

JOSIVANDA SANTANA SANTOS MELO

**DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
ARACAJU.**

**Orientadora: Prof.^a Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santos
Carvalho**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

JOSIVANDA SANTANA SANTOS MELO

**DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
ARACAJU**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) no dia 29 de Outubro de 2015, perante o júri, nomeadas pelo Despacho de Nomeação de Júri nº. 355/2015 de 16 de Outubro, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Margarida Alice Carvalho

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

“Talvez eu seja um pouco de tudo que já li. Um pouco de tudo que meu olhar já aprendeu do mundo. Um pouco das belas músicas. Um pouco daqueles que me são queridos. Um pouco de múltiplos sentimentos e algumas fraquezas. Talvez eu seja um pouco do que você deixou em mim, mas em essência, o muito da minha essência, é algo delicado e misterioso”.

Rubens Alves

*Dedico esta tese ao meu pai Fausto dos Santos (in
memória), saudades demais!*

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível graças à contribuição de pessoas a quem, reconhecidamente, agradeço:

À professora Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santos Carvalho pelo extraordinário apoio e incentivo, por ter acreditado e me fazer acreditar que era possível a concretização desta tese;

Aos meus familiares pela compreensão e apoio nas minhas várias horas de estudo dedicadas a este trabalho;

A todos os gestores que responderam ao questionário, sem esta colaboração não teria sido possível a realização deste estudo;

Ao meu marido David por ter sempre muita paciência comigo e minha amada filha Yanni que sempre foi um exemplo para mim, pois é uma menina esforçada e estudiosa.

Por fim meus queridos pais, que sempre foram pessoas incentivadoras dos meus estudos, pois apesar de todas as dificuldades que tiveram na vida, pessoas humildes e quase sem estudo nenhum, mas no entanto me mostraram que com perseverança e dedicação aos estudos a gente consegue vencer todos os obstáculos e ser um grande vencedor.

Obrigada ao meu bom Deus que me deu sabedoria para seguir o meu caminho corretamente e colocou essas pessoas maravilhosas em minha vida. Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação tem como finalidade abordar a importância atribuída ao estudo da Gestão Escolar, fazendo um diagnóstico da formação e atuação de gestores da escola pública do município de Aracaju, com o objetivo de compreender as condições da formação de profissionais responsáveis pela gestão educacional das escolas públicas, ligados à Rede Municipal de Aracaju. Justifica-se por ser esta uma tarefa que demanda competência técnica, pois a escola como uma organização pública, exige uma gestão baseada nos princípios da gestão participativa, que requer conhecimentos administrativos e pedagógicos que, muitas vezes, não são trabalhados na formação inicial, ocorrendo igualmente um déficit destes conhecimentos na formação continuada dos gestores, o que não deveria ocorrer. Sem capacitação e formação necessária para dinamizar e gerenciar as atividades, recursos e projetos no âmbito educacional, o gestor desempenha frequentemente de forma pouco eficiente a função para o qual foi designado, o que se reflete na organização administrativa e pedagógica da escola. A pesquisa de campo, baseada numa abordagem mista de caráter qualitativo e quantitativo, consistirá no levantamento e análise de informações a respeito da atuação e formação inicial e continuada dos gestores escolares.

Palavras chave: Gestão Escolar; Atuação de Gestores; Formação Inicial; Formação Continuada.

ABSTRACT

This paper aims to address the importance given to the study of School Management, making a diagnosis of the development and performance of managers of public schools in the municipality of Aracaju, in order to understand the conditions of the training of professionals responsible for educational management of public schools, linked to the Municipal Network of Aracaju. Is justified because this is a task that requires expertise, because the school as a public organization, requires management based on the principles of participatory management, which requires administrative and teaching skills that often are not worked in initial formation, occurring also a deficit of this knowledge in the continuing education of managers, which should not occur. Without training and education needed to streamline and manage the activities, resources and projects in the educational field, the manager often plays inefficiently the function for which it was designed, which is reflected in the administrative and pedagogical organization of the school. The field research based on a mixed approach of qualitative and quantitative, will consist of the collection and analysis of information regarding the performance and initial and continuing the school managers.

Key words: School Management; Practice managers; Initial Training; Continuing training.

