que o mundo se resume às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas, e a reflexão sobre a prática é a estratégia que o professor traz em si um tipo de conhecimento essencialmente prático. Dicotomizar a reflexão e a ação, impondo ao trabalho do gestor escolar mecanização, imediatismo, rotina e inconsciência dos seus atos pedagógicos, é útil ao sistema governamental opressor, pois as contradições presentes dentro e fora da escola passam despercebidas. Para Inácia:

O conhecimento acerca da gestão escolar veio pela formação continuada e pela experiência que eu tive em sala de aula, em outros segmentos dentro da escola, porque eu não fui só professora. Eu fui secretária geral e eu fui passando por outros departamentos dentro da unidade que foram me conduzindo para ter uma gestão mais eficaz. Porque, na verdade, é o corpo a corpo que vai definir o que a gente tem ou não que fazer. (INÁCIA, 2017).

Os elementos presentes nesse depoimento indicam que a formação parcial visa, sobretudo, formar gestores escolares que não disponham de tempo para refletir sobre a totalidade do processo educativo e que sejam capazes de um trabalho reprodutivo, com vistas a alcançar a qualidade total em detrimento da qualidade social.

Para José, a prática tem a primazia nos processos de aprendizagem:

As redes sociais trazem muito isso para a gente: quando você não dá conta de fazer uma coisa, você vai lá, pega um instrumental e tenta fazer. Então essa que é a realidade: teoria e prática, elas têm as suas vertentes. Hoje eu tenho por experiência, por formação [pausa], eu conheço pessoas que são práticas, excelentes. Nunca teve uma teoria, nunca se formou e sabe fazer a prática. E tenho aquela pessoa que se formou teoricamente e consegue ministrar uma aula 100%, mas, se você pedir um circuitinho simples da prática, ele não sabe desenvolver. Então você tem essas duas nuances: você tem um cara teórico e você tem um cara prático. O prático pode ser bom e o teórico pode ser bom. Agora, quando as duas partes se juntam, se é possível delas se juntarem, porque eu acho que tem, eu já vivi isso muitas vezes numa situação prática, alguém diz: rasgue esse livro, porque a prática ele faz com [pausa] eu até digo isso, às vezes, para algum professor: olha, você tem que escrever o seu livro, tem que fazer sua teoria para passar e a pessoa se recusa, fala: eu sei fazer assim, é assim que eu faço [pausa] e ela não tem a paciência e talvez a convicção de que seria possível passar adiante. (JOSÉ, 2017).

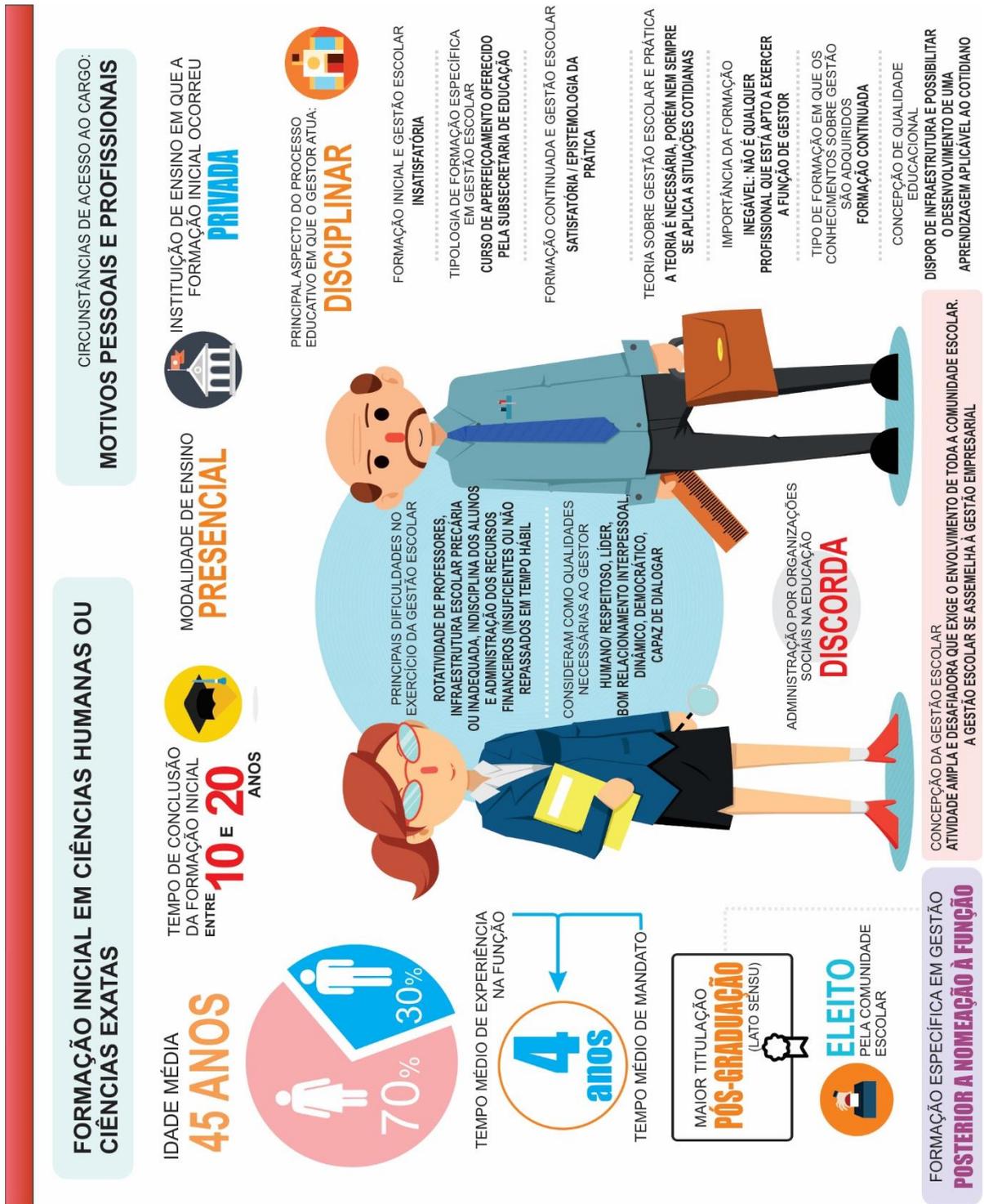
Fica evidente nessa declaração a dissociação entre conhecimento teórico e prático. Chama nossa atenção a afirmação de que é possível ser um “bom” professor dominando apenas um dos aspectos e o posicionamento cético sobre a possibilidade de os aspectos práticos e teóricos serem associados. Outra informação que nos chama a atenção é a menção às mídias. Além de parecer conceber o conhecimento como um apetrecho necessário à consecução de objetivos, parece minimizar a importância do comportamento formativo sistematizado, deixando entrever que a aquisição de conhecimento pode ser realizada pelas mídias. Temos

aqui indícios de um discurso hegemônico, dotado de alienação e ausência de criticidade, resultado de uma formação precarizada, que faz com que os sujeitos não percebam as contradições do processo educativo. Ela é insatisfatória, inclusive, para o ideário neoliberal, já que a educação não tem atingido os objetivos propostos, necessitando assim de constantes avaliações e reformas. Em que se pesem as questões ligadas à administração escolar, de acordo com Paro (2010), a concepção de formação prática operacionaliza o trabalho do gestor ao ponto de tornar esse trabalho racionalizado, pormenorizado, assemelhando-se à administração geral e, sobretudo, trazendo para o contexto escolar a necessidade de atender às exigências da sociedade capitalista, principalmente no que tange à formação do indivíduo para o mercado de trabalho, em detrimento da formação do aluno como ser social.

Diante dos resultados dessa pesquisa, defendemos que é preciso romper com a compartimentalização do conhecimento e com o desacordo entre a teoria e a prática nos processos de formação e profissionalização docente. Ao nos referirmos a compartimentalização do conhecimento fazemos alusão à aquele conhecimento, no plano da ideologia dominante, ofertado em pequenas doses, de forma desintegrada e desarmônica, em que o trabalhador recebe apenas o que lhe é necessário para desempenhar suas funções laborais. O ideário neoliberal tem apenas um projeto formativo: aquele em que a profissionalização docente segmenta o conhecimento e se restringe à aquisição de habilidades específicas, rejeitado por Weber (2003), Brzezinski (2016) e Shiroma e Evangelista (2011). Esse projeto resulta na formação de um professor alienado e incapaz de exercer uma boa consciência de classe.

Ao final dessa pesquisa, elaboramos um infográfico, o qual, além de explicitar dados numéricos, busca uma síntese das determinações que constituem o gestor escolar de Rio Verde. Destacamos três aspectos que se sobressaíram na pesquisa: formação, atuação e concepções.

Infográfico – O gestor escolar da rede estadual de ensino de Rio Verde-GO: formação, atuação e concepções



Fonte: elaboração da autora, 2018.

Por fim, a análise aqui realizada nos permite afirmar que a formação, seja inicial, seja continuada, seja em qualquer área do conhecimento, não tem sido determinante do tipo de gestão escolar praticada pelos sujeitos. Isso porque a gestão não tem sido abordada nos cursos de formação inicial, nem fundamentada teoricamente, de forma satisfatória, nos cursos de formação continuada. Os conhecimentos sobre gestão são apreendidos no exercício da função, no movimento da prática desvinculado dos processos formativos acadêmicos. Dessa forma, é compreensível que os gestores atribuam tão pouca relevância à formação inicial para o exercício da função gestora.

Ressaltamos que, conforme os resultados obtidos na pesquisa, todos os sujeitos reconhecem a importância da formação e há aqueles gestores que buscam uma possibilidade de luta e resistência por meio da formação docente, mas percebemos também que o poder de ação libertadora da formação é aniquilado, haja vista que a realidade idealizada pelas políticas educacionais, principalmente aquelas que dizem respeito à formação de professores, não propicia a aquisição de um conhecimento sólido. Isso pode ser explicado pelo fato de o professor, como responsável pela educação formal dos sujeitos, dotado de consciência e formação crítica, poder revelar contradições sociais e disseminar concepções contra-hegemônicas. Faz-se necessário, portanto, pensar a educação como elemento da emancipação humana e força que transforma as relações sociais, bem como estabelecer elementos que nos possibilitem refletir sobre a epistemologia da práxis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa dissertação, que trata sobre o gestor escolar e sua formação, sinto a necessidade de voltar a ver e pensar sobre o percurso para chegar até aqui: redigir as considerações finais de meu trabalho. O processo de transformar a realidade material em conhecimento resulta em dupla transformação: minha e da própria realidade, pois, ao me debruçar sobre a realidade para conhecê-la e interpretá-la sob uma determinada perspectiva, a metacognição é favorecida e a realidade desvelada.

Essa dissertação, conforme apresentado, teve como objeto a identidade profissional do gestor das escolas públicas e possível relevância de sua formação nesse processo identitário. O objetivo foi compreender essa possível relação pelas categorias de concepções de gestão e qualidade educacional e formação docente. Utilizando o método materialista histórico dialético, conduzi a pesquisa em busca de responder ao seguinte problema de investigação: *Como se constitui a identidade profissional do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO e qual a possível relevância da formação nesse processo identitário?*

O meu interesse pela gestão escolar originou-se de uma experiência profissional como coordenadora pedagógica, momento este em que eu estava mais próxima da gestora escolar e percebia as dificuldades que a mesma enfrentava no exercício da função. Assim, questionava-me sobre a formação inicial: percebia a existência de lacunas entre a formação e a prática gestora, sobretudo, que a relação teoria e prática era de dissociação. Ao concluir a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de iniciar os estudos sobre a temática da gestão escolar. Conduzi uma pesquisa de natureza bibliográfica com o objetivo de levantar, sistematizar e organizar informações, produzindo assim embasamento teórico a respeito do tema.

A escolha por realizar pesquisa empírica no mestrado ocorreu devido à possibilidade de aprofundar o conhecimento também por meio das experiências concretas dos sujeitos. Ora, eu precisava de fato verificar se as inferências que fazia a respeito da teoria e prática na gestão escolar durante a experiência profissional eram de fato congruentes com a pesquisa bibliográfica que realizei na graduação, pois preocupava-me a possibilidade de estar erroneamente generalizando as informações que dispunha.

Assim, realizei o levantamento bibliográfico a respeito da gestão escolar e da formação docente. Logo, iniciei a leitura dos textos e fui apreendendo os conceitos. Confesso que me dediquei com afinco a compreender o método investigativo proposto nessa pesquisa, pois eu não dispunha de embasamento teórico suficiente para sistematizar as categorias e conceitos

que este estudo suscitaria.

Busquei os sujeitos e os selecionei. As dificuldades em definir e obter o consentimento de participação dos sujeitos trouxe-me inquietação nessa etapa. Na sequência, elaborei os instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada. Na etapa posterior, iniciei a pesquisa com os sujeitos selecionados. Talvez essa tenha sido uma das etapas mais significativas do percurso: o fato de as pessoas se disponibilizarem e permitirem que eu (uma pessoa até então desconhecida) conhecesse sua realidade e ainda se atrevesse a interpretá-la é primoroso.

Em seguida, planejamos e desenvolvemos o produto educacional. Nessa etapa, ainda, transcrevi as entrevistas. As transcrições e a definição do roteiro do documentário foi uma etapa exaustiva, mas o resultado desse trabalho além de gratificante foi a materialização do conhecimento adquirido por meio dessa pesquisa.

Retomo aqui os entendimentos que tínhamos sobre a relação identidade e formação do gestor escolar: o primeiro é que a formação exerceria papel preponderante na prática do gestor escolar, ao ensejar a construção das concepções de gestão escolar, o que poderia ser determinante do tipo de gestão praticada pelos gestores; o segundo é que gestores com formação em áreas distintas poderiam tender a praticar gestão diferenciadamente.

Obtivemos como resposta nessa pesquisa que a formação dos sujeitos, seja inicial ou continuada, é precária e compartimentaliza o conhecimento; que nas distintas formações iniciais percebemos a mesma problemática: o embasamento teórico ofertado é exíguo. Do mesmo modo, na formação continuada o conhecimento adquirido é ainda insuficiente, principalmente por se tratar de cursos aligeirados que objetivam, sobretudo, o conhecimento técnico, instrumental, em que habilidades específicas devem ser desenvolvidas pelos gestores, com o fim de obterem eficiência e produtividade no trabalho a desempenhar. Consideramos que a formação poderia exercer papel preponderante na prática do gestor escolar, se ela ocorresse adequadamente, possibilitando a apreensão da teoria educacional.

Os sujeitos reconhecem a importância da formação e ressentem de que ela não ocorra ou que seja precária. Conforme percebemos, por se tratar de uma formação insuficiente para ensejar a construção de concepção de gestão escolar e, assim, permitir uma prática consciente de gestão, o gestor escolar acaba construindo sua concepção de gestão na prática, sem a reflexão teórica crítica, e é esta prática que orienta o trabalho e a dinâmica da organização escolar.

Quanto ao segundo entendimento, concluímos que essa tese não se sustenta diante da realidade de formação docente retratada pelos sujeitos. Não há distinções plausíveis nas

formações em licenciaturas, especialmente se buscamos aspectos formativos sobre a gestão escolar.

Ao entendermos que a economia política atua nas concepções de qualidade educacional, na formação docente e na constituição da identidade profissional docente, percebemos que o modo como a gestão escolar se efetiva está subordinado à lógica do capital, que reduz o processo educativo à aquisição de competências essenciais ao mercado de trabalho e trata a formação docente como pré-requisito para recrutar trabalhadores conformados e subservientes ao modelo neoliberal instaurado. Isso vai ao encontro das políticas educacionais no tocante à profissionalização docente, que se destinam à formação do profissional competente, eficiente e produtivo, a fim de utilizar sua força de trabalho para difundir os ideais neoliberais e de interesse do capital. Isso porque os governantes concebem a escola como uma teia de relações com outras instituições que apresenta um grande potencial de estabelecer os nexos que as organizações governamentais desejam, cabendo ao gestor escolar a efetivação dos ideais neoliberais.

Assim, com a precarização da formação docente e a inserção desse trabalhador em um contexto neoliberal, resta a ele internalizar e defender o discurso hegemônico de qualidade total, em que o conhecimento sistematizado do processo educativo resulte em formar sujeitos capazes de atuar no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, tanto a formação inicial como a continuada, independentemente da área, propiciam que as concepções dos sujeitos acerca da gestão e da qualidade educacional sejam forjadas por uma lógica mercadológica. Por meio dessas formações alinhadas com as políticas educacionais de inspiração neoliberal, pretende-se formatar o indivíduo para difundir o discurso e os ideários do governo, o que é feito de modo tão sutil a ponto de que os docentes, que são importantes agentes de transformação social, não desenvolverem consciência de tais objetivações e se tornarem cada vez mais alienados.

Quanto ao produto educacional, objetivamos propiciar a compreensão sobre como se constitui a identidade do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Goiás e qual a relevância da formação nesse processo identitário. Nele apresentamos relatos de gestores de escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO sobre suas experiências profissionais, enfatizando o papel da formação inicial e continuada, a possível relação entre a teoria e a prática bem como as concepções de gestão e qualidade educacional desses professores. Além desses relatos, apresentamos também uma entrevista do prof. Dr. José Carlos Libâneo, concedida para nossa pesquisa, versando sobre gestão escolar e formação. As informações constantes do documentário permitem ao observador realizar sua própria análise.

Em suma, a identidade profissional dos gestores escolares das escolas públicas se constitui na prática, no exercício da função sob a tutela do Estado por meio de suas políticas,

em atendimento às demandas da hegemonia burguesa. Por meio de uma formação precária, desvalorizam o docente e ditam os resultados que devem produzir: um sujeito subserviente, alienado do produto de seu trabalho, de si mesmo e dos outros homens.

A formação de professores, quer seja inicial ou continuada, não deve ser compreendida como uma necessidade individual. Ao concebermos a educação como princípio político-social, a formação docente, que é parte integrante da atividade educativa, deve ser tratada como processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, que transcende as medidas governamentais que insistem em ofertar cursos aligeirados, com conteúdos meramente técnicos, e que supervalorizam a prática em detrimento do conhecimento científico.

Assumo a posição de que precisamos pensar a respeito dos cursos de formação inicial e continuada, e, para além da reflexão, que deve ser coletiva, propormos alterações e mudanças educativas que promovam a transformação da consciência do próprio professor. Refletir sobre as concepções de gestão e qualidade educacional bem como compreender aspectos que dizem respeito à prática de um gestor em uma instituição de ensino visa confrontar os saberes acadêmicos e a prática pedagógica a fim de produzir conhecimento e autoconhecimento. Ao ensinar que os gestores reflitam sobre sua formação, suas concepções e práticas, favorece-se a tomada de consciência e a metacognição, elementos importantes do processo de autoformação. Assim, os professores podem se reconhecer como potenciais agentes transformadores da realidade e se sentir encorajados a lutarem por uma profissionalização docente que tenha a práxis como base epistemológica e a qualidade social da educação como ideal, a fim de que tenhamos condições de desbancar a hegemonia e derrubar a perversa lógica do capital.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosamaria Calaes de et al. (Org.). **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BATISTA. **Batista**: entrevista [02 nov. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Santa Helena de Goiás, 2017.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs).

Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRZEZINSKI, Iria; MATA, Orita de S. Medrado da. **Eleições de diretores para as escolas estaduais de goiás: CEE/GO e SINTEGO inimigos ou aliados?** ANPAE, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016, p. 105-130.

CARLA. **Carla**: entrevista [06 nov. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Rio Verde, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORREIO OFFICIAL. **Estado de Goyaz, Brasil. Anno LXI – 30º da Republica**. Sabado, 26 de Outubro de 1918. n. 193. Disponível em:

<[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=167487&pasta=ano%20191&pesq=E NSINO%20PRIMARIO](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=167487&pasta=ano%20191&pesq=E%20NSINO%20PRIMARIO)> p108. Acesso em 24 fev. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DEISE. **Deise**: entrevista [30 out. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Rio Verde, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, maio/ago. 2009, p. 201-215.

DUARTE NETO, José Henrique. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, 2013, p. 48-69.

EDUCAÇÃO, Portal da. UNESCO. 2013. **Unesco**. Disponível em:

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/unesco/33426>>. Acesso 12 dez. 2017

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs). **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Kelps, 2013, p. 13-45.

FÁTIMA. **Fátima**: entrevista [30 out. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Rio Verde, 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANÇA, Luísa. **Verdades e mitos da MP de Reforma do Ensino Médio**: qualquer um poderá dar aulas? Disponível em: <<http://appprova.com.br/notorio-saber-verdades-e-mitos/>>. Acesso em 27 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85 – 90.

GERALDO. **Geraldo**: entrevista [07 nov. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Rio Verde, 2017.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GOMIDE, Denise Camargo. As políticas educativas a partir do materialismo histórico-dialético: aproximações epistemológicas. **I Encuentro Internacional de Educación**: NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. Argentina, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v.2)

GUIMARÃES, Valter Soares; OLIVEIRA, João Ferreira de. Formação e profissionalização em debate: pauta e recomendações para a discussão. **RBP**, v.18, n. 2, jul./dez. 2002, p.235- 244.

HEITOR. **Heitor**: entrevista [31 out. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Rio Verde, 2017.

INÁCIA. **Inácia**: entrevista [31 out. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Rio Verde, 2017.

JOSÉ. **José**: entrevista [06 nov. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Rio Verde, 2017.

KEILA. **Keila**: entrevista [07 nov. 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Rio Verde, 2017.

KONDER, Leandro. **Marx vida e obra**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEI Nº 13.564, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1999. **Estabelece critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual**. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13564.htm>. Acesso em 25 fev. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI; Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **José Carlos Libâneo**: entrevista [16 out., 2017]. Entrevistadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira. Goiânia: Reitoria do Instituto Federal de Goiás, 2017. 1 DVD. Entrevista concedida para o documentário: “Identidade e formação do gestor das escolas públicas de Goiás”.

LIMA, Laís Leni de Oliveira. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

Disponível em:

<<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1070/1/dissertacao%20lais%20leni%20educacao%202010.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2017.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs). **Qualidade na escola**

pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Kelps, 2013, p. 173-187.

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

LUKÁCS, Georg. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** Ed. Ciências Humanas, São Paulo, 1979.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. **Revista Diálogo Educacional**, 2014, p. 101-124.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** São Paulo: Autores associados, 2004. p. 53-74.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política: o processo de produção do capital. Livro I. Boitempo, 2013.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.1, jan.-jun. 2010, p. 54-77.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico da difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo, Xamã, 2005, p. 85-125

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A matriz positivista na educação Brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos** - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo, v.1, n.1. ed. outubro/janeiro 2010, p. 1-17.

OLIVEIRA, Thaís Cristina de. **Grupo escolar Sul da Sé (1896-1916):** uma expressão republicana da urbanização de São Paulo e sua descontinuidade. Universidade Federal de Uberlândia. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, 2017.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **RBEP**, Brasília, v.77. n.186, maio/ago. 1996, p. 376-395.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da administração escolar. **RBPAE**, v. 23, n. 3, set/dez. 2007, p. 561-570.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O materialismo histórico dialético: epistemologia da pesquisa como práxis. In: Seminário Educação 2014: Educação e seus Modos de Ler-Escrever em Meio à Vida. **Anais Semiedu**, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. 23 a 26 de novembro, 2014. p. 3409 - 3423.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O trabalho docente e sua dupla determinação. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. São Paulo: Mercado das Letras, 2016, p. 151-176.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

ROCHA, Cristino Cesário. **O perigo da OS na educação pública**, 2015. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/272429-1>>. Acesso: 25 jun. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1987.

ROMMINGER, Alfredo Eric. O grupo Banco Mundial: origem, funcionamento e a influência do desenvolvimento sustentável em suas políticas. **Universitas - Relações Int.**, Brasília, v. 2, n.1, p. 269-288, jan./jun. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2013.

SEDUCE, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Organizações sociais**. Disponível em: <<http://organizacaoessociais.seduc.go.gov.br/organizacao.html>>. Acesso em 22 jun. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, 2008. Editora UFPR, p. 169-189.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2008, p. 7-24

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, ago. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011, p. 127-160.

SILVA, Janaina Cassiano. Resenha do Livro: SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea) **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, set.2010, p. 362-365.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília: 2007, v.8, n.1, p.21-34.

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

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública**: algumas aproximações. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, maio/ago. 2009, p. 216-226.

SILVEIRA BUENO, **minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.

SITO, Jorge Antônio da Silva. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: uma análise crítica. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização em Organização Escolar da UFSM, [1995?]. Disponível em: <<http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/11-1386070501-973.pdf>>. Acesso: 03 fev. 2018.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; RAFAEL, Mara Cecília; OLIVEIRA, Caroline Mari de. **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica**. UNICESUMAR, Paraná, 2015, 279 p.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão pedagógica**: gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, jan./jun. 2015, p. 153-178.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

VALERIEN, Jean; DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. 10. ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2009.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, dezembro 2003, p. 1125-1154.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você/Sr./Sra _____, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas*.²⁵ Meu nome é Eveline da Silva Gontijo Moreira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Pedagogia. Após receber os esclarecimentos e as informações referentes à pesquisa, você poderá fazer parte do estudo, assinando ao final deste documento em duas vias, sendo que uma ficará com você. As dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail evelinegmoreira@gmail.com ou por meio de ligação a cobrar através dos seguintes contatos telefônicos: (64)3612-3084 / (64)99226-6341. Ao persistirem dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pelo telefone (62)3227-2759.

A pesquisa “*A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas*” propõe compreender como se constitui a identidade do gestor educacional das escolas públicas da rede estadual de Rio Verde/GO e as possíveis implicações da formação nesse processo identitário.

O principal instrumento para coleta dos dados é a entrevista semiestruturada, portanto, solicitamos que assinale abaixo a *concessão do uso de sua voz/imagem*:

- () permito a divulgação da minha voz/imagem nos resultados publicados da pesquisa;
- () não permito a publicação da minha voz/imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Por este termo, apresentamos ainda a garantia expressa de liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Ressaltamos que qualquer desconforto e riscos físicos e psicossociais possíveis, bem como os benefícios decorrentes da participação na pesquisa, deverão ser comunicados ao entrevistador, para as devidas adequações.

Colocamo-nos à disposição para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual que foi ou será recebido.

Esclarecemos que o presente trabalho não fornece nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação do entrevistado na pesquisa.

Informamos que quaisquer despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa estarão a cargo do participante que, por este termo, se dispõe a colaborar com a pesquisa.

²⁵Esse foi o título apresentado aos sujeitos ao iniciarmos a pesquisa. Preservamos nos apêndices o título constante nos termos assinados pelos sujeitos, mas salientamos que, ao reformularmos os objetivos específicos, fez-se necessário a alteração do título para: “O GESTOR ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS: identidade e formação”.

Garantimos sigilo e a privacidade dos entrevistado/participante quanto a dados obtidos de modo confidencial envolvidos na pesquisa, não sendo divulgado nome/identificação mediante a pesquisa.

Ressaltamos a garantia expressa de liberdade do entrevistado/participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou à continuidade de seu tratamento.

Informação sobre o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) decorrentes de sua participação na pesquisa; de acordo com regulamentação da pesquisa e resoluções referentes a esta.

Quanto ao armazenamento em banco de dados, o material utilizado mediante a entrevista semiestruturada permanecerá em arquivo por um período de **cinco (5) anos**.

A divulgação dos resultados da pesquisa ocorrerá mediante a publicação da dissertação.

Declaramos ao participante que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não ao que propõe a pesquisa, zelando pela fidedignidade dos mesmos.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Eveline da Silva Gontijo Moreira**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa acima descrita.

Jataí, ____ de _____ de 2017.



Assinatura do(a) participante

Eveline da Silva Gontijo Moreira

Pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Termo de anuência da instituição

O “Colégio _____” está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) Eveline da Silva Gontijo Moreira, no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**.

O “Colégio _____” assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Rio Verde, _____ de outubro de 2017.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Identificação da Instituição Escolar (endereço e telefone)

APÊNDICE C - Questionário

Prezado Gestor/Vice,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas”;no âmbito do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás. O objetivo deste estudo é possibilitar a reflexão sobre o papel da formação na construção das concepções de gestão e suas implicações na prática gestora das escolas públicas darede estadual de Rio Verde/GO. Não é uma pesquisa para diagnosticar problemas de gestão dos profissionais da educação, mas para apontar elementos que nos possibilitem refletir sobre os efeitos da formação sobre a prática e, dessa forma, compreender e valorizar o gestor como um profissional importante para a educação pública de Goiás.

O questionário busca reunir informações para, a partir dele, selecionarmos os potenciais sujeitos da pesquisa. Sua identidade será mantida em sigilo e sua cooperação muito contribuirá para o cumprimento desse objetivo. Solicitamos que não deixe nenhuma questão sem resposta, pois todas são importantes.

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa e a generosidade em nos permitir aprender mais sobre a realidade educacional de que fazemos parte.

Eveline Gontijo Moreira
Mestranda em Educação – IFG Câmpus Jataí

Nome: _____

Unidade escolar: _____

Município: _____

• Sexo:

() feminino

() masculino

• Idade:

() até 30 anos

() de 31 a 35 anos

() de 36 a 40 anos

() de 41 a 45 anos

() de 46 a 50 anos

() 51 anos ou mais

• Você pertence à:

() Rede Municipal de ensino

() Rede Estadual de ensino

• Você concluiu

() Licenciatura em _____

() outro curso superior: _____

• Você concluiu o curso de graduação:

() Há menos de 5 anos

- Há mais de 5 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Outro _____

• De que forma cursou a graduação:

- Presencial
- A distância
- Parcelada

• Você fez o curso superior em instituição (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- pública federal
- pública estadual
- pública municipal
- particular

• Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.

- Especialização (mínimo de 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado
- Ainda não completei o curso de pós-graduação
- Não fiz curso de pós-graduação

• Qual o período de vigência do seu mandato como gestor?

- 201___ a 201___
- Pro tempore

• Como você foi designado ao cargo?

- por eleição da comunidade escolar
- por indicação da Secretaria

• Há quantos anos você exerce a função de gestor?

- Menos de 4 anos
- Há mais de 5 anos
- Há 8 anos
- Mais de 10 anos

• Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação nos últimos dois anos?