ÍNDICE GERAL

| | |
|-----------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
|-----------------|----|

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 – GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA..... | 17 |
| 1.1 Gestão Escolar: Breve Retrospectiva | 17 |
| 1.2 Histórico da Gestão Escolar Brasileira | 21 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COMO GESTORES ESCOLARES..... | 25 |
| 2.1 Formação Continuada de Professores no Brasil | 31 |
| 2.2 Formação Inicial e Continuada dos Gestores Escolares | 35 |

II PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 42 |
| 3.1 Métodos e Procedimentos | 42 |
| 3.1.1 Objetivos, Pergunta de Partida e Questões de Estudo..... | 44 |
| 3.1.2 Amostra | 45 |
| 3.1.3 Recolha dos Dados..... | 46 |
| | |
| CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 49 |
| 4.1 A Perspectiva da Secretaria Municipal de Educação | 49 |
| 4.2 A Perspectiva dos Gestores Escolares | 51 |

| | |
|--|---------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 67 |
| Razões da Escolha do Tema..... | 67 |
| Concepção e Concretização da Formação e Atuação dos Gestores Escolares..... | 67 |
| BIBLIOGRAFIA | 71 |
| APÊNDICES | 78 |
| Apêndice 1 - Guião da Entrevista aos responsáveis na Secretaria Municipal de Educação Pelo Setor de Capacitação Profissional..... | 79 |
| Apêndice 2 – Transcrição de Entrevista a Chefe do Departamento de Gestão Educativa da SEMED..... | 82 |
| Apêndice 3 – Questionário Aplicado aos Gestores Escolares | 86 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Gênero | 52 |
| Quadro 2 – Idade | 52 |
| Quadro 3 – Tempo de Serviço..... | 53 |
| Quadro 4 – Formação Acadêmica | 54 |
| Quadro 5 - Tempo de Serviço na Escola | 54 |
| Quadro 6 – Cargo Desempenhado..... | 55 |
| Quadro 7 – Duração do Desempenho no Cargo..... | 55 |
| Quadro 8 – Desempenho de Outros Cargos de Gestão | 56 |
| Quadro 9 – Formação Inicial em Gestão | 57 |
| Quadro 10 – Disciplinas da Formação Inicial Sobre Gestão..... | 57 |
| Quadro 11 – Reflexo do Saber Teórico na Atividade de Gestão..... | 58 |
| Quadro 12 – Atividades de Formação Continuada Frequentadas | 60 |
| Quadro 13 – Cursos de Formação Continuada Frequentados | 61 |
| Quadro 14 – Motivações Para Realizar Cursos de Formação Continuada..... | 61 |
| Quadro 16 – Conhecimento dos Cursos Oferecidos Pela SEMED | 63 |
| Quadro 17 – Opinião Sobre os Cursos Oferecidos Pela SEMED | 63 |
| Quadro 18 – Mudança na Atuação Gerencial Após Cursos de Formação Continuada..... | 64 |
| Quadro 19 – Reflexos na Atuação Gerencial Após Cursos de Formação Continuada..... | 65 |
| Quadro 20 – Propostas de Alteração na Formação Inicial e Continuada | 66 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Gênero | 52 |
| Gráfico 2 – Idade | 52 |
| Gráfico 3 – Tempo de Serviço..... | 53 |
| Gráfico 4 – Formação Acadêmica | 54 |
| Gráfico 5 – Formação Acadêmica | 54 |
| Gráfico 6 – Cargo Desempenhado | 55 |
| Gráfico 7 – Duração do Desempenho no Cargo..... | 55 |
| Gráfico 8 – Desempenho de Outros Cargos Gestão | 56 |
| Gráfico 9 – Formação Inicial em Gestão..... | 57 |
| Gráfico10 – Disciplinas da Formação Inicial Sobre Gestão..... | 57 |
| Gráfico 11 – Reflexo do Saber Teórico na Atividade de Gestão | 58 |
| Gráfico 12 – Atividades de Formação Continuada Frequentadas | 60 |
| Gráfico 13 – Cursos de Formação Continuada Frequentados | 61 |
| Gráfico 14 – Motivações Para Realizar Cursos de Formação Continuada..... | 61 |
| Gráfico 15 – Opinião Sobre as Iniciativas de Formação Continuada em Gestão Educacional. | 62 |
| Gráfico 16 – Conhecimento dos Cursos Oferecidos Pela SEMED | 63 |
| Gráfico 17 – Opinião Sobre os Cursos Oferecidos Pela SEMED | 63 |
| Gráfico 18 – Mudança na Atuação Gerencial Após Cursos de Formação Continuada..... | 64 |
| Gráfico 19 – Reflexos na Atuação Gerencial Após Cursos de Formação Continuada | 65 |
| Gráfico 20 – Propostas de Alteração na Formação Inicial e Continuada..... | 66 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

CFB – Constituição Federal Brasileira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

Este estudo é desenvolvido na rede educacional do município de Aracaju, visa analisar e refletir sobre a atuação de 30 gestores das Escolas Municipais de Aracaju, verificando se a formação inicial ou continuada dos gestores que atuam nestas escolas contempla as demandas administrativas que emergem no espaço escolar, e que projetos e políticas a Secretaria Municipal de Educação tem desenvolvido para subsidiar a atuação destes gestores.