- Sim, oferecidas pela Secretaria
- Sim, oferecidas pela Secretaria e por iniciativa própria
- Sim, somente por iniciativa própria
- Não participei de atividades de formação continuada

• As afirmações abaixo abordam aspectos da formação e aspectos práticos que envolvem seu trabalho como gestor. Você deve indicar sua concordância ou discordância em relação a cada uma delas, assinalando:

| QUESTÕES | Concordo | Concordo em parte | Discordo |
|--|-----------------|--------------------------|-----------------|
| Os cursos de formação oferecem informações suficientes para compreender a atuação do gestor. | | | |
| A teoria acerca da gestão da educação adquirida nos cursos de formação difere muito da prática. | | | |
| Na graduação estudei o suficiente sobre a gestão escolar. | | | |
| Quando cursei a graduação, as disciplinas de gestão eram optativas. | | | |
| O conhecimento que disponho sobre a gestão foi adquirido em momentos posteriores ao curso de graduação. | | | |
| Atuar como gestor não exige formação. É necessário apenas ser um bom administrador. | | | |
| São as situações cotidianas que direcionam o meu trabalho na gestão e por meio delas adoto as atitudes que julgo melhores. | | | |
| A formação continuada exerce papel preponderante no exercício da profissão, oferecendo embasamento teórico para a atuação prática. | | | |
| Teoria e prática são aspectos indissociáveis na atuação do gestor escolar. | | | |
| A área de formação inicial (Ciências Exatas ou Ciências Humanas) tem relação com o entendimento acerca da gestão da educação e com a atuação do gestor na prática. | | | |
| Qualquer profissional está apto a exercer a gestão de uma unidade escolar pois a função está mais ligada a questões particulares do que formativas. | | | |
| Gerir uma instituição de ensino é tarefa árdua que pressupõe uma boa formação inicial e continuada. | | | |
| Pela minha experiência formativa e profissional os cursos de exatas preparam o gestor para o exercício da profissão tanto quanto os cursos voltados para a área humana. | | | |
| O que de fato importa ao gerir uma instituição de ensino é executar o trabalho de modo satisfatório. Não é necessário compreender uma teoria sobre a gestão. Isso é demagogia! | | | |

- Finalmente, você tem a oportunidade de apresentar sugestões ou comentários que possam contribuir para o esclarecimento de alguma resposta ou esclarecer algum ponto que julgue necessário.
-

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista

Nome: _____

Unidade escolar: _____

Município: _____

Formação inicial: _____

1) Circunstâncias de acesso ao cargo

2) Concepção de gestão e de qualidade educacional

3) Requisitos para um gestor

4) Aspectos da formação

5) Aspectos do exercício da função

APÊNDICE E - Transcrição de entrevista: Heitor

Entrevistado: Heitor (pseudônimo)

Entrevistadora: Eveline

Realizada em 31/10/2017 em Rio Verde/GO - Colégio Estadual PQLN

| | |
|---------|---|
| EVELINE | Professor, ao responder o questionário, o senhor disse que concorda em parte que na graduação o senhor estudou o suficiente sobre gestão escolar e que as disciplinas não eram optativas. Por que o senhor concorda em parte? |
| HEITOR | Então, na verdade as disciplinas não eram optativas elas eram parte do currículo mas porque na realidade, você aprende mesmo é quando você coloca em prática. Porque na faculdade mostra-se caminhos. Para você aprender sobre um caminho não é só pelo teórico mas sim na prática. |
| EVELINE | Então, o conhecimento que o senhor dispõe sobre gestão e ele foi adquirido em momentos posteriores a graduação? O senhor afirmou também que concorda em parte com essa afirmação. Justifique, por favor. |
| HEITOR | Na verdade, o conhecimento sobre gestão é após ser gestor, porque até então não era. Eu estava preparando para ser, eu tinha noção do que era ser gestor, o que era a gestão escolar... mas aprender mesmo, isso só quando colocou em prática, quando eu assumi uma gestão. |
| EVELINE | Quando o senhor diz que estava aprendendo a ser, faz parte desse embasamento teórico da graduação ou o senhor teve em momentos anteriores a efetivação da gestão que o ajudou a se tornar o gestor que o senhor é hoje? |
| HEITOR | Ah sim, eu tive a oportunidade de ser vice por cinco mandatos. Então, isso me deu um pouco de prática e observando a prática da gestão que eu também tive um pouco mais de experiência sobre gestão embora, é completamente diferente a vice-gestão com a gestão mas me ajudou muito. |
| EVELINE | O senhor afirmou também que são as situações cotidianas que direcionam seu trabalho e orientam a adoção de melhores atitudes. Eu gostaria de saber como seu trabalho acontece, já que são as situações cotidianas que direcionam seu trabalho e o senhor também disse que concorda em parte que atuar como gestor não exige formação , é necessário apenas ser um bom administrador. |
| HEITOR | Na verdade, a questão de ser gestor e concordar em parte que eu digo porque tem muitos gestores que não são formados em pedagogia que são bom gestores. Eu não posso de forma alguma menosprezar esta questão de que tem que estar formado em pedagogia, basicamente que tem os conteúdos voltados para esta área, é por isso que é em parte a formação, né? Mas também a pedagogia nos prepara para conflitos diários que venham a |

| | |
|---------|--|
| | acontecer mesmo que não estejam em um cronograma de uma gestão por isso que eu digo que é o cotidiano que conduz a gestão. |
| EVELINE | Como o senhor se tornou gestor? O senhor já me disse que atuou em 5 mandatos como vice-gestor e depois gestor. Esse é o seu primeiro mandato como gestor? Como se tornou gestor? Foi por meio de eleição? |
| HEITOR | O meu mandato é por meio de eleição. Numa dessas vezes que fui vice, a gestora precisou deixar o cargo e eu assumi por 9 meses como gestor indicado (isso chama indicação). Então, eu me candidatei posteriormente, nove meses depois e, fui eleito pela comunidade. |
| EVELINE | Você considera que a gestão escolar é semelhante a gestão de empresa , por exemplo. Justifique sua visão. |
| HEITOR | Na realidade, a escola é uma empresa mas depende da circunstância, depende da empresa e o que diverge é que a escola lida diretamente, única e exclusivamente com gente, né? Apesar de que tem a parte financeira, tem a parte administrativa de pessoas... mas a matéria-prima é o ser humano. |
| EVELINE | O que é que qualidade da educação para você? |
| HEITOR | Qualidade de educação é onde as duas partes ganham: o professor com a satisfação da aprovação do aluno e o aluno com a satisfação do aprender e esse aprender que pode ser colocado em prática, e, dos pais: na confiança e na organização interna de uma escola, que ele pode deixar o seu filho bem e pegá-lo bem e com um resultado positivo. |
| EVELINE | Quais as qualidades que o senhor considera imprescindíveis um gestor ter para exercer a gestão de uma escola? |
| HEITOR | Bom, são várias qualidades! Ele deve ter flexibilidade. Ser flexível não é ser frágil. Deve ter ponderação e deve ter determinação e ao mesmo tempo, deve ouvir e falar na hora certa. |
| EVELINE | Suponho que o senhor tenha essas qualidades e gostaria de saber como o senhor as apreendeu? Como adquiriu e onde adquiriu esses conhecimentos? |
| HEITOR | Mais uma vez se fala de prática, na realidade do dia-a-dia. Não se tem como colocar em prática esta flexibilidade, esta capacidade de lidar com o ser humano (que cada dia, a cada momento o ser humano é um diferente, embora a pessoa seja a mesma mas ela tem ação e reação diferente a cada instante)... não dá para prever o que que uma pessoa vai ser amanhã ou vai ser daqui a pouco, até mesmo a própria pessoa não define quem ela é, porque as circunstâncias mudam as pessoas e essa questão faz com que a gente tenha flexibilidade e capacidade de lidar com essas diferenças. |
| EVELINE | Quais são as principais dificuldades que o senhor tem no exercício da gestão? |

| | |
|---------|--|
| HEITOR | Na realidade, são problemas que surgem repentinamente e que na verdade não dependem, única e exclusivamente da gestão, para solucioná-los. |
| EVELINE | Qual a sua opinião sobre a contratação de OS na educação? Você concorda que a má qualidade do ensino pode ser atribuída a uma ineficiência da gestão escolar? |
| HEITOR | Na realidade, acredito que esta má qualidade de ensino ela não é, simplesmente, atribuída à gestão. Há todo um contexto sociocultural e de uma região. A questão de OS eu precisava ter um pouco mais de conhecimento em referência as mesmas mas isso na verdade são testes governamentais, que na realidade, não compete muito a mim responder com clareza. Pelo o pouco que conheço, não acredito ser capaz de afirmar ou negar alguma coisa a respeito de OS. |
| EVELINE | O que é gestão escolar para você? |
| HEITOR | Bom, gestão escolar é onde você aprende a lidar com pessoas, com o pedagógico e com o administrativo-financeiro de uma instituição de ensino. |
| EVELINE | Se você pudesse me dizer como é a sua forma de administrar ou gerir a escola, poderia dizer algumas qualidades ou alguns aspectos que busca, quais seus objetivos e aspirações nessa gestão? |
| HEITOR | Então, a questão da gestão o foco é o aluno. A questão foco é o aprendizado do educando. Então, na verdade, o que é positivo e o que é negativo, eu não sei esclarecer com clareza porque isso tem que ser a resposta da comunidade, ou de um aluno ou da equipe. Mas eu acredito que eu ouço as opiniões, pondero e torno elas em prática no dia a dia de uma gestão. Tipo: ouço a comunidade, ouço os alunos, ouço os pais, ouço os professores e aí tira um meio termo e coloco em prática como gestor. |
| EVELINE | Então, na verdade, a sua gestão tem a participação da comunidade em geral? |
| HEITOR | Sim. Se não for assim é impossível gerir, ou seja, vai por terra imediatamente. |
| EVELINE | Gostaria que o senhor me falasse um pouquinho mais a respeito da sua formação . O senhor é formado em pedagogia e disse que na época que cursou a graduação as disciplinas sobre gestão não eram optativas . Isso? |
| HEITOR | Sim. Elas não eram optativas. Elas faziam parte do currículo mínimo do curso e querendo ou não, eu como educando, como acadêmico que era na época, eu tinha bastante... eu prestava bem atenção para que se um dia eu fosse necessário coloca-las em prática, eu também estaria com o mínimo de formação para isso. Em se tratando disso, a gente traz também um pouquinho de bagagem da formação acadêmica para a prática do dia-a-dia. |

| | |
|---------|---|
| EVELINE | Mas o senhor considera que a formação inicial (graduação em pedagogia) ou a formação continuada que tenha influenciado positivamente ou com maior repercussão na sua atuação como gestor? |
| HEITOR | Eu acredito que seja o conjunto todo que fez com que eu continuasse nessa questão da gestão. De passar de vice a ser gestor, foram as circunstâncias mas dali após alguns meses como gestor interino, houve a oportunidade de ser um candidato e foi aí que eu resolvi dizer para mim mesmo: olha, se você tem um pré-requisito, se você tem uma vivência em parte, por que então não assumir como sua gestão e deixar uma história (a minha gestão nessa jornada). |

APÊNDICE F - Questões da entrevista com Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Entrevistado: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Entrevistadora: Eveline

Participação: Profa. Vanderleida de Freitas Rosa e Queiroz

Realizada em 16/10/2017 em Goiânia-GO na Reitoria do Instituto Federal Goiano (IFG)

Qual a relação dos objetivos escolares com as concepções e as práticas de organização e gestão da escola?

No modelo neoliberal, que é o vigente, temos a difusão das Organizações Sociais na educação. O senhor poderia falar um pouquinho sobre essa concepção de organização, já que ela evidencia esse modelo?

O senhor falou também da característica da eficiência. Ao pensarmos nessa característica da eficiência, eficiente para quem? Essa qualidade é para quem?

Os processos avaliativos definem o currículo escolar?

O senhor falou que na forma de organização escolar neoliberal temos a difusão do professor com notório saber, mais uma vez uma desvalorização da formação docente?

Professor, eu gostaria que o senhor falasse de modo mais específico, do impacto das reformas educacionais neoliberais sobre a forma de atuação do gestor e os possíveis reflexos na formação do professor.

O senhor defende então que existam formações específicas para a atuação do gestor e coordenador pedagógico? Antigamente nós tínhamos o magistério que o caráter pedagógico, didático andava bem atrelado... o professor era, a nível técnico, ensinado os conteúdos que ele deveria ensinar os alunos. O senhor faz alusão a esse tipo de formação? E no caso da pedagogia, tínhamos também a formação 3 + 1, em que se estudava os conteúdos, depois uma formação voltada para gestão, o senhor acha que se resolvia em partes o problema que temos hoje?

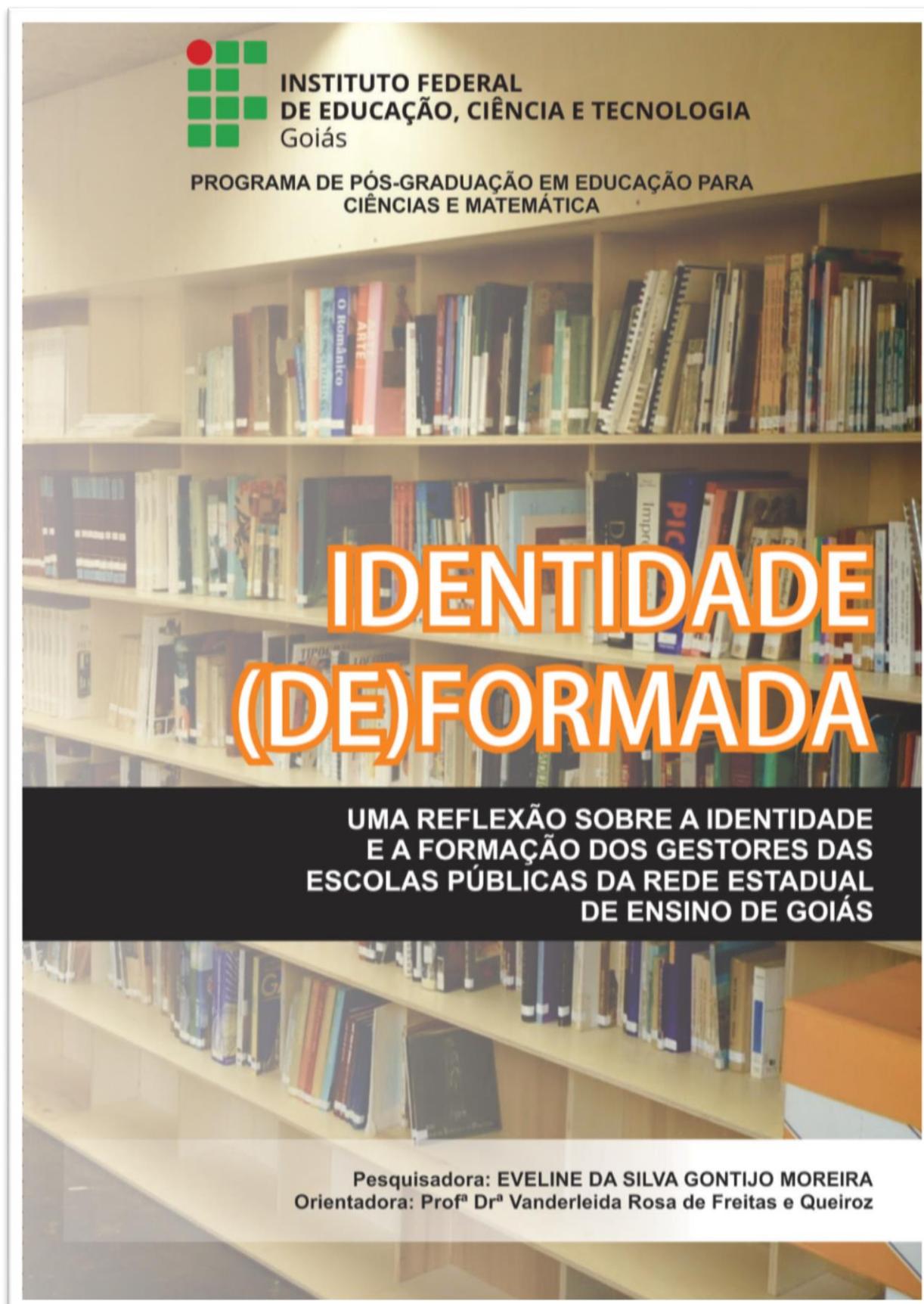
Reconhecendo a importância do trabalho do gestor, qual é o papel da formação inicial e continuada na identidade desse gestor educacional?

Temos uma ruptura entre o trabalho do coordenador e o trabalho do professor. Nesse sentido, onde o gestor escolar deve atuar e qual o modelo de gestão favorável ao processo de ensino aprendizagem que resulte em desenvolvimento integral?

O coordenador pedagógico seria um diretor? O senhor faz uma divisão entre as funções?

Se o senhor tivesse que mudar a nomenclatura dessa função seriam ambos coordenadores pedagógicos?

APÊNDICE G - Produto educacional





*Programa de Pós-Graduação em
Educação para Ciências e
Matemática*

EVELINE DA SILVA GONTIJO MOREIRA

**IDENTIDADE (DE)FORMADA: UMA
REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE E A
FORMAÇÃO DOS GESTORES DAS ESCOLAS
PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE GOIÁS**

Produto Educacional vinculado à dissertação **O GESTOR ESCOLAR DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS: IDENTIDADE E FORMAÇÃO**

JATAÍ
2018

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional consiste em um documentário em formato digital (filmado), resultado da pesquisa desenvolvida em 2016/2017 no Programa de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Campus Jataí, intitulada “O gestor escolar da rede estadual de ensino de Goiás: identidade e formação”.

Com este documentário objetivamos propiciar a compreensão sobre como se constitui a identidade do gestor das escolas públicas da rede estadual de ensino de Goiás e qual a relevância da formação nesse processo identitário. Nele apresentamos relatos de gestores de escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO sobre suas experiências profissionais, enfatizando o papel da formação inicial e continuada, a possível relação entre a teoria e a prática bem como as concepções de gestão e qualidade educacional desses professores. Os sujeitos participantes do documentário são gestores – quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade entre 40 e 50 anos – atuantes no período de vigência da pesquisa, sendo um grupo com formação inicial em Ciências Humanas e outro em Ciências Exatas, lotados na Subsecretaria Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde/GO. Os sujeitos são representantes de seis escolas do município, sendo que um sujeito é licenciado em Pedagogia, um em História, dois em Ciências Biológicas, um em Matemática, um em Letras e um em Geografia. Além dos relatos desses sujeitos, apresentamos também uma entrevista do prof. Dr. José Carlos Libâneo, concedida para nossa pesquisa, versando sobre gestão escolar e formação.

Para melhor compreender nosso objeto de pesquisa e buscar respostas para a problemática proposta neste trabalho numa perspectiva transformadora, optamos pelo enfoque metodológico do materialismo histórico dialético. Adotamos como metodologia a pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa. Para o levantamento das informações que constam no documentário, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário misto, a entrevista semiestruturada e a filmagem.

O documentário com duração aproximada de 17 minutos, encontra-se disponível em mídia digital de acesso livre e gratuito em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B7EvefIPAR4>>. As informações expressas neste documentário trazem à tona a necessidade de pensarmos a respeito dos cursos de formação inicial e continuada e permitem ao observador realizar sua própria análise.

DOCUMENTÁRIO

IDENTIDADE (DE)FORMADA: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE E A FORMAÇÃO DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

Consideramos que o documentário represente um importante veículo de divulgação de informações e um potencial mobilizador da sociedade. Salientamos que não tivemos a pretensão de denunciar ou criticar aspectos que dizem respeito à formação e à prática dos gestores, mas, por meio das imagens e das falas gravadas, fomentar a criticidade dos indivíduos que assistem a ele para, assim, confrontar as concepções hegemônicas sobre a realidade e revelar possibilidades de superação dessas concepções, que são resultantes de uma orientação reprodutivista das relações sociais sob o capitalismo. Conforme salienta Frigotto (1991, p. 81), no processo dialético de conhecimento da realidade, “o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”. Assim, interessou-nos registrar a história oral dos sujeitos entre os que compõem a rede estadual de ensino de Rio Verde/GO, para apreender das experiências desses sujeitos a realidade como síntese de múltiplas determinações.

De acordo com Nichols (2016), o documentário é uma narrativa com imagens filmadas que revelam acontecimentos reais. Ele “[...] recorre à realidade histórica e a ela se refere ao representá-la de uma perspectiva diferente” (NICHOLS, 2016, p. 30). A história tratada em um documentário é “uma representação plausível do que aconteceu, não uma interpretação imaginativa do que poderia ter acontecido” (NICHOLS, 2016, p. 34). Nessa perspectiva, “se os documentários representam questões, aspectos, características e problemas encontrados no mundo histórico, pode-se dizer que falam do mundo por meio de sons e imagens” (NICHOLS, 2016, p. 85).

O documentário retrata situações vivenciadas pelos indivíduos de modo real. Os atores sociais se revelam em suas histórias pelo olhar do produtor do documentário, que atribui a essas histórias uma maneira particular de interpretá-las. Sendo assim, “[...] entendemos e reconhecemos que um documentário é *tratamento criativo* da realidade, não uma transcrição fiel dela” (NICHOLS, 2016, p. 56); ele “representa uma determinada visão de mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos nos deparado antes, mesmo que os aspectos fatuais desse mundo nos sejam familiares” (NICHOLS, 2016, p. 36).

Conforme Nichols (2016, p. 31),

[...] as imagens documentais geralmente capturam pessoas e acontecimentos que pertencem ao mundo que compartilhamos, em vez de apresentar personagens e ações inventados para se referir indiretamente ou alegoricamente a uma história do nosso mundo. Uma maneira importante de os documentários fazerem isso é respeitando fatos conhecidos e fornecendo dados verificáveis.

Na pesquisa, contamos com a participação de onze sujeitos, sendo oito gestores e três vice-gestores, representantes de escolas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO. Para produção do documentário, contamos com a participação de seis gestores e um vice gestor. Como critérios de seleção dos sujeitos, consideramos a atuação e a formação. Os sujeitos participantes do documentário são gestores – quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade entre 40 e 50 anos – atuantes no período de vigência da pesquisa, sendo um grupo com formação inicial em Ciências Humanas e outro em Ciências Exatas, lotados na Subsecretaria Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde/GO. Os gestores e o vice-gestor são representantes de seis escolas do município, sendo que um sujeito é licenciado em Pedagogia, um em História, dois em Ciências Biológicas, um em Matemática, um em Letras e um em Geografia.

Esses sujeitos concluíram a formação inicial entre dez e vinte anos. Quanto à modalidade de formação, cinco deles cursaram a graduação presencial e dois a modalidade parcelada. Essa modalidade de graduação parcelada tratava-se de um programa de licenciatura que proporcionava aos professores em exercício a formação em nível superior (graduação) em atendimento às exigências do Ministério da Educação (MEC) em meados da década de 1990. Os sujeitos que cursaram essa modalidade fizeram os cursos de História e Pedagogia, os quais eram ofertados em um município próximo à cidade de Rio Verde/GO, em uma universidade pública estadual. Quanto à formação continuada, cinco sujeitos possuem curso de especialização (modalidade de pós-graduação lato sensu) e dois possuem curso de mestrado (modalidade de pós-graduação stricto sensu). Quanto à modalidade de ensino das instituições onde os sujeitos atuam, predomina as modalidades Ensino Fundamental II e Médio.

Quanto ao período de vigência do mandato de gestor/vice, considerando que ainda estão em exercício do cargo, os sujeitos exercerão mandato igual ou inferior a 4 anos. Em se tratando da forma como esses gestores/vice foram designados ao cargo, cinco deles (gestores) foram eleitos pela comunidade escolar, um (gestor) foi nomeado pelo Conselho escolar da unidade de ensino e um, no caso o vice-gestor, foi nomeado pelo gestor eleito para o exercício da função.

A formação do gestor ocorre na etapa posterior à graduação, geralmente em cursos rápidos e, preferencialmente, em serviço. Essa formação é ofertada pela própria Subsecretaria Regional de Educação em que se encontram devidamente jurisdicionados.

No documentário consta a participação do professor Dr. José Carlos Libâneo, que nos concedeu uma entrevista nas dependências da reitoria do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia. As questões da entrevista com o professor Libâneo estão no Apêndice E.

Para melhor compreender nosso objeto de pesquisa e buscar respostas para a problemática proposta neste trabalho numa perspectiva transformadora, optamos pelo enfoque metodológico do materialismo histórico dialético. Segundo Triviños (2015, p. 51), “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. Adotamos como metodologia a pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, um tipo de pesquisa apropriado para consecução dos objetivos explicitados na pesquisa, conforme encontramos em Chizzotti (2005, p. 102):

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Após o levantamento dos potenciais sujeitos da pesquisa, agendamos um horário com o gestor escolar e vices para apresentação da proposta desse trabalho. Na ocasião, após explicitarmos os objetivos e a importância da participação deles na pesquisa, solicitamos-lhes a colaboração. Era necessário, para a submissão e possível aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obter a assinatura dos sujeitos do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A bem como a assinatura dos gestores responsáveis pelas unidades de ensino no Termo de anuência (apêndice B).

Posterior a submissão e devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), iniciamos a coleta de dados. Para o levantamento das informações que constam no documentário, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário misto, a entrevista semiestruturada e a filmagem. Por meio da utilização desses instrumentos

enfaticamos o papel da formação nas concepções e nas práticas de gestão, buscando apreender os desdobramentos teórico-práticos e as peculiaridades que envolvem a gestão da educação.

O uso de questionário estabelece diretrizes para a interpretação de dados específicos e permite ao pesquisador obter respostas que contemplem os objetivos específicos. A utilização desse instrumento em nossa pesquisa se justificou pela necessidade de levantamento de informações quanto aos aspectos socioeconômicos e de identificação dos sujeitos. Para a aplicação dos questionários, estabeleceu-se contato com os sujeitos da pesquisa, solicitando-lhes que escolhessem se desejavam receber o questionário por e-mail, impresso ou que a pesquisadora o realizasse pessoalmente.

No questionário (Apêndice C), além de dados de identificação pessoal e profissional dos sujeitos, propusemos questões às quais deveriam responder, assinalando opções de *concordo*, *concordo em parte*, *discordo*, a fim de identificarmos concepções de gestão, aspectos formativos e práticos da trajetória deles, e um espaço para que apresentassem, por escrito, sugestões, comentários ou esclarecimentos do que julgassem necessário.

Compreendendo que a formação cumpre importante papel para o exercício da função gestora, ao possibilitar a apropriação teórica das diferentes concepções a respeito dos processos envolvidos no trabalho escolar, propusemo-nos investigar as concepções de gestão e qualidade educacional que os gestores explicitavam, já que essas concepções estão intrinsecamente relacionadas às finalidades educacionais e refletem conhecimentos adquiridos na formação inicial ou na continuada. Para o levantamento de tais informações realizamos a entrevista. Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) afirmam que a entrevista “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Na entrevista semiestruturada, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.”

Estabelecido o roteiro (Apêndice D), elaboramos algumas questões orientadoras, que objetivaram o levantamento de dados acerca de: 1) circunstâncias de acesso ao cargo como gestor/vice; 2) concepção de gestão e de qualidade educacional; 3) requisitos para a atuação como gestor; 4) aspectos da formação; 5) aspectos do exercício da função. As questões que nortearam a entrevista foram: *Como você se tornou gestor(a)? Explícite as circunstâncias e suas aspirações. O que é para você a gestão escolar? Quais qualidades precisa ter alguém para exercer a gestão de uma unidade escolar? Você considera a gestão escolar semelhante à*

gestão de uma empresa, por exemplo? Explique sua visão. O que é qualidade da educação, para você? O que precisa para atingi-la?

A entrevista foi gravada em vídeo para edição do documentário. As gravações foram realizadas na unidade escolar em que o gestor/vice gestor atuava, cuidando para que fosse um local com boa iluminação e privacidade. Devido à infraestrutura precária das escolas, nem todos os sujeitos possuíam uma sala própria, sendo que a maioria utiliza o mesmo espaço da sala dos professores, secretaria ou divide uma sala com o coordenador pedagógico.

A produção do documentário envolveu as seguintes etapas: pré-produção, produção e pós-produção. A pré-produção consistiu no levantamento dos sujeitos, na coleta da autorização do uso de imagem dos participantes, na elaboração do roteiro, na escolha do equipamento de filmagem e sua testagem, bem como na definição do local, dia e horário em que a filmagem ocorreria.

A produção consistiu na gravação das entrevistas com os sujeitos. As informações obtidas por meio das entrevistas foram transcritas pela pesquisadora e registradas em um arquivo digital denominado *Caderno de Campo*. Todas as informações que tratavam dessas questões mencionadas foram levantadas, agrupadas, consolidadas em gráficos ou tabelas e analisadas na dissertação.

A pós-produção consistiu na edição das imagens e dos áudios capturados. Primeiramente, realizamos a visionagem, que consistiu em rever todo o material produzido. Posteriormente, realizamos a edição e a montagem do documentário, com inserção de legendas e sonorização, observando-se critérios de boa qualidade sonora e visual. Na seleção das imagens e falas que compõem o filme, buscamos aquelas que melhor servissem como narrativa para responder ao nosso questionamento. Nossas indagações buscam abordar a questão da constituição da identidade do gestor escolar, de modo a apreendermos as relações entre formação, profissionalização e qualidade educacional.

A divulgação do documentário ocorreu em duas etapas. Na primeira foi feita apresentação do vídeo somente aos sujeitos da pesquisa. Buscamos reuni-los em um local adequado, visando propiciar um momento de reflexão e discussão sobre a problemática proposta na pesquisa. Os interlocutores tiveram acesso prévio às imagens e áudios que compõem o documentário, a fim de minimizar quaisquer divergências interpretativas entre entrevistado e pesquisadora. Com isso, intencionamos oportunizar a tomada de consciência dos sujeitos acerca do papel que a formação acadêmica e continuada exerce sobre as práticas de gestão que desenvolvem. Essa tomada de consciência é fundamental para a prática que se pretende transformadora.

Na segunda etapa, zelando pela fidedignidade dos dados, e independente da consecução dos objetivos propostos na pesquisa, o produto educacional (documentário) foi disponibilizado em mídia digital de acesso livre e gratuito. O documentário com duração aproximada de 17 minutos, encontra-se disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=B7EvefIPAR4>>.

A seguir, apresentamos no quadro 1 a descrição do documentário. Procuramos explicitar a sequência de vídeos e áudios a fim de facilitar a compreensão e leitura, inclusive a pessoas que apresentem alguma limitação auditiva, por exemplo.

Quadro 1 – Descrição do documentário

| Sequência | Video | Áudio |
|------------------|--|---|
| 1 | Abertura Título (Texto gráfico) Imagem: biblioteca Música: Instrumental Duração: 06” | Identidade (de)formada: uma reflexão sobre a identidade e formação dos gestores das escolas públicas de Goiás |
| 2 | Objetivo geral Introdução/Apresentação Locução: Eveline Gontijo Moreira Duração: 1’5” | Perspectivando refletir sobre as possíveis lacunas que existam na formação inicial e/ou continuada dos gestores educacionais das escolas públicas e assim contribuir para a discussão de políticas de formação de professores, é pertinente pensarmos a respeito de como se constitui a identidade desse gestor. Temos especificamente no estado de Goiás a implementação de políticas educacionais que descaracterizam a escola. Há necessidade de resistirmos, sobretudo, ao modelo neoliberal que configura a escola como empresa, o conhecimento como mercadoria, o aluno como cliente e o professor como mero prestador de serviço. Ao apresentarmos concepções de gestão e aspectos formativos como inerentes à constituição da identidade do gestor educacional, é crucial pensarmos sobre as finalidades educativas e os desdobramentos que envolvem a gestão da educação. |
| 3 | Finalidades educativas e gestão da educação Locução: Dr. José Carlos Libâneo Duração: 12” | Dependendo das finalidades educativas escolares, falo assim: pra que servem as escolas? |

| | | |
|---|---|--|
| 4 | <p>Finalidades educativas, gestão escolar e formação</p> <p>Imagem: Pessoa do sexo feminino em uma biblioteca folheando um livro</p> <p>Locução: Pesquisadora</p> <p>Duração: 12”</p> | <p>Neste sentido, é pertinente pensarmos sobre a constituição da identidade do gestor escolar e o papel da formação nesse processo.</p> |
| 5 | <p>Políticas educacionais, formação docente</p> <p>Locução: Dr. José Carlos Libâneo</p> <p>Duração: 1’8”</p> | <p>Precisamos colocar um pouco a mão na ferida com mais intensidade e ver que as políticas de formação de professores vêm cometendo equívocos sistemáticos. O ponto chave que eu identifico na formação dos professores das licenciaturas é a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico.</p> |
| 6 | <p>Referencial teórico: formação - LUCK (2009)</p> <p>Locução: Pesquisadora</p> <p>Duração: 28”</p> | <p>Heloísa Luck em sua obra: “Dimensões de gestão escolar e suas competências” afirma que a atuação na gestão educacional exige do gestor conhecimentos científicos. É preciso que esse gestor tenha clareza de objetivos profissionais e assim também disponha de conhecimento do contexto em que a escola está inserida bem como compreenda as reais necessidades educativas do grupo a que pertence.</p> |
| 7 | <p>Concepção de gestão dos sujeitos</p> <p>Locução: Gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde Goiás</p> <p>Duração: 2’13”</p> | <p>Maria Isabel Almeida: Ser gestor é um desafio. Aí fica a incógnita: se está sendo um desafio bom ou ruim.</p> <p>João Batista Silva: Bom, gestão escolar é onde você aprende a lidar com pessoas, com o pedagógico e com o administrativo-financeiro de uma instituição de ensino.</p> <p>Lara Cristina Mendes: Olha, gestão escolar acaba que é muito amplo porque não é só fazer a parte burocrática, não é só estar acompanhando o professor, não é só estar acompanhando a educação e sim estar buscando recursos e viabilizando uma maior qualidade de vida para essas pessoas. Na gestão você arruma um monte de atribuições, porque na sala de aula você é responsável pela sua sala, agora na escola não! Você é responsável por todo o funcionamento dela.</p> <p>Leandro José Gonçalves: Gestão escolar é você trabalhar em conjunto, né? Não basta só o gestor e o vice-gestor querer fazer sendo que não tem a parceria dos professores, dos pais dos alunos e de todos os demais funcionários.</p> <p>Renata de Paula Souza: É um grande desafio! É um grande desafio porque nós temos que trabalhar o pedagógico, temos que trabalhar o humano, nós trabalhamos o administrativo, nós trabalhamos o financeiro e nós temos que engajar todas essas</p> |