Parte de um trabalho exploratório que permite “alargar a perspectiva de análise, travar conhecimento com o pensamento de autores cujas investigações e reflexões possam inspirar as do investigador” (Quivy, & Campenhoudt, 2005, p. 109) começa por refletir sobre as produções de alguns trabalhos voltados para a gestão educacional democrática da escola, tomando como base de reflexão as pesquisas de Arroyo (1979); Aguiar (1987); Paro (2000); Ferreira, (1999); Lima (2001); Morgan (1996); Canário (1995); Libâneo (2004, 2005); Luck (1998, 2007), entre outros, para melhor compreender a gestão dos espaços escolares e a formação de gestores, tendo como objetivo analisar a gestão participativa da escola e a otimização dos centros educativos, visto que a bibliografia atual sobre gestão educacional coloca o enfoque numa nova forma de atuação do gestor de escola, seja ele coordenador geral, coordenador pedagógico ou coordenador administrativo, assistente de direção, supervisor, ou orientador educacional, e estabelece dois princípios fundamentais, que não são excludentes, mas complementares: a democratização da gestão escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96 e a profissionalização da ação diretiva.

Conforme Paro (2000), o diretor desempenha um papel fundamental, podendo fazê-lo de dois modos: administrando dentro dos padrões convencionais, ou por meio da gestão. Daí à necessidade de distinguir-se a administração da gestão.

Gestão é o período durante o qual a diretoria de uma instituição exerce os atos administrativos na orientação e manejo do seu trabalho e está associada à ação partidária do processo pedagógico.

Administração refere-se ao planejamento da organização, coordenação e controle das atividades que nela são exercidas.

Gestão caracteriza-se pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo de seu trabalho (Paro 1999, p.60).

Partindo do princípio de que cada escola possui uma identidade própria e uma realidade concreta perspectivamos um processo de planejamento que incorpore no dia-a-dia da unidade escolar a efetiva participação de pais, alunos, professores, funcionários e especialistas nas decisões sobre o rumo a seguir. Percebe-se assim que é imprescindível a manutenção do diálogo com todos os atores envolvidos no cotidiano escolar, pois na atual escola pública do Brasil, os papéis de direção administrativa e de direção pedagógica tendem na prática a se fundir num único personagem dirigente.

Esta dissertação propõe-se a refletir justamente sobre esta questão, buscando analisar no contexto do município de Aracaju, se os gestores possuem formação administrativa e pedagógica para a atuação nos estabelecimentos escolares, pois como afirmam Libâneo (2004) e Luck (2003) a gestão educacional tem hoje dois princípios fundamentais, que não são excludentes, mas complementares: a democratização da gestão escolar e a profissionalização da ação diretiva, sendo justamente este o foco central da nossa reflexão.

Justificamos a realização dessa pesquisa, tendo em vista que a gestão da escola pública é uma tarefa que requer competência técnica, pois a escola como uma organização pública exige uma gestão baseada nos princípios da gestão participativa, que demanda conhecimentos administrativos e pedagógicos, que não são trabalhados na formação inicial e, desta forma, existe um déficit também destes conhecimentos na formação continuada dos gestores, o que não deveria ocorrer.

Esta pesquisa pretende constatar que sem capacitação/formação necessária para dinamizar e gerenciar as atividades, recursos e projetos no âmbito educacional, o gestor desempenha a função para o qual foi designado apresentando inúmeras dificuldades, ficando a escola mais fragilizada no que concerne à sua organização administrativa e pedagógica. Pretende-se também comprovar que a organização gerencial e administrativa do ambiente escolar e o desenvolvimento e gerenciamentos dos recursos humanos e financeiros, requer competência técnica, sendo que a descentralização, a participação e autonomia da gestão da escola possibilita a melhoria do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva o poder

partilhado e a preparação e motivação das pessoas envolvidas na ação educativa contribuirão para o progresso esperado da escola segundo o enfoque da gestão democrática.

I PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA

1.1 Gestão Escolar: Breve Retrospectiva

Para entendermos os pormenores da história da gestão escolar brasileira, se torna necessário de forma preliminar compreender de modo básico o que é gestão. Para tanto, tomamos por base o artigo apresentado por Josias Benevides da Silva (2007), cujo título é “Um olhar histórico sobre a gestão escolar”.

De acordo com Silva (2007), compreendemos que as palavras Gestão e Administração são originariamente provenientes do latim: gerere e administrare. Gerir significa governar, conduzir, dirigir e Administrar tem um sentido mais amplo vinculado ao imperativo de gerir um bem protegendo os interesses de seus detentores, consubstanciando-se com isso na aplicação específica do gerir.

Segundo ele, gestão na língua portuguesa vem de “gestio”, que releva a ação de conduzir, de administrar e de gerir a vida, as competências e habilidades das pessoas. Nesse sentido, gestão é mais do que uma função burocrática, o termo suscita uma alma humanista volvida à orientação do planejar, da repartição e produção de bens.

Assim, se administrar/gerir possui um componente humano, torna-se importante salientar que se trata de uma prática que não se dá de modo isolado, fora de um contexto e particular de uma pessoa, tudo acontece em equipes e para as equipes, sugerindo decisões coletivas e organizadas. Este fato torna-se mais relevante ainda se nos focalizarmos na gestão escolar, pois como refere o autor supracitado:

Gestão nos lembra de gestação, gerir, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar (Silva, 2007, p. 22).

A história da gestão escolar remete-nos para as teorias da administração na perspectiva das principais correntes do pensamento administrativo. Segundo Chiavenato

(2004), a administração se divide pelo menos em três grandes blocos históricos, as teorias tradicionais, as modernas e as teorias emergentes de gestão. Estas correntes são importantes tendo em vista que também tem influenciado a gestão escolar ao longo dos tempos.

Não cabe neste trabalho aprofundar tais correntes, mas é relevante frisar que Chiavenato (2004) diz que a primeira tem base fundamentalmente nas ideias de Frederick Winslow Taylor, engenheiro norte-americano, que criou a escola de Administração Científica, e do francês Henri Fayol, criador da Escola Clássica de Administração. Taylor estava preocupado em aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização do trabalho do operário. Henri Fayol estava preocupado em aumentar a eficiência da empresa por meio de sua organização e da aplicação de princípios gerais da Administração em bases científicas. O primeiro dava ênfase às tarefas e o segundo enfatizava a estrutura. Apesar de diferentes, ambos os postulados dominaram as quatro primeiras décadas do século XX, no panorama administrativo das organizações.

Quanto às teorias chamadas de modernas, segundo Silva (2007), destaca-se a Administração por Objetivos (APO), defendida por Peter Drucker, em 1954, com sua obra “A Prática da Administração das Empresas”. Ele ainda afirma que logo após surge a Administração Contingencial, que é um prolongamento da Teoria Sistêmica e que aponta a incerteza como algo inerente ao administrar.

Ainda nas teorias modernas, surgiu a Administração Estratégica, buscando um processo interativo e contínuo, integrado no ambiente, tendo como objetivo a concordância com a manutenção da organização como um todo. Mais duas teorias fazem parte desse bloco: a Administração Participativa que, segundo Maximiano (1995, p. 19-20), “é uma filosofia ou política de administração de pessoas, que valoriza sua capacidade de tomar decisões e resolver problemas, contribuindo desta forma, para o melhor desempenho e a competitividade das organizações”.

Silva (2007) aponta ainda outra linha de pensamento pertencente a essa era. É a Administração Japonesa, que é amplamente balizada na participação direta dos trabalhadores e que tomou conta do cenário administrativo, a partir da década de 70 do século XX.

Por fim, no bloco das Teorias Emergentes de Administração, tem como grande idealizador o físico Fritjof Capra, com a sua obra “O Ponto de Mutação”, publicada em 1982 e que pode ser subdividida em duas teorias: a da Reengenharia, que trata da necessidade que as

empresas têm de se adaptar ao ambiente, e a Teoria da Administração Virtual, ligada à revolução da informação, ocorrida a partir dos anos 90.

Muito embora essas teorias estejam relacionadas com a administração de modo geral, é possível observar as influências dessas no meio educacional e conseqüentemente, na gestão escolar. No século XX, o termo administração escolar passa a ser conhecido como gestão escolar. Porém as duas expressões identificam as práticas organizacionais da escola, e o que as diferencia é a tentativa de romper a antiga administração escolar com as concepções da administração geral das empresas.

É nas análises do campo da administração escolar que Tavares (2004) identifica o progressivo emprego da expressão gestão escolar nos estudos da área. De acordo com este autor, isso se divide em duas fases. Na primeira nota-se uma crítica à utilização da Teoria Geral da Administração na área educacional; na segunda nota-se que o termo ressurge da mesma teoria.

Essa mudança foi salientada por Tavares (2004) e Souza (2007), nos enquadramentos teóricos das suas teses de doutoramento, suportados nos levantamentos bibliográficos que realizaram.

Para Tavares (2004), a década de 60 é o ponto de partida do uso dessa terminologia nas produções científicas na área da educação. Ela está relacionada com a modernização por que o país passou a partir dos anos 60 do século passado.

Tendo atingido a educação, essa modernização trouxe a necessidade de dar um sentido objetivo à formação dada pela escola, por meio da racionalização das atividades escolares. No aspecto administrativo, essa modernização é imposta à escola pela necessidade de adequar a educação a novas tendências mundiais da produção e da acumulação do capital.

É preciso assinalar, contudo, que é a partir de 1970 que os documentos oficiais demarcam a escola com concepções tecnicistas para a educação pública, uma preocupação em organizar a educação com caráter técnico administrativo. Nesses documentos prevalece a visão da adequação formal dos fins educacionais às necessidades do desenvolvimento econômico. (Tavares, 2004).

Naquele momento busca-se “modernizar” o país dadas as novas exigências colocadas pelo patamar de acumulação do capital, via instalação das multinacionais, o que impulsiona a transferência dos modelos de gestão empresarial para a educação. À escola

competete, neste quadro, preparar o aluno para o mercado de trabalho, agregando capital humano. Como decorrência, os “meios”, ou seja, os processos e os recursos educacionais devem adequar-se ao paradigma da forma capitalista de organização, isto é, a empresa.

A escola se constitui em um espaço com uma “organização formal” (Lima, 2001); ela é ordenada por regras legais e administrada pelos órgãos de controle do Estado, responsáveis por criar e direcionar políticas para regulação da educação pública. Para Lima (2001, p.36), isso “corresponde ao controle político-administrativo da escola”.

Este controle político administrativo na educação pública brasileira, segundo Souza (2007), identificado nas produções acadêmicas da área de gestão escolar, é confinado ao dirigente, pois que ambos possuem as mesmas características. Suas atividades são ligadas às interpretações da administração escolar, fundada nas teorias da administração de empresas, com princípios e métodos formulados conforme o perfil da escola. A escola seria gerida por profissionais que tivessem como foco a especialização em administração, mas não necessariamente escolar.

“Numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros.” (Libâneo, 2004, p.115).

Contudo, devemos salientar que se trata aqui de uma autonomia relativa, já que a escola é apenas uma unidade básica dentro de um sistema muito maior e complexo. As escolas públicas não são organizações isoladas, mas integram um sistema escolar e dependem dos políticos e da gestão pública. Portanto, o controle local e comunitário não pode prescindir das responsabilidades da atuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar. Isso significa que a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização a orientação e o controle de suas atividades, e de outro, a adequação e aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino (Libâneo et al. 2005)

Nesta mesma obra o autor ainda ressalta a importância do projeto político pedagógico (designado PPP) e do conselho escolar, por abrirem espaço dentro da escola para a participação da comunidade. A construção do PPP deveria basear-se num processo democrático no qual o gestor age como um orientador; uma espécie de líder dentro de todo

esse processo de coordenação, organização, execução e avaliação daquilo que foi construído coletivamente.

Perpassa na vasta obra da autora Heloísa Luck a noção de que a formação de gestores escolares é uma exigência da escola que aumentou a competência de uma nova gestão, sendo que a formação de gestores se tornou um grande desafio para os sistemas de ensino.

Sabe-se, no entanto, que a formação básica dos dirigentes escolares não assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a adquirem na formação continuada, ela “tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social” (Souza, 2013, p 30).

1.2 Histórico da Gestão Escolar Brasileira

Os primórdios da gestão educacional brasileira remontam à época da Revolução Francesa, sendo a educação anteriormente vista como um interesse privado e não um direito a ser garantido pelo poder público, uma vez que cabia apenas às famílias o direito de educar as suas crianças, sendo um privilégio de poucos.