| | | |
|----|---|--|
| | | <p>partes, todos esses detalhes dentro da gestão é um grande desafio!</p> <p>Tairo Vieira Ferreira: Olha, é um aprendizado. Uma das melhores experiências que eu já vivi, em termos de aprendizado. Eu aprendo todo dia! Então, é sempre uma experiência nova.</p> <p>Rosângela Neves Silva: Desafiador, mas também muito gratificante!</p> |
| 8 | <p>Identidade e formação docente</p> <p>Locução: Pesquisadora Duração: 45”</p> | <p>O professor D. Carlos Libâneo em sua obra: Organização e gestão da escola: teoria e prática conceitua a identidade profissional como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Afirma ainda que a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa e ressalta que os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, e que são extremamente necessários à sua identificação com a profissão.</p> |
| 9 | <p>Finalidades educativas, práticas de organização e gestão escolar</p> <p>Locução: Dr. José Carlos Libâneo Duração: 1’49”</p> | <p>Essa finalidade educativa, que é o ajuste da escola aos interesses do mercado globalizados acaba levando a um currículo que eu chamo de instrumental, um currículo utilitário. Do ponto de vista das práticas de organização e gestão, nós vamos ter uma escola assentada em três pilares do neoliberalismo, quer dizer, o mercado, o gerencialismo e a eficácia, esses três elementos estão presentes no modelo neoliberal e eles acabam transplantando isso para o funcionamento do sistema escolar, primeiro a subordinação da educação aos interesses do mercado a segunda é um gerencialismo adotando modelos de gestão empresarial como ocorre aqui em Goiás de uma forma evidente e o da eficácia que é isso de você colocar tudo dentro do controle, quer dizer, você tem hoje então um critério de qualidade da escola gerado neste modelo, que é o critério apurado pela avaliação escada, quer dizer, você apura os resultados, os resultados dos alunos acaba sendo o modo de gerenciamento, de controle do trabalho das escolas e dos professores.</p> |
| 10 | <p>Gestão escolar e empresarial (perspectiva neoliberal)</p> <p>Locução: Gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde Goiás Duração: 2’05”</p> | <p>João Batista Silva: Na realidade, a escola é uma empresa, mas depende da circunstância, depende da empresa e o que diverge é que a escola lida diretamente, única e exclusivamente com gente, né? Apesar de que tem a parte financeira, tem a parte administrativa de pessoas, mas a matéria-prima é o ser humano.</p> <p>Renata de Paula Souza: a gestão escolar é semelhante, não é igual! Semelhante porque nós</p> |

| | | |
|----|---|---|
| | | <p>lidamos com todas as partes: administrativa, financeira, nós temos que ver o lado humano mas ainda tem que nós lidamos com metas, metas de aprendizagem, mas ela se diferencia na questão da captação de recursos porque os recursos vêm do Estado e da Federação (quando vem!)</p> <p>Rosângela Neves Silva: Inclusive a gente vem discutindo isso: nós temos que pôr na cabeça que nós somos uma empresa, né? Nós temos que trabalhar visando isso. Por que? Porque tem pessoal aqui, a gente está oferecendo um serviço então, para mim, é uma empresa... eu vejo dessa forma.</p> |
| 11 | <p>Formação docente</p> <p>Locução: Pesquisadora Duração: 29”</p> | <p>Compreender aspectos formativos que intervêm na construção de concepções e na prática do gestor educacional apontam que a formação está muito além de uma necessidade do indivíduo de aprimorar-se, ela é resultante de condições concretas e reais que perpassam pela a necessidade de valorização profissional e a consecução da eficiência, qualidade e produtividade no âmbito escolar.</p> |
| 12 | <p>Práticas escolares e trabalho docente</p> <p>Locução: Dr. José Carlos Libâneo Duração: 1’2”</p> | <p>Nós estamos vivendo hoje na educação um momento de intensos desafios, então, discutir a escola discutir o trabalho dos coordenadores pedagógicos e diretores na escola, eu acho que é uma questão crucial.</p> |
| 13 | <p>Formação docente e gestão escolar</p> <p>Locução: Gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde Goiás Duração: 22”</p> | <p>Renata de Paula Souza: Porque nós sabemos que hoje os cursos de licenciatura, eles são falhos na formação da gestão da sala de aula. O profissional ele sai da universidade (e eu falo isso como um profissional que saiu de uma universidade) sem uma formação de gestão de sala de aula.</p> <p>Maria Isabel Almeida: Eu sou concursada para ser professora de matemática e em algum momento eu apresentei um perfil que dá para ser gestor. Eu não estudei para ser gestor.</p> <p>Tairo Vieira Ferreira: Na academia, eu absorvi demais e foi imprescindível... muito bom! Tive excelentes professores e na prática também é uma vida diária. Se qualquer um disser que sai da academia o bolo pronto, está mentindo porque lá você não vive todas as experiências... é impossível. Então, quanto mais a gente vive, quanto mais experiências nós temos, mais completo a gente vai ficando para aquele quesito e nada impede que amanhã surja uma coisa nova e eu não esteja preparado.</p> <p>Lara Cristina Mendes: A minha formação inicial eu acho que ela não me deu a bagagem necessária para ser gestora. Então acaba que na graduação a gente vê que falta muita coisa. Quando eu saí, eu</p> |

| | | |
|----|--|--|
| | | percebia que faltou e eu acho que todos nós que somos professores, falta! |
| 14 | Referencial teórico: identidade - GATTI (1996) Locução: Pesquisadora Duração: 8” | Em sua obra “Os professores e suas identidades”, Bernadete Gatti revela que a identidade se constrói, é respaldada pela memória quer individual, quer social. Assim, os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano nas escolas. |
| 15 | Epistemologia da prática Locução: Gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde Goiás Duração: 2’50” | <p>Maria Isabel Almeida: Porque assim, a atuação do gestor ela é muito imediatista, você chega ao problema e você tem que ter uma solução. Então, vai muito mais do seu bom senso porque não tem uma formação que te ensina a lidar com abuso sexual, você não tem formação para isso, tem que ter sensibilidade com agressão física, com automutilação, com narguilé, com bebida alcoólica. Então assim, a gente sabe os meios legais, a gente sabe o que fazer, mas o que fazer com aquela criança para tentar tirar ela dessa vida? A gente não tem formação para isso! Olha, a teoria é importante e não dá para ser diretora sem conhecer as leis senão você vai transpor limites que você não pode. Então você precisa conhecer as leis, mas ela não te prepara, essa teoria não te prepara para o que você vivencia na prática. Eu tive que aprender na prática o que é ser gestor.</p> <p>João Batista Silva: A gente traz também um pouquinho de bagagem da formação acadêmica para a prática do dia-a-dia.</p> <p>Lara Cristina Mendes: Ser gestor é um cargo transitório que você ocupa por eleição. Então, não existe preparo específico para quem está na rede, aí a partir do momento que você é gestora, você tem todo um respaldo por parte da secretaria, de quem está lá, de quem te orienta em relação as dúvidas, de verbas, de como você estrutura. Isso vem com o cargo, porque a gente não tem essa formação. Ah, eu vou receber uma formação? Não! A gente sempre tem uma orientação quanto ao fluxo escolar, à dinâmica escolar.</p> <p>Leandro José Gonçalves: porque nem tudo que a gente vê no curso, acontece na nossa realidade. Então eu vou ser sincero, a maior parte (que eu fiquei 4 anos na gestão) do que a gente evidenciava</p> |

| | | |
|----|--|---|
| | | <p>na escola, a gente vai aprendendo no dia-a-dia. Nem sempre a teoria ela é aplicada na prática. As vezes a gente aprende muito mais na prática e depois a gente consegue ver alguma relação com a teoria.</p> <p>Renata de Paula Souza: porque eu sinto que na formação do gestor, nos cursos de formação do gestor, é subentendido que quando a gente assume uma gestão, a gente já saiba muita coisa, e, na verdade, não sabe. Porque os cursos de licenciatura, de educação, seria pedagogia que trabalha a gestão escolar. Porque os outros cursos não! As outras licenciaturas não trazem a gestão escolar. Então, a gente não tem esse aporte teórico, a gente acaba aprendendo mais na prática e a pratica diferencia-se sim da teoria.</p> |
| 16 | <p>Identidade docente e epistemologia da prática</p> <p>Locução: Pesquisadora Duração: 6”</p> | <p>A constituição da identidade do gestor educacional se dá sobretudo, pela prática.</p> |
| 17 | <p>Práticas escolares e trabalho docente</p> <p>Locução: Dr. José Carlos Libâneo Duração: 7”</p> | <p>Em cima desses equívocos de formação que foram se avolumando agora nós temos uma realidade ainda pior que é a descaracterização da escola e, portanto, a descaracterização do trabalho do professor. Então temos aí uma infinidade de professores que não se reconhecem mais, vão perdendo a identidade profissional. Isso é uma razão política para a gente poder ficar pensando essas questões de denunciar esta corrosão da identidade profissional. Nós temos que recuperar o que eu chamo de razão pedagógica e lutar pra gente resistir a este modelo que modifica as relações sociais.</p> |
| 18 | <p>Considerações finais</p> <p>Imagens em preto e branco de manifestantes brasileiros nas ruas; de uma pessoa escrevendo na lousa e da bandeira brasileira.</p> <p>Música: Instrumental Locução: Pesquisadora Duração: 08”</p> | <p>Ao entendermos que a economia política atua nas concepções de qualidade educacional, na formação docente e na constituição da identidade profissional docente, percebemos que o modo como a gestão escolar se efetiva está subordinado à lógica do capital, que reduz o processo educativo à aquisição de competências essenciais ao mercado de trabalho e trata a formação docente como pré-requisito para recrutar trabalhadores conformados com o modelo neoliberal instaurado.</p> |

| | | |
|----|---|---|
| 19 | Créditos (texto gráfico) Música: Instrumental Duração: 06” | IFG – Instituto Federal de Goiás – Câmpus Jataí PPGE- Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática Organizadora: Eveline da Silva Gontijo Moreira Orientadora: Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz Edição: Sandro Silva Moreira 2018 |
| 20 | Sugestões dos gestores a respeito da formação Locução: Gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Rio Verde Goiás Duração: 33” Música: instrumental | Rosângela Neves Silva: Todo curso deveria ter algo voltado para a gestão. Lara Cristina Mendes: A parte de gestão, acho que poderia ser colocada como currículo, ali colocada, mas não sei se isso iria contribuir para formação desse profissional... como seria? Renata de Paula Souza: Sendo licenciado em qualquer área da educação e sendo professor efetivo da rede, ele pode ser gestor, então, todos os cursos de licenciatura deveriam ter pelo menos um período de gestão escolar. |
| 21 | Citação (texto gráfico) Duração: 14” Música: instrumental | As reformas educacionais trouxeram muitas alterações para a vida dos professores, bem como para a sua formação. [...] Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas por outro, pouco ou quase nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 273) |

As informações constantes do documentário permitem ao observador realizar sua própria análise. Consideramos pertinente registrar a análise que fizemos: que a formação dos sujeitos, seja inicial ou continuada, é precária e compartimentaliza o conhecimento; que nas distintas formações iniciais percebemos a mesma problemática: o embasamento teórico ofertado é exíguo. Do mesmo modo, na formação continuada o conhecimento adquirido é ainda insuficiente, principalmente por se tratar de cursos aligeirados que objetivam, sobretudo, o conhecimento técnico, instrumental, em que habilidades específicas devem ser desenvolvidas pelos gestores, com o fim de obterem eficiência e produtividade no trabalho a desempenhar. Assim, a formação poderia exercer papel preponderante na prática do gestor escolar se ela ocorresse adequadamente, possibilitando a apreensão da teoria educacional.

Os sujeitos reconhecem a importância da formação e ressentem de que ela não ocorra ou que seja precária. Conforme percebemos, por se tratar de uma formação insuficiente para ensinar a construção de concepção de gestão escolar e, assim, permitir uma prática consciente de gestão, o gestor escolar acaba construindo sua concepção de gestão na prática, sem a reflexão teórica crítica, e é esta prática que orienta o trabalho e a dinâmica da organização escolar. Os

sujeitos possuem formação em áreas distintas, porém não há distinções plausíveis nas formações em licenciaturas, especialmente se buscamos aspectos formativos sobre a gestão escolar.

Ao entendermos que a economia política atua nas concepções de qualidade educacional, na formação docente e na constituição da identidade profissional docente, percebemos que o modo como a gestão escolar se efetiva está subordinado à lógica do capital, que reduz o processo educativo à aquisição de competências essenciais ao mercado de trabalho e trata a formação docente como pré-requisito para recrutar trabalhadores conformados e subservientes ao modelo neoliberal instaurado. Isso vai ao encontro das políticas educacionais no tocante à profissionalização docente, que se destinam à formação do profissional competente, eficiente e produtivo, a fim de utilizar sua força de trabalho para difundir os ideais neoliberais e de interesse do capital. Isso porque os governantes concebem a escola como uma teia de relações com outras instituições que apresenta um grande potencial de estabelecer os nexos que as organizações governamentais desejam, cabendo ao gestor escolar a efetivação dos ideais neoliberais.

Assim, com a precarização da formação docente e a inserção desse trabalhador em um contexto neoliberal, resta a ele internalizar e defender o discurso hegemônico de qualidade total, em que o conhecimento sistematizado do processo educativo resulte em formar sujeitos capazes de atuar no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, tanto a formação inicial como a continuada, independentemente da área, propiciam que as concepções dos sujeitos acerca da gestão e da qualidade educacional sejam forjadas por uma lógica mercadológica. Por meio dessas formações, provenientes das políticas educacionais, pretende-se formatar o indivíduo para difundir o discurso e os ideários do governo, de modo tão sutil a ponto de que os docentes, que são importantes agentes de transformação social, não tenham consciência de tais objetivações e se tornem cada vez mais alienados.

Em suma, a identidade profissional dos gestores escolares das escolas públicas se constitui na prática, no exercício da função sob a tutela do Estado por meio de suas políticas, em atendimento às demandas da hegemonia burguesa. Por meio de uma formação precária, desvalorizam o docente e ditam os resultados que devem produzir: um sujeito subserviente, alienado do produto de seu trabalho, de si mesmo e dos outros homens.

A formação de professores, quer seja inicial ou continuada, não deve ser compreendida como uma necessidade individual. Ao concebermos a educação como princípio político-social, a formação docente, que é parte integrante da atividade educativa, deve ser tratada como processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, que transcende as medidas

governamentais que insistem em ofertar cursos aligeirados, com conteúdos meramente técnicos, e que supervalorizam a prática em detrimento do conhecimento científico.

As informações expressas neste documentário trazem à tona a necessidade de pensarmos a respeito dos cursos de formação inicial e continuada, e, para além da reflexão que deve ser coletiva, propormos alterações e mudanças educativas que promovam a transformação da consciência do próprio professor, no sentido de que ele se reconheça como um potencial agente transformador da realidade.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85 – 90.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI; Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

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

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário. Tradução Mônica Saddy Martins**. 6. ed.. São Paulo, SP: Papirus, 2016. (Coleção Campo Imagético).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você/Sr./Sra _____, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas*.²⁶ Meu nome é Eveline da Silva Gontijo Moreira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Pedagogia. Após receber os esclarecimentos e as informações referentes à pesquisa, você poderá fazer parte do estudo, assinando ao final deste documento em duas vias, sendo que uma ficará com você. As dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail evelinegmoreira@gmail.com ou por meio de ligação a cobrar através dos seguintes contatos telefônicos: (64)3612-3084 / (64)99226-6341. Ao persistirem dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pelo telefone (62)3227-2759.

A pesquisa “*A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas*” propõe compreender como se constitui a identidade do gestor educacional das escolas públicas da rede estadual de Rio Verde/GO e as possíveis implicações da formação nesse processo identitário.

O principal instrumento para coleta dos dados é a entrevista semiestruturada, portanto, solicitamos que assinale abaixo a *concessão do uso de sua voz/imagem*:

- permito a divulgação da minha voz/imagem nos resultados publicados da pesquisa;
- não permito a publicação da minha voz/imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Por este termo, apresentamos ainda a garantia expressa de liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Ressaltamos que qualquer desconforto e riscos físicos e psicossociais possíveis, bem como os benefícios decorrentes da participação na pesquisa, deverão ser comunicados ao entrevistador, para as devidas adequações.

Colocamo-nos à disposição para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual que foi ou será recebido.

Esclarecemos que o presente trabalho não fornece nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação do entrevistado na pesquisa.

Informamos que quaisquer despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa estarão a cargo do participante que, por este termo, se dispõe a colaborar com a pesquisa.

²⁶ Esse foi o título apresentado aos sujeitos ao iniciarmos a pesquisa. Preservamos nos apêndices o título constante nos termos assinados pelos sujeitos mas salientamos que ao reformularmos os objetivos específicos, fez-se necessário a alteração do título para: “O GESTOR ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS: identidade e formação”.

Garantimos sigilo e a privacidade dos entrevistado/participante quanto a dados obtidos de modo confidencial envolvidos na pesquisa, não sendo divulgado nome/identificação mediante a pesquisa.

Ressaltamos a garantia expressa de liberdade do entrevistado/participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou à continuidade de seu tratamento.

Informação sobre o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) decorrentes de sua participação na pesquisa; de acordo com regulamentação da pesquisa e resoluções referentes a esta.

Quanto ao armazenamento em banco de dados, o material utilizado mediante a entrevista semiestruturada permanecerá em arquivo por um período de **cinco (5) anos**.

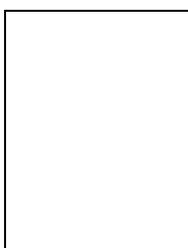
A divulgação dos resultados da pesquisa ocorrerá mediante a publicação da dissertação.

Declaramos ao participante que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não ao que propõe a pesquisa, zelando pela fidedignidade dos mesmos.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, **Eveline da Silva Gontijo Moreira**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa acima descrita.

Jataí, ____ de _____ de 2017.



Assinatura do(a) participante

Eveline da Silva Gontijo Moreira

Pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Termo de anuência da instituição

O “Colégio _____” está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) Eveline da Silva Gontijo Moreira, no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**.

O “Colégio _____” assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Rio Verde, _____ de outubro de 2017.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Identificação da Instituição Escolar (endereço e telefone)

APÊNDICE C - Questionário

Prezado Gestor/vice,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL: concepções e práticas”; no âmbito do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás. O objetivo deste estudo é possibilitar a reflexão sobre o papel da formação na construção das concepções de gestão e suas implicações na prática gestora das escolas públicas da rede estadual de Rio Verde/GO. Não é uma pesquisa para diagnosticar problemas de gestão dos profissionais da educação, mas para apontar elementos que nos possibilitem refletir sobre os efeitos da formação sobre a prática e, dessa forma, compreender e valorizar o gestor como um profissional importante para a educação pública de Goiás.

O questionário busca reunir informações para, a partir dele, selecionarmos os potenciais sujeitos da pesquisa. Sua identidade será mantida em sigilo e sua cooperação muito contribuirá para o cumprimento desse objetivo. Solicitamos que não deixe nenhuma questão sem resposta, pois todas são importantes.

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa e a generosidade em nos permitir aprender mais sobre a realidade educacional de que fazemos parte.

Eveline Gontijo Moreira
Mestranda em Educação – IFG Câmpus Jataí

Nome: _____

Unidade escolar: _____

Município: _____

- Sexo:
- () feminino
- () masculino

- Idade:
- () até 30 anos
- () de 31 a 35 anos
- () de 36 a 40 anos
- () de 41 a 45 anos
- () de 46 a 50 anos
- () 51 anos ou mais

- Você pertence à:
- () Rede Municipal de ensino
- () Rede Estadual de ensino

- Você concluiu
- () Licenciatura em _____
- () outro curso superior: _____

- Você concluiu o curso de graduação:
- () Há menos de 5 anos
- () Há mais de 5 anos

Entre 10 e 20 anos

Outro _____

• De que forma cursou a graduação:

Presencial

A distância

Parcelada

• Você fez o curso superior em instituição (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

pública federal

pública estadual

pública municipal

particular

• Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.

Especialização (mínimo de 360 horas)

Mestrado

Doutorado

Ainda não completei o curso de pós-graduação

Não fiz curso de pós-graduação

• Qual o período de vigência do seu mandato como gestor?

201___ a 201___

Pro tempore

• Como você foi designado ao cargo?

por eleição da comunidade escolar

por indicação da Secretaria

• Há quantos anos você exerce a função de gestor?

Menos de 4 anos

Há mais de 5 anos

Há 8 anos

Mais de 10 anos

• Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação nos últimos dois anos?

Sim, oferecidas pela Secretaria

Sim, oferecidas pela Secretaria e por iniciativa própria

Sim, somente por iniciativa própria

Não participei de atividades de formação continuada

- As afirmações abaixo abordam aspectos da formação e aspectos práticos que envolvem seu trabalho como gestor. Você deve indicar sua concordância ou discordância em relação a cada uma delas, assinalando:

| QUESTÕES | Concordo | Concordo em parte | Discordo |
|--|----------|-------------------|----------|
| Os cursos de formação oferecem informações suficientes para compreender a atuação do gestor. | | | |
| A teoria acerca da gestão da educação adquirida nos cursos de formação difere muito da prática. | | | |
| Na graduação estudei o suficiente sobre a gestão escolar. | | | |
| Quando cursei a graduação, as disciplinas de gestão eram optativas. | | | |
| O conhecimento que disponho sobre a gestão foi adquirido em momentos posteriores ao curso de graduação. | | | |
| Atuar como gestor não exige formação. É necessário apenas ser um bom administrador. | | | |
| São as situações cotidianas que direcionam o meu trabalho na gestão e por meio delas adoto as atitudes que julgo melhores. | | | |
| A formação continuada exerce papel preponderante no exercício da profissão, oferecendo embasamento teórico para a atuação prática. | | | |
| Teoria e prática são aspectos indissociáveis na atuação do gestor escolar. | | | |
| A área de formação inicial (Ciências Exatas ou Ciências Humanas) tem relação com o entendimento acerca da gestão da educação e com a atuação do gestor na prática. | | | |
| Qualquer profissional está apto a exercer a gestão de uma unidade escolar pois a função está mais ligada a questões particulares do que formativas. | | | |
| Gerir uma instituição de ensino é tarefa árdua que pressupõe uma boa formação inicial e continuada. | | | |
| Pela minha experiência formativa e profissional os cursos de exatas preparam o gestor para o exercício da profissão tanto quanto os cursos voltados para a área humana. | | | |
| O que de fato importa ao gerir uma instituição de ensino é executar o trabalho de modo satisfatório. Não é necessário compreender uma teoria sobre a gestão. Isso é demagogia! | | | |

- Finalmente, você tem a oportunidade de apresentar sugestões ou comentários que possam contribuir para o esclarecimento de alguma resposta ou esclarecer algum ponto que julgue necessário.

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista

Nome: _____

Unidade escolar: _____

Município: _____

Formação inicial: _____

1) Circunstâncias de acesso ao cargo

2) Concepção de gestão e de qualidade educacional

3) Requisitos para um gestor

4) Aspectos da formação

5) Aspectos do exercício da função

APÊNDICE E - Questões da entrevista com Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Entrevistado: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Entrevistadora: Eveline

Participação: Profa. Vanderleida de Freitas Rosa e Queiroz

Realizada em 16/10/2017 em Goiânia-GO na Reitoria do Instituto Federal Goiano (IFG)

Qual a relação dos objetivos escolares com as concepções e as práticas de organização e gestão da escola?

No modelo neoliberal, que é o vigente, temos a difusão das Organizações Sociais na educação. O senhor poderia falar um pouquinho sobre essa concepção de organização, já que ela evidencia esse modelo?

O senhor falou também da característica da eficiência. Ao pensarmos nessa característica da eficiência, eficiente para quem? Essa qualidade é para quem?

Os processos avaliativos definem o currículo escolar?

O senhor falou que na forma de organização escolar neoliberal temos a difusão do professor com notório saber, mais uma vez uma desvalorização da formação docente?

Professor, eu gostaria que o senhor falasse de modo mais específico, do impacto das reformas educacionais neoliberais sobre a forma de atuação do gestor e os possíveis reflexos na formação do professor.

O senhor defende então que existam formações específicas para a atuação do gestor e coordenador pedagógico? Antigamente nós tínhamos o magistério que o caráter pedagógico, didático andava bem atrelado... o professor era, a nível técnico, ensinado os conteúdos que ele deveria ensinar os alunos. O senhor faz alusão a esse tipo de formação? E no caso da pedagogia, tínhamos também a formação 3 + 1, em que se estudava os conteúdos, depois uma formação voltada para gestão, o senhor acha que se resolvia em partes o problema que temos hoje?

Reconhecendo a importância do trabalho do gestor, qual é o papel da formação inicial e continuada na identidade desse gestor educacional?

Temos uma ruptura entre o trabalho do coordenador e o trabalho do professor. Nesse sentido, onde o gestor escolar deve atuar e qual o modelo de gestão favorável ao processo de ensino aprendizagem que resulte em desenvolvimento integral?

O coordenador pedagógico seria um diretor? O senhor faz uma divisão entre as funções?

Se o senhor tivesse que mudar a nomenclatura dessa função seriam ambos coordenadores pedagógicos?

ANEXO

ANEXO - Portaria nº 3898/2014SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃOGOVERNO DE
GOIÁS

PORTARIA Nº 3898 /2014-GAB/SEE

Dispõe no âmbito das Unidades Educacionais de Ensino Regular e de Educação de Jovens e Adultos, o Processo de Escolha dos Diretores.

A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS, no uso das suas atribuições, tendo em vista o disposto nos art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988; art. 14 da Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996; art. 9º, inciso VII, da Lei Complementar Estadual n.º 26, de 28 de dezembro de 1998, alterada pela Lei Complementar n.º 85/2011.

Considerando a Portaria n.º 3.797/2014-GAB/SEE e a Portaria n.º 3.858/2014-GAB/SEE e, considerando a necessidade de aprimorar o Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais da Rede Estadual de Ensino, resolve:

**TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS**

Art. 1º Regulamentar o Processo de Escolha dos Diretores, no âmbito das Unidades Educacionais de Ensino Regular e de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino.

**CAPÍTULO I
DA GESTÃO DA UNIDADE EDUCACIONAL**

Art. 2º A gestão das unidades educacionais será desempenhada pela equipe gestora, composta pelo Diretor, Secretário Geral e Vice-Diretor, cujas funções comissionadas serão providas por ato da Secretaria de Estado da Educação (SEE), após o Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais de Ensino Regular e de Educação de Jovens e Adultos, realizado nos termos desta Portaria.

Art. 3º A gestão de unidade educacional cumprirá os seguintes objetivos:

I - elaborar e executar a sua proposta pedagógica, assegurada a participação dos profissionais da educação;



II - executar as políticas públicas para a educação, asseguradas a qualidade, a equidade e a participação dos segmentos envolvidos;

III - assegurar a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

IV - otimizar os esforços da coletividade para garantir a eficiência e eficácia da proposta pedagógica;

V - assegurar a autonomia, garantida por lei, à unidade educacional quanto à gestão pedagógica, administrativa e financeira, por meio do Conselho Escolar, de caráter deliberativo; e

VI - estabelecer mecanismos que garantam a utilização eficiente dos recursos da unidade educacional.

Seção I

Das atribuições do Diretor

Art. 4º Ao Diretor da unidade educacional compete:

I - articular a integração da unidade educacional com as famílias e a comunidade;

II - cumprir o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar da unidade educacional, as deliberações do Conselho Escolar, as orientações da Secretaria de Estado da Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação;

III - administrar a unidade educacional, em consonância com as diretrizes definidas pelo Projeto Político Pedagógico, pelo Conselho Escolar, pelo Regimento Escolar e pelas orientações da Secretaria de Estado da Educação;

IV - representar a unidade educacional perante Subsecretaria Regional de Educação e a Secretaria de Estado da Educação, bem como perante as demais instâncias e órgãos;

V - executar as atribuições que lhe forem outorgadas pelo Conselho Escolar, pela Subsecretaria e pela Secretaria de Estado da Educação;

VI - atuar como Presidente do Conselho Escolar e cumprir todas as obrigações pertinentes ao cargo, conforme a Lei 18.036 de 7/6/2013;

VII - cumprir as determinações da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), conforme os objetivos da Norma Reguladora NR5, Portaria 3.214/78 do Ministério do Trabalho, instituída no Estado de Goiás pela Instrução Normativa 6, de 22 de setembro de 2004;

VIII - assinar a documentação, juntamente com o Secretário Geral, atinente à vida escolar dos alunos matriculados na unidade educacional, que for de sua competência;



IX - prestar contas dos recursos materiais e financeiros recebidos, dentro do prazo legal estabelecido;

X - supervisionar o desempenho dos Professores, Coordenadores, Agentes Administrativos Educacionais e alunos, dentro dos limites regimentais e das deliberações do Conselho Escolar e da Secretaria de Estado da Educação;

XI - cumprir integralmente o Calendário Escolar aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Secretaria de Estado da Educação, bem como as horas/aulas estabelecidos por lei; e

XII - desempenhar as demais funções que lhe forem inerentes.

Seção II

Das atribuições do Secretário Geral

Art. 5º Ao Secretário Geral da unidade educacional compete:

I - fornecer, em tempo hábil, as informações solicitadas;

II - organizar e manter em dia a coletânea de leis, regulamentos, resoluções, diretrizes, ordens de serviço e demais documentos;

III - coordenar as atividades da Secretaria da unidade educacional;

IV - secretariar os Conselhos de Classe e outras reuniões similares;

V - organizar e manter atualizados os documentos da unidade educacional e da vida escolar dos alunos, inclusive os diários de classe, de forma a permitir sua verificação em qualquer época, utilizando as ferramentas do Sistema de Gestão Escolar (SIGE) e responsabilizando-se pelos dados contidos;

VI - capacitar, incentivar e monitorar seus auxiliares na utilização do SIGE;

VII - utilizar os instrumentos e documentos do SIGE, para registrar e manter atualizados os dados dos alunos (dados cadastrais, enturmação, frequência, avaliações, etc.), professores (dados cadastrais, modulação, etc.) e da escola (cursos e modalidades de ensino ministrados, matriz curricular, etc.), responsabilizando-se pelo processo de manutenção dos dados da escola, dos docentes e agentes administrativos educacionais e dos alunos, bem como pela veracidade dos dados;

VIII - expedir e autenticar os certificados de conclusão de curso e outros documentos pertinentes;



IX - lavrar, em atas, anotações de resultados finais, de recuperação, de exames especiais, de classificação e reclassificação e de outros processos avaliativos;

X - orientar, acompanhar e monitorar os Professores quanto à Escrituração Escolar sob sua responsabilidade;

XI - ser responsável, juntamente com o Diretor, pela frequência dos Professores e Agentes Administrativos Educacionais;

XII - cumprir a legislação vigente e as orientações advindas da Secretaria de Estado da Educação e das Subsecretaria Regional de Educação; e

XIII - desempenhar as demais funções que lhe forem inerentes.

Seção III

Das atribuições do Vice-Diretor

Art. 6º As atribuições do Vice-Diretor serão definidas pelas Diretrizes Operacionais da Secretaria de Estado da Educação.

TÍTULO II

DO PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRETORES

CAPÍTULO I

DOS CRITÉRIOS DE INSCRIÇÃO

Art. 7º Poderão inscrever-se no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais para a função comissionada de Diretor, o professor que atenda aos seguintes requisitos:

I - ser titular estável de cargo efetivo no quadro do magistério público estadual;

II - contar com, no mínimo, 2 (dois) anos, contínuos ou não, nas funções de regente de classe, coordenador pedagógico, Diretor ou Vice-Diretor de qualquer unidade educacional;

III - ter concluído o estágio probatório;

IV - possuir diploma de nível superior, bacharelado ou licenciatura, em qualquer área do conhecimento; e



V - ter domínio de informática básica quanto ao uso de editor de texto, planilha eletrônica, apresentação de *slides* e de internet.