Com o advento do Estado Moderno houve transformação, passando a caber ao Estado a instituição de uma educação de qualidade, sendo a escolarização vista como um direito de todos os cidadãos. Tracemos parâmetros nas Constituições de 1824, 1934, 1937, 1967 até a Constituição de 1988.

Até ao ano de 1759, predominou no Brasil a educação caracterizada pela presença quase absoluta dos jesuítas com ênfase no caráter religioso de ensino.

A Constituição de 1824 assegura a gratuidade da instrução primária, inserindo a criação de colégios e universidades no rol dos direitos civis e políticos, sendo obrigatório o ensino da doutrina católica em todos os estabelecimentos educacionais.

Um dos maiores avanços da primeira Constituição Republicana foi a determinação do ensino leigo em todas as instituições públicas.

Com uma série de avanços na área educacional, a Constituição foi uma das que mais reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento sócio-cultural do país. A

educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pelo Estado e pela família, cabendo ao Estado traçar as diretrizes da educação nacional.

Na Carta Constitucional outorgada em 1937 houve um notável retrocesso em matéria educacional. A política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário. A educação tornou-se responsabilidade exclusiva das famílias e da sociedade civil. Para que os objetivos político-econômicos da gestão de Getúlio Vargas fossem concretizados passou a ser dada preferência ao ensino profissionalizante das classes menos favorecidas. A Gestão de Getúlio Vargas foi marcada pela discriminação entre classes, cabendo aos menos favorecidos o ensino profissionalizante e aos ricos a frequência de uma escola secundária voltada para a formação intelectual das elites.

A Constituição promulgada após o fim do "Estado Novo" restabeleceu a ordem democrática e procurou recompor o modelo educacional subjacente à Constituição de 1934, completamente esquecido pela Carta outorgada em 1937. A educação volta a ser direito de todos, sendo ministrada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana (art.º 166).

Ao Estado competia assegurar a oferta de ensino público em todos os níveis, sendo livre o ensino de iniciativa particular desde que respeitadas as leis reguladoras.

Durante a primeira Constituição pós Golpe Militar, a Constituição de 1967, a educação era vista como um importante instrumento para que o governo militar pudesse implantar sua política da "unidade e da segurança nacional" e de legitimação dos princípios ideológicos da "Revolução".

A Emenda Constitucional Nº 1, de 1969, funcionou como uma dura continuação dos princípios arbitrários estabelecidos em 1967, reflectindo-se na educação, todos os retrocessos verificados, enfatizando-se a transmissão dos conhecimentos em detrimento da construção do saber (art. 176, § 3º, VII), enquanto processo emancipatório.

No que se refere aos modelos de gestão escolar adotados no Brasil, podemos buscar referência na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 (LDB 1996).

A Constituição Federal Brasileira (CFB), em seu artigo 206, faz referência à forma de gestão da educação, que deve ser a democrática e participativa, conforme é consubstanciado pelo inciso VI do referido artigo: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”

(Brasil, 1988). Já no que diz respeito à LDB N° 9394/96, no artigo 3º, inciso VIII, encontramos a orientação de que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino. Igualmente em seu artigo 14 determina que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

Neste contexto, torna-se explícito que não deve haver outra forma de gestão escolar que não seja democrática e participativa, muito embora, os sistemas de ensino devam levar em consideração as características contextuais para que haja a adaptabilidade da organização e da gestão pública escolar.

Sabemos que nem sempre isso acontece, e outros modelos de gestão vêm sendo empregados nas escolas públicas do nosso país, diretores apadrinhados políticos, ausência de eleição para gestores, ausência de atuação de conselhos escolares, falta de representatividade participativa dos vários membros da comunidade escolar, nos casos das escolas que possuem conselhos estabelecidos, enfim, ainda falta muito para chegarmos a ter todo o território nacional com suas escolas sendo geridas de forma democrática.

Contudo, em boa parte do mundo e de modo singular no Brasil, a democracia vem oportunizando maior autonomia e liberdade de expressão, permitindo que parcela significativa da sociedade participe das tomadas de decisões voltadas para as políticas públicas.