Art. 8º É vedado inscrever-se no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais para a função comissionada de Diretor, o professor que:

I - foi apenado em processo administrativo disciplinar nos 3 (três) anos anteriores à data de início do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais para a função comissionada;

II - está em débito com prestação de contas de recursos financeiros recebidos, em virtude de seu cargo;

III - está readaptado, em definitivo, no Grupo F da Classificação Internacional de Doenças (CID-10);

IV - está de licença para tratamento de saúde ou por motivo de doença em pessoa da família, ambas por mais de 30 (trinta) dias, bem como em licença maternidade, prêmio, para tratar de interesse particular ou para aprimoramento profissional durante o período destinado para o registro de candidatura, divulgação do Plano de Ação Educacional à comunidade e Escolha do Diretor pela Unidade Educacional, Etapa IV do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais; e

V - está cumprindo o segundo mandato consecutivo na função de Diretor.

Parágrafo único. Para fins de reeleição, tecnicamente, considera-se mandato o período em que o diretor eleito pela comunidade escolar permaneceu na função.

Art. 9º O exercício da função comissionada de Diretor, Secretário Geral e Vice-Diretor de unidade educacional é incompatível com mandato eletivo dos Poderes Legislativo e Executivo.

CAPÍTULO II DAS ETAPAS DO PROCESSO DE ESCOLHA

Art. 10. O Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais constará das seguintes etapas:

Etapa I: participação em Curso de Formação Inicial para Gestores de Educação Pública da rede estadual de Goiás;

Etapa II: avaliação individual de conhecimentos sobre os conteúdos do Curso de Formação Inicial;

Etapa III: elaboração e divulgação do Plano de Ação Educacional (PAE);

Etapa IV: escolha do Diretor pela comunidade escolar; e



Etapa V: adesão ao Curso de Aperfeiçoamento para Gestores da Educação Pública.

Parágrafo único. As etapas I e II serão de caráter eliminatório, exceto para os candidatos aprovados no Curso de Especialização em Gestão da Educação Pública, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com CAEd/UFJF, que ficam dispensados das mesmas.

Art. 11. A Etapa II consiste na avaliação de conhecimentos, mediante prova objetiva, em consonância com o conteúdo do curso ministrado na Etapa I.

§ 1º Os candidatos à função comissionada de Diretor que obtiveram 60% (sessenta por cento) de aproveitamento, no somatório dos pontos obtidos na avaliação de conhecimentos do Curso de Formação Inicial, passarão à Etapa IV; e

§ 2º Na divulgação dos resultados da Etapa II, será utilizado o termo “candidato selecionado”.

Art. 12. Na Etapa III, os candidatos selecionados deverão elaborar e apresentar um Plano de Ação Educacional, conforme modelo definido pela Secretaria de Estado da Educação.

Parágrafo único: O Plano de Ação Educacional será exposto na unidade educacional, nos 15 dias que antecederem a Etapa IV, sob supervisão da Comissão Local.

Art. 13. A Etapa IV que se refere a escolha do Diretor pela comunidade escolar, por meio do voto direto, secreto e facultativo, será realizada na unidade educacional, no dia 24 de fevereiro de 2015.

Art. 14. Para o cumprimento da Etapa V, o Diretor deverá aderir, obrigatoriamente, ao Curso de Aperfeiçoamento para Gestores de Educação Pública, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação, sendo exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária e aprovação no curso.

CAPÍTULO III DOS PROCEDIMENTOS

Seção I

Da Divulgação do Processo de Escolha dos Diretores



Art. 15. A Secretaria de Estado da Educação convocará, por Edital publicado no Diário Oficial do Estado e afixado em todas as Subsecretarias Regionais de Educação, o Processo de Escolha do Diretor das Unidades Educacionais de Ensino Regular e de Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único. Ficam as Subsecretarias Regionais de Educação incumbidas de dar ampla publicidade do Edital às escolas, fazendo-se afixá-lo, nas mesmas, no prazo máximo de 3 (três) dias, contados a partir da data de sua publicação no Diário Oficial.

Seção II

Das Inscrições

Art. 16. Os interessados em participar do Processo de Escolha para a função comissionada de Diretor deverão se inscrever para a Etapa I, do Art. 10º, por meio do *site* da Secretaria de Estado da Educação, desde que atendam aos critérios estabelecidos nos artigos 7º, 8º e 9º desta Portaria.

Parágrafo único. A inscrição no Processo de Escolha dos Diretores fica restrita a uma única unidade educacional pertencente a Subsecretaria Regional de Educação a qual o professor está vinculado.

Seção III

Da Organização

Art. 17. A Secretaria de Estado da Educação criará a Comissão Estadual de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais e nomeará seu Presidente na data da publicação do Edital no Diário Oficial, que será composta de:

I - 3 (três) representantes da Direção Central da Secretaria de Estado da Educação;

II - 1 (um) representante do Conselho Estadual de Educação;

III - 1 (um) Subsecretário de Educação;

IV - 1 (um) Diretor de escola estadual; e

V - 1 (um) representante indicado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação

(Sintego).

Art. 18. Compete à Comissão Estadual de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, dentre outras atribuições:

I - atuar como instância final para julgamento de recursos inerentes ao Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;



II - cumprir as diretrizes do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais operacionalizando suas ações no âmbito da Rede Estadual de Ensino;

III - orientar a Rede Estadual de Ensino sobre o Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

IV - capacitar as Comissões Regionais de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

V - divulgar amplamente os critérios do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

VI - zelar pela legalidade do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

VII - garantir a participação igualitária das candidaturas inscritas no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

VIII - lavrar, em ata, as ocorrências que alterem a normalidade do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

IX - expedir ofício à Secretaria de Estado da Educação, informando o resultado do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, no prazo máximo de 48 horas (quarenta e oito horas), contados da finalização do processo; e

X - instruir e julgar os recursos interpostos contra a decisão das Comissões Regionais, inclusive as impugnações, o pedido de anulação do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais e a proclamação do resultado.

Art. 19. Cada Subsecretaria criará a Comissão Regional de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais e nomeará seu Presidente, no prazo de 3 (três) dias, contados a partir da data da publicação do Edital no Diário Oficial, com atribuição de executar, divulgar e acompanhar o Processo de Escolha dos Diretores nas unidades educacionais sob sua jurisdição e será composta por:

I - 2 (dois) representantes da Subsecretaria Regional de Educação;

II - 1 (um) Professor de escolas jurisdicionadas;

III - 1 (um) Diretor de unidade educacional, em efetivo exercício do mandato;

IV - 1 (um) representante dos Conselhos Escolares jurisdicionados;

V - 1 (um) representante de alunos com idade mínima de 16 anos;

VI - 1 (um) pai, ou (uma) mãe ou (um) responsável, indicado pelos Conselhos Escolares jurisdicionados; e



VII - 1 (um) representante indicado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sintego).

Art. 20. Compete às Comissões Regionais de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais:

I - coordenar o Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais da Comissão Local, caso a unidade educacional ainda não tenha constituído o seu Conselho Escolar;

II - cumprir as diretrizes do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, operacionalizando suas ações no âmbito da regional;

III - orientar as escolas de sua jurisdição sobre o Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

IV - divulgar amplamente os critérios do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais estabelecidos por esta Portaria;

V - supervisionar a composição das Comissões Locais de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, garantindo a sua lisura;

VI - orientar as Comissões Locais de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais sobre os procedimentos a serem adotados, em consonância com esta Portaria;

VII - validar os registros de candidatura, conforme os requisitos dos artigos 7º, 8º e 9º desta Portaria.

VIII - inserir os dados do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais no sistema de Controle de Processo de Eleição (CED-SIIGNet), disponibilizado na Intranet da plataforma da Secretaria de Estado da Educação;

IX - decidir sobre os assuntos de sua competência;

X - instruir e julgar os recursos contra decisão das Comissões Locais, inclusive as impugnações, os pedidos de anulação do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais e a proclamação do resultado, cabendo recursos de suas decisões, no prazo de 48 horas (quarenta e oito horas), após a ciência do requerente, à Comissão Estadual de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

XI - zelar pela legalidade do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

XII - garantir a participação igualitária das candidaturas registradas no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais; e



XIII - lavrar, em ata, as ocorrências que alterem a normalidade do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais.

Art. 21. O Conselho Escolar nomeará no prazo improrrogável de 5 (cinco) dias, contados a partir da data da publicação do Edital no Diário Oficial, a Comissão Local de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais.

Parágrafo único. No mesmo prazo, o Presidente do Conselho Escolar divulgará, em Assembleia Geral do Conselho Escolar, o Edital do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais e, em seguida, afixá-lo-á, na sede da unidade educacional, em local público e de fácil acesso.

Art. 22. A Comissão Local encarregar-se-á da condução do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, tendo a seguinte composição:

I - 2 (dois) representantes dos Professores;

II - 1 (um) representante dos Agentes Administrativos Educacionais;

III - 1 (um) representante dos pais;

IV - 1 (um) representante de alunos com idade mínima de 16 anos.

Parágrafo único. O presidente será eleito pelos membros da Comissão Local de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais.

Art. 23. Compete, ainda, à Comissão Local:

I - cumprir e divulgar amplamente o Processo de Escolha dos Diretores na unidade educacional;

II - responder questionamentos sobre o pleito, em consonância com a Comissão Regional e com esta Portaria;

III - organizar, promover e coordenar debate(s), no período de divulgação do Plano de Ação Educacional, para a apresentação dos planos dos candidatos envolvidos no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;

IV - designar, na unidade educacional, espaço específico e paritário, para a afixação de material de divulgação para os candidatos concorrentes;

V - definir critérios igualitários e acompanhar visitas dos candidatos às salas de aula;

VI - receber e analisar os documentos apresentados pelo candidato, conforme os critérios estabelecidos nos artigos 7º, 8º e 9º desta Portaria e emitir Parecer de Validação da Candidatura, encaminhando posteriormente à Comissão Regional de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais;



VII - confeccionar uma cédula única de votação de modo que garanta a cada integrante da comunidade o direito do sigilo quanto a sua escolha:

a) quando houver mais de um candidato, realizar o sorteio de ordem dos nomes ou números dos candidatos e registrá-los na cédula, incluindo a opção NENHUM DOS CANDIDATOS, ao final, para que seja feita a marcação, conforme a escolha do votante.

b) quando houver candidatura única, a cédula apresentará o nome do candidato com as opções SIM e NÃO para que seja feita a marcação, conforme a escolha do votante.

VIII - instruir e julgar os requerimentos, as impugnações e os recursos das candidaturas e de quaisquer dos membros da comunidade, cabendo recursos de suas decisões, no prazo de 48 horas (quarenta e oito horas), após a ciência do requerente, à Comissão Regional;

IX - requisitar à Secretaria da unidade educacional as listas de nomes dos votantes da comunidade escolar por segmento, sendo:

a) a primeira, com nomes dos Professores e dos Agentes Administrativos Educacionais, incluindo, se necessário, o(s) nome(s) do(s) candidato(s) a função comissionada de Diretor que registrou/registraram candidatura na unidade educacional, mas não estão lotados na escola;

b) a segunda, com nomes dos alunos menores de 16 (dezesesseis) anos, com seus respectivos pais, mães ou responsáveis, conforme informações extraídas do SIGE (Sistema de Gestão Escolar) 10 (dez) dias antes da data da Etapa IV; e

c) a terceira, com nomes dos alunos a partir de 16 (dezesesseis) anos, com seus respectivos pais, mães ou responsáveis, conforme informações extraídas do SIGE (Sistema de Gestão Escolar) 10 (dez) dias antes da data da Etapa IV.

X - publicar, em local específico e de fácil acesso, as listas de votantes, fornecendo a cada candidato, no prazo mínimo de 5 (cinco) dias antes do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, desde que requerida, por escrito;

XI - garantir o direito à comunidade escolar de solicitar a impugnação e/ou a inserção de integrantes, na respectiva lista de votantes, no prazo máximo de 3 (três) dias, contados a partir de sua publicação;

XII - nomear os presidentes e mesários que formarão as mesas coletoras e apuradoras de votos, composta, no mínimo, pelo Presidente, 2 (dois) Mesários e 2 (dois) Suplentes, que não podem ser parentes, até o terceiro grau, dos candidatos e/ou membros da direção em exercício;

XIII - garantir a participação igualitária dos candidatos selecionados inscritos, na fiscalização do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, indicando, estes, seus



respectivas fiscais, por seção votação e por mesa apuradora, que serão imediatamente credenciados após as respectivas indicações;

XIV - nomear os apuradores dos votos, podendo ser, estes, membros das mesas coletoras;

XV - instruir e julgar os recursos interpostos contra o Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais ou contra o resultado da escolha pela comunidade escolar;

XVI - lavrar, em ata, as ocorrências que alterem a normalidade Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais; e

XVII - expedir ofício, com cópia de ata de apuração, contendo todas as ocorrências do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, caso haja, à Comissão Regional respectiva, informando-lhe o resultado da votação, no prazo máximo de 24 horas (vinte e quatro horas), contados da apuração.

Seção IV

Do Registro de Candidatura

Art. 24. O prazo para registro da candidatura dos candidatos selecionados é de 5 (cinco) dias, contados a partir da data da publicação do resultado da avaliação de conhecimentos sobre os conteúdos do Curso de Formação Inicial, que compreende a Etapa I.

Art. 25. O requerimento de registro da candidatura deve ser feito em duas vias, endereçado ao Presidente da Comissão Local, assinado pelo candidato que atenda a todos os critérios estabelecidos nos artigos 7º, 8º e 9º desta Portaria.

Parágrafo único. Os candidatos devem apresentar à Comissão Local:

I - Ficha de Identificação do candidato assinada;

II - Cópias dos títulos de habilitação do candidato;

III - Comprovante de aprovação na avaliação individual de conhecimentos sobre os conteúdos do Curso de Formação Inicial, exceto para os candidatos que concluíram o Curso de Especialização em Gestão da Educação Pública - CAEd/UFJF;

IV - Cópia do Plano de Ação Educacional, conforme modelo definido pela Secretaria de Estado da Educação;

V - Cópia do Certificado de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão da Educação Pública para os candidatos que serão dispensados das Etapas I e II, previstas no Parágrafo único do art. 10. desta Portaria; e



VI – Declarações de Adimplência dos Núcleos de Prestação de Contas e de Merenda Escolar da sua respectiva Subsecretaria Regional de Educação.

Seção V Da Campanha

Art. 26. Após do período de registro de candidatura ser encerrado, o candidato selecionado terá o prazo de 15 (quinze) dias para divulgação do seu Plano de Ação Educacional à comunidade escolar, nas dependências da unidade educacional e nos espaços da comunidade, sob a supervisão da Comissão Local que facilitará o processo e garantirá a normalidade do funcionamento da escola.

Art. 27. É vedado ao candidato:

I - realizar comícios e utilizar aparelhagem de sonorização que atrapalhe o desenvolvimento normal e regular das aulas;

II - transportar integrantes da comunidade escolar e/ou fazer propaganda no dia da escolha do Diretor pela comunidade;

III - confeccionar, utilizar, distribuir, pelo candidato ou apoiadores, com ou sem a sua autorização, camisetas, chaveiros, bonés, canetas, brindes, bótons, cestas básicas, etc;

IV - realizar evento para promoção da candidatura, bem como promover a apresentação, remunerada ou não, de artistas, com a finalidade de animar as reuniões de divulgação do Plano de Ação Educacional;

V - fazer propaganda da candidatura mediante *outdoors*, carros de som ou qualquer material de divulgação autoadesivo;

VI - prometer vantagens funcionais ou ameaçar servidores no curso da divulgação do Plano de Ação Educacional; e

VII - participar como fiscal e/ou permanecer na sala de votação.

Art. 28. É permitido ao candidato:

I - apresentar seu Plano de Ação Educacional à comunidade escolar, através de divulgação por meio impresso e/ou virtual, podendo conter o *curriculum vitae* do candidato;

II - interpor junto à Comissão Local recursos e/ou requerimentos, mantido o direito de apelar em grau de recurso a outras instâncias;

III - requerer a lista de votantes da comunidade escolar;

IV - participar de debates; e



V - realizar uma visita a cada sala de aula acompanhada de, pelo menos, um dos membros da Comissão Local de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais.