Apesar de, conforme afirma Coutinho (apud Fávero & Semeraro, 2002), estas questões merecem uma reflexão mais profunda, pois é possível visualizar uma luz no fim do túnel no que diz respeito à competência de manter a esperança de ver uma sociedade mais justa, equânime e mais humana, onde todos possam usufruir de seus direitos, desempenhando também os seus deveres, sem servir de objetos de manipulação ideológica. Como nos diz Torres “As teorias sobre a cidadania e as teorias sobre democracia marcam o advento da moderna ciência política e refletem, nas suas complexidades, os desafios teóricos e práticos que se colocam à democracia nas sociedades contemporâneas.” (apud Teodoro, 2001, p. 17).

De modo geral, os elementos básicos da Gestão Democrática apresentam-se de maneiras variadas, na esfera escolar, as primordiais indicam a constituição e atuação do

Conselho Escolar com representatividade de todos os seguimentos da comunidade escolar; a elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo participativo e coletivo; a fiscalização, por parte da comunidade escolar, da verba que chega diretamente na escola; a transparência na prestação de contas e sua divulgação, por meio da visibilidade pública; a avaliação institucional da escola, realizada por docentes, dirigentes, discentes, corpo técnico; e a eleição direta para o cargo de direção.

Vários autores afirmam, a exemplo de Heloísa Luck (2007) que na gestão democrática deve-se levar em consideração que a administração escolar é uma atividade meio e serve para reunir esforços coletivos para o fim que é a educação, pois a educação é um processo de emancipação humana e nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar devem servir para a construção coletiva dessa formação.

Enfim, a gestão democrática da educação está conectada às estruturas legais e institucionais e à composição de atitudes que indicam a participação social no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões; na opção do uso de recursos e preferências de aquisição; no cumprimento das resoluções colegiadas; nos momentos de avaliação da escola e da política de educação. A gestão democrática implica diretamente uma política de universalização do ensino que se deve constituir como prioridade educativa, assegurando a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COMO GESTORES ESCOLARES

A formação de professores tem vindo a revelar-se como um dos contributos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino.

Para Rodriguez Diéguez (1980, p. 38) a formação de professores nada mais é do que “o ensino profissionalizante para o ensino”. Desse modo, não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir na profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

Não deve ser considerada um apêndice indiferenciado da teoria do currículo ou de ensino, afirmando Floden & Buchmann (1990) que para dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio.

Ensinar não é o mesmo que ser um professor. A sua ação não se confina ao ato de ensinar. Existem outras preocupações mais vastas que configuram o seu perfil e a sua atividade. Ser professor implica lidar com outras pessoas (professores, pais, alunos e outros agentes educativos) que trabalham em organizações (escolas), para conseguir que outras pessoas (alunos) aprendam algo, se eduquem, numa perspectiva mais global (Floden & Buchmann, 1990, p.45). Neste contexto, ter um bom relacionamento com os diferentes membros da comunidade educativa é fundamental, como essencial é também o conhecimento das necessidades enfrentadas pela escola. Um bom profissional se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos, o que extravasa a lecionação dos conteúdos em sala de aula. Um bom professor procura saber das reais dificuldades enfrentadas por cada um dos seus alunos. Ser professor é, como afirmam os autores supra citados, ter psicologia para lidar com milhões de alunos, cada um com uma aprendizagem e uma forma de ser diferente.

A partir desta afirmação, podemos distinguir as diferentes áreas que constituem os fundamentos de uma dimensão conceptual diferenciada da formação de professores: os professores como profissionais, as escolas onde ensinam, os alunos a quem ensinam e o conteúdo do ensino.

As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações, sendo que cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o

professor vai indubitavelmente influenciar os conteúdos, métodos e estratégias da formação de professores.

Alguns autores identificam diferentes paradigmas na formação de professores. Descreveremos as características fundamentais de cada uma de cinco orientações, paradigmas ou tradições de formação de professores, diferentes formas conceituais que influenciaram (ou que decorreram da prática de formação de professores).

Orientação Acadêmica - enfatiza o papel dos professores como especialistas numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo que consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada centrada no domínio de conceitos e estruturas disciplinares da matéria em que são especialistas.

No nosso país, a formação de professores do ensino secundário está estruturada em função desta orientação conceptual que acabamos de descrever: uma forte formação científica, claramente diferenciada de uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica.

Orientação Tecnológica - o ensino é uma ciência aplicada e o professor "um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de acção" (Pérez Gómez, 1992, p 402). Esta orientação foca a sua atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto. Segundo esta orientação, aprender a ensinar "implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino".

Orientação Personalista - sofre influências evidentes da psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia. O ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades.