Seção VI **Da Votação**

Art. 29. A escolha do Diretor pela comunidade escolar será realizada por meio do voto direto, secreto e facultativo, podendo votar:

I - o Professor efetivo ou em estágio probatório, lotado e/ou em efetivo exercício na unidade educacional, incluindo, se necessário, o(s) nome(s) do(s) candidato(s) a função comissionada de Diretor que registrou/registraram candidatura na unidade educacional, mas não estão lotados na escola;

II - o Agente Administrativo Educacional efetivo, lotado e/ou em efetivo exercício na unidade educacional;

III - o pai, ou a mãe, ou o(a) responsável pelo aluno matriculado na unidade educacional; e

IV - o aluno regularmente matriculado na unidade educacional, a partir de 11 anos de idade completos até a data da escolha do Diretor pela comunidade.

§ 1º Servidores que atuem em mais de uma unidade educacional poderão exercer o direito de voto em todas elas;

§ 2º O pai, ou a mãe, ou o(a) responsável que tenha filhos matriculados em mais de uma unidade educacional poderão exercer o direito de voto em todas elas;

§ 3º O direito de voto poderá ser exercido somente uma vez em cada unidade educacional, independente da quantidade de alunos que seja responsável; e

§ 4º Ficam impedidos de votar os servidores que se encontrarem em licença para tratamento de saúde ou por motivo de doença em pessoa da família, ambas por mais de 30 (trinta) dias, bem como em licença maternidade, prêmio, para tratar de interesse particular ou para aprimoramento profissional.

Art. 30. No dia e local designado, 30 (trinta) minutos antes do início da escolha do Diretor da unidade educacional, os membros da mesa coatora de votos verificarão a ordem, o material do Processo de Escolha e as urnas destinadas a recolher os votos, resolvendo os eventuais problemas.

Art. 31. Os Professores e os Agentes Administrativos Educacionais votam em urna própria; os alunos e o pai, ou mãe, ou o(a) responsável na unidade educacional, em outra urna.



Art. 32. Os trabalhos das mesas coletoras iniciar-se-ão às 7h30min (sete horas e trinta minutos) e terminar-se-ão às 21h (vinte e uma horas), sem qualquer interrupção, podendo ser encerrados antecipadamente, se todos os integrantes da comunidade, constantes da lista de votação, já tiverem votado.

Art. 33. O Presidente da mesa coletora declarará iniciados os trabalhos do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais na hora determinada, conforme art. 32 desta Portaria, depois de ter verificado que o recinto e o material estão devidamente preparados.

Art. 34. Somente os membros da mesa coletora e um fiscal designado por candidatura, podem permanecer no recinto de votação, além do integrante da comunidade que está votando, sendo que nenhuma pessoa pode intervir no seu funcionamento, exceto os membros da Comissão Regional ou Local.

Art. 35. O integrante da comunidade escolar deve identificar-se perante a mesa coletora de votos, com documento oficial que contenha foto e após assinar a lista de votantes, encaminhar-se-á para cabine de votação.

Parágrafo único. Ao aluno que não possuir ou não portar documento com foto, fica a unidade educacional obrigada a oferecer a cópia do comprovante de matrícula, para sua identificação.

Art. 36. Na cabine de votação, após votar no candidato de sua preferência, no espaço próprio da cédula, devidamente rubricada pelos membros da mesa coletora, o integrante da comunidade escolar dobrará a cédula, depositando-a, em seguida, na urna destinada à coleta de votos, conforme o segmento que representa.

Art. 37. A mesa coletora de votos deve registrar todas as ocorrências que alterem o andamento normal do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais na ata dos trabalhos.

Art. 38. Os votos dos integrantes da comunidade que não constarem da lista de votante e/ou daqueles que forem impugnados, serão coletados em separado, em envelope apropriado, e carimbado pela mesa coletora.

I - O integrante da comunidade, diante da mesa coletora de votos, deverá colocar a cédula assinalada no envelope individual, que será fechado e rubricado, pelo Presidente da mesa, na presença do votante;

II - A apuração ou não do voto em separado será decidida pela mesa apuradora, após ouvir os representantes dos candidatos; e

III - Se a decisão for positiva, esse voto deve ser juntado aos outros do segmento e, se negativo, desconsiderado, mantendo-se o envelope lacrado, e, não havendo recurso, será incinerado.



Art. 39. Se à hora determinada para o encerramento da votação houver, no recinto, integrantes da comunidade para votar, ser-lhes-ão fornecidas senhas, prosseguindo-se os trabalhos até que vote o último integrante da comunidade.

Seção VII Da Apuração

Art. 40. Encerrados os trabalhos de votação, a Mesa Coletora poderá, por decisão da Comissão Local, transformar-se em Mesa Apuradora de Votos com a quantidade de membros necessários para a condução da apuração.

Art. 41. A mesa apuradora deverá conferir a existência ou não de quórum antes da abertura das urnas. Não atingindo o quórum mínimo, as urnas não poderão ser abertas e a unidade educacional convocará um novo escrutínio, Etapa IV, no prazo de 8 (oito) dias.

Art. 42. O quórum mínimo para validade do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais será computado por segmento, tendo como referência as listas de votantes, constantes no art. 23, inciso IX desta Portaria:

I - O quórum mínimo, do segmento Professores e Agentes Administrativos Educacionais é de 50% (cinquenta por cento) do quantitativo de Professores somados juntamente com todos os Agentes Administrativos Educacionais.

II - O quórum mínimo, do segmento alunos é de 50% (cinquenta por cento) do quantitativo de alunos a partir de 11 (onze) anos.

III - O quórum mínimo, do segmento pais ou responsável é de 20% (vinte por cento) e será exigido somente daqueles que possuam filhos menores de 16 (dezesseis) anos.

Art. 43. A apuração do total de votos para cada candidatura é representada pela seguinte fórmula:

$$V(X) = \frac{PA(X).50}{VVPA} + \frac{PAAE(X).50}{VVPAAE}$$

Onde:

X: Candidato;



V(X): Percentual de votos alcançados pelo candidato;

PA(X): Número de votos de pais e alunos para o candidato;

VVPA(X): Número total de votos válidos de pais e alunos;

PAAE(X): Número total de votos de Professores e Agentes Administrativos Educacionais para o candidato;

VVPAAE(X): Número total de votos válidos de Professores e Agentes Administrativos educacionais.

I - toma-se o total de votos de pais, ou mães, ou responsáveis e de alunos para o candidato (X), multiplica-o pelo fator 50 (cinquenta); o resultado encontrado deve ser dividido pelo número de votos válidos desse segmento, obtendo-se o percentual de votos de pais, ou mães, ou responsáveis e de alunos que será computado para o candidato (X);

II - toma-se o total de votos de Professores e Agentes Administrativos Educacionais para o candidato (X), multiplica-o pelo fator 50 (cinquenta); o resultado encontrado deve ser dividido pelo número de votos válidos desse segmento, obtendo-se o percentual de votos de professores e agentes administrativos educacionais que será computado para o candidato (X);

III - somam-se os resultados finais obtidos nos incisos I e II deste artigo, obtendo-se o percentual geral de votos a ser computado para o candidato (X);

IV- os mesmos procedimentos dos Incisos I, II e III deste artigo deverão ser realizados para os demais candidatos.

Art. 44. Votos válidos são aqueles efetivados pelos votantes, desconsiderando os votos brancos e nulos.

§ 1º - Votos brancos: considera-se aquele em que o votante não especifica ou não faz nenhuma marcação na cédula; e

§ 2º - Votos nulos: considera-se aquele em que o votante faz uma marcação que não possibilita a identificação do voto, quando marca mais de um candidato na cédula ou insere desenhos, sinais, rasuras, expressões esdrúxulas, xingamentos ou marcações que identifiquem o eleitor.

Art. 45. O candidato que obtiver o maior percentual de votos apurados, nos termos desta Portaria, será escolhido para função comissionada de Diretor:

I - Em caso de empate, a Secretaria de Estado da Educação considerará escolhido o candidato que comprovar, pela ordem:

a) aprovação no Curso de Especialização para Gestores da Educação Pública/UFJF, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação; e

b) maior tempo de serviço do magistério público estadual.



II - Na hipótese da soma dos percentuais alcançados por todos os candidatos não atingir 50% (cinquenta por cento), a Escolha do Diretor da Unidade Educacional pela comunidade escolar será considerada inválida e a Secretaria de Estado da Educação indicará um Diretor, nos termos do art. 51 desta Portaria.

Art. 46. Quando houver apenas uma candidatura, aplica-se a fórmula descrita no art. 43, considerando os votos para o candidato, apenas aqueles com a marcação SIM. O candidato será declarado escolhido se obtiver, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos votos válidos.

Seção VIII

Dos Recursos

Art. 47. Os recursos que, porventura sejam necessários, serão encaminhados às instâncias por escrito, em duas vias, ou, ainda, poderão ser reduzidos a termo, pela Comissão Local respectiva, contendo:

- I - órgão ou autoridade administrativa a quem se dirige;
- II - identificação do interessado ou de quem o represente;
- III - domicílio do requerente, lotação e local para recebimento de comunicações;
- IV - formulação do pedido, com exposição dos fatos e de seus fundamentos;
- V - data e assinatura do requerente ou de seu representante; e
- VI - documentos ou outras provas admitidas em direito que corroborem a solicitação.

Art. 48. A interposição e o trâmite dos recursos dar-se-ão em conformidade com os seguintes procedimentos:

- I - o registro da solicitação, perante a Comissão Local;
- II - no ato de recebimento do requerimento, a Comissão Local conferirá os documentos que instruem o mesmo, devendo orientar o interessado quanto ao suprimento de eventuais falhas no pedido, assinará a via que se destina ao requerente, com data, local e horário de recebimento;
- III - a Comissão Local pode avaliar a relevância da solicitação, decidindo, de pleno acordo, pela maioria de seus membros, com base nesta Portaria, sobre a continuidade ou o arquivamento do feito, cabendo, dessa decisão, devidamente comunicada ao interessado, recurso, em 24 horas (vinte e quatro horas), para a Comissão Regional;
- IV - a Comissão Local, quando se trata de denúncia e irregularidade no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais ou contra atos de professores, de alunos, da direção ou



de candidato em disputa, baixará os autos em diligência, para que o denunciado ou interessado apresente defesa, instruída ou não com documentos, no prazo de 24 horas (vinte quatro horas), a contar da ciência; sendo apresentado fato novo ou documentos que necessitem da oitiva do requerente, isso deverá ser feito, igualmente, num prazo de 24 horas;

V - a Comissão Local, respeitando o direito de ampla defesa e o do contraditório, convocará os seus membros, em 24 horas (vinte e quatro horas), para, em sessão pública, decidir sobre o recurso; sendo garantidos, previamente, apresentação de defesa, ou o cumprimento das diligências ou a justificativa do denunciado ou a última oitiva dos interessados, podendo contar com a presença dos interessados, com o direito à defesa oral, se houver necessidade e a critério da Comissão;

VI - o interessado ou denunciado terá vista dos autos, no local em que estiver funcionando a Comissão Local;

VII - o requerente, o interessado ou o denunciado podem obter cópia do requerimento e da defesa apresentada, acompanhada dos documentos que a instruírem;

VIII - a Comissão Local pode decidir com base no requerimento e nos documentos apresentados e, ainda, por meio de oitiva do denunciado, do requerente, dos interessados ou quaisquer outras testemunhas, podendo, também, diligenciar, requisitar e solicitar documentos para motivar a decisão de mérito;

IX - a decisão sobre o requerimento deve ser aprovada pela maioria dos membros da Comissão Local, em sessão pública;

X - a decisão da Comissão Local deve ser legal, motivada, lógica e coerente com os fatos e fundamentos apresentados e com as normas desta Portaria;

XI - a decisão deve ser registrada em livro próprio e ata assinada pelos membros presentes na sessão de instrução e julgamento do recurso; e

XII - a decisão deve ser reduzida a termo e entregue, mediante ciência, ao interessado, com a data e horário de recebimento.

Art. 49. A Comissão decidirá todos os assuntos e requerimentos apresentados pela comunidade escolar, sendo a ela vedado recusar o recebimento de requerimentos ou documentos, suprimir instância e negar-se a decidir sobre os assuntos de sua competência.

TÍTULO III

DA INDICAÇÃO DO SECRETÁRIO GERAL E DO VICE-DIRETOR



Art. 50. A gestão escolar será desempenhada pelo Diretor, Secretário Geral e Vice-Diretor, sendo que o Secretário Geral e o Vice-Diretor serão de livre escolha do Diretor, desde que preenchidos os seguintes requisitos:

I – Para Secretário Geral:

- a) pertencer ao quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação;
- b) ter, no mínimo, 2 (dois) anos de exercício, em períodos contínuos ou alternados, na área técnica ou pedagógica em qualquer unidade educacional da rede estadual de ensino;
- c) não ter sido apenado em processo administrativo disciplinar nos 3 (três) anos anteriores à data da indicação para o cargo;
- d) não estar em débito com prestação de contas de recursos financeiros recebidos, sob sua responsabilidade;
- e) comprovar conhecimento na área de informática, quanto ao uso de editor de texto, planilha eletrônica e internet; e
- f) não possuir vínculo de parentesco com o Diretor, ainda que por afinidade até o 3º (terceiro) grau.

II – Para o Vice-Diretor, os requisitos serão definidos nas diretrizes operacionais da Secretaria de Estado da Educação.

TÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 51. Não havendo Diretor escolhido pela comunidade escolar, após a realização do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais, e na hipótese de criação de unidade educacional na rede estadual de ensino, a Secretaria de Estado da Educação indicará um servidor da carreira do magistério público estadual que atenda aos requisitos estabelecidos nos artigos 7º, 8º e 9º desta Portaria.

Art. 52. O provimento das funções comissionadas de Diretor, Secretário Geral e Vice-Diretor será pelo período de 3 (três) anos, com início em 2 de março de 2015.

Art. 53. No ato da posse, o Diretor assinará Termos de Compromisso referentes a:

- I - alcance das metas da qualidade do ensino, estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação;



II - adesão, participação e aprovação no Curso de Aperfeiçoamento para Gestores da Educação Pública, sendo que, em caso de desistência, o Diretor, sob pena de restituir os valores integrais do curso aos cofres públicos.

Art. 54. O Diretor, o Secretário Geral e o Vice-Diretor poderão ser exonerados, por ato da Secretaria de Estado da Educação, nos casos em que se comprove:

I - acumulação de cargo, no caso do Diretor, Secretário Geral e Vice-Diretor de unidade educacional que funcione em três turnos;

II - no caso de Diretor, a não conclusão e/ou não aprovação no Curso de Aperfeiçoamento para Gestores de Educação Pública;

III - ato de irregularidade administrativa e/ou pedagógica relacionado ao cargo que ocupa, observando o devido processo legal;

IV - condenação em processo penal, com sentença transitada em julgado;

V - o não cumprimento das metas do Ideb estabelecidas pelo MEC/INEP;

VI - a não aprovação de sua gestão, por meio de processo de acompanhamento dos indicadores da unidade educacional, em conformidade com critérios a serem estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação;

VII - quando comprovado que a equipe gestora não atende as demandas pedagógicas, administrativas e financeiras da Subsecretaria Regional de Educação e Secretaria de Estado da Educação;

VIII - a não prestação de contas, dentro do prazo estipulado, de acordo com a fonte de recurso;

IX - o não cumprimento dos dias letivos, bem como da carga horária semanal, semestral e anual previstos em lei; e

X - não renovação, dentro do prazo legal, da autorização de funcionamento da unidade educacional, expedida pelo Conselho Estadual de Educação;

Art. 55. Caso haja vacância legal da função comissionada de Diretor, a Secretaria de Estado da Educação poderá indicar um servidor da carreira do magistério público estadual que atenda aos requisitos estabelecidos nos artigos 7º, 8º e 9º desta Portaria.

Art. 56. Caso haja vacância legal das funções comissionadas de Secretário Geral e Vice-Diretor de Diretor, antes do término do período de vigência da sua nomeação, o Diretor indicará substituto.

Art. 57. Aplicam-se as disposições desta Portaria a todas as Unidades Educacionais de Ensino Regular e de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Educação de Goiás e os casos

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DE
GOIÁS



omissos serão resolvidos pela Comissão Estadual de Acompanhamento do Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais.

Art. 58. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 59. Ficam revogadas a Portaria nº 3.797-GAB/SEE, de 10 de novembro de 2014 e a Portaria nº 3.858/2014-GAB/SEE, de 13 de novembro de 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS, em Goiânia,

aos

26 dias do mês de *novembro* de 2014.


VANDA DASDÓRES SIQUEIRA BATISTA
Secretária de Estado da Educação