De acordo com este ponto de vista "ensinar não é só uma técnica". É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto. O "recurso mais importante do professor é ele próprio" (McFarlan, apud Pérez Serrano, 1988, p. 36)

O comportamento de uma pessoa depende do modo como ela se percebe a si própria, de como entende a situação em que está inserida e da interrelação destas duas percepções. Enfatiza o carácter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenómeno educativo.

Dessa forma, o professor eficaz "é um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas (Combs et al., 1979, p.31).

A formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a autodescoberta pessoal, o tornar consciência de si próprio adquire algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais que é necessário considerar para facilitar a cada sujeito o seu próprio desenvolvimento pessoal (Pérez Serrano, 1988).

Um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos.

A descoberta do modo pessoal de ensinar desempenha um papel fundamental neste programa, já que não se trata de ensinar o método mais eficaz, e todos os professores em formação, mas o método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação.

A Orientação Prática tem vindo a ser a abordagem mais aceite para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino, encontramos esta orientação na organização e desenvolvimento das práticas de ensino, tanto dos professores em formação do ensino primário, como do secundário. Os professores funcionam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo.

O modelo de aprendizagem associado a esta orientação é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Aprender e ensinar é um processo que se inicia antes da observação de mestres, considerados "bons professores" durante um período de tempo prolongado.

A Orientação Social reconstrucionista mantém uma estreita relação com a orientação prática, a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético - social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo. A formação de professores deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem.

Os momentos de formação não são os únicos responsáveis por todos os novos conceitos que tentamos construir, embora sejam espaços importantes para abrir caminhos e possibilidades da construção de novas práticas e novas identidades docentes.

Como podemos e devemos desempenhar práticas pedagógicas calcadas em preceitos éticos? Historicamente, a escola e seus educadores, se constituíram com a ideia de que seriam capazes e teriam poderes para transformar a vida dos alunos.

Diante de tais atitudes assertivas, o papel do gestor passa por um processo de transição, para administrar uma escola é preciso conhecer e aplicar os novos paradigmas da administração pública.

É preciso rever o conceito de gestor escolar, frente às novas exigências educacionais, pois a escola tende a reproduzir, na organização do seu trabalho, as relações de poder que ocorrem na sociedade com suas contradições. Torna-se necessário, discutir o papel do gestor escolar face à nova realidade, passando pela discussão das questões da administração da educação, tendo como centro a problemática vivida no interior da escola como um local onde se dá a apropriação de serviços educacionais. Um gestor autoritário e hierárquico dificulta o processo de implementação de uma educação libertadora e integral pois, de acordo com Paro (1997, p. 12):

Este tipo de gestor contribui não apenas para a não-implementação de uma gestão democrática na escola, como forma uma imagem negativa da pessoa do gestor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o gestor tendencialmente busque os interesses dos dominantes agindo contrariamente aos interesses dos alunos e comunidades.

A figura do gestor escolar, por ser a maior autoridade no âmbito da escola, pode se tornar um grande obstáculo para que a mesma se torne mais democrática.

Por ser o gestor a autoridade máxima na escola, ele possui um caráter autoritário e centralizador, estabelecendo uma hierarquia na qual deve ser o chefe de quem partem todas as ordens na unidade escolar (Fernandes & Muller, 2006, p. 131). Neste sentido, Fernandes & Muller, afirmam que o “que deve ficar claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar ao serviço do pedagógico, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da unidade escolar”.

Na gestão de uma escola, há a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os aspectos administrativos. O papel que o diretor deve ocupar, nesse momento, difere em muito daquele burocrata, centralizador do poder, que está ao serviço da burocracia e do Estado ou do Município. Ao diretor, cabe romper com essa postura autoritária e de passividade diante das orientações vindas de cima para baixo.

Nesta mesma linha de pensamento, Rudolf Steiner preconizava que uma escola devia ser administrada e gerida por quem educa e ensina, não devendo haver interferência daqueles que atuam no Estado ou na economia.

O gestor deve incentivar a participação de todos, deve respeitar as pessoas e suas opiniões, desenvolvendo em simultâneo um clima de confiança entre os vários segmentos da comunidade escolar e local, impulsionando o desenvolvimento de competências básicas necessárias à participação como saber ouvir e saber comunicar suas ideias, o que pressupõe um trabalho de equipe.

O momento atual exige uma mudança profunda no que diz respeito à ideia de uma equipe que procura concretizar a missão da escola, desenvolvendo as estratégias necessárias para atingir os objetivos, com a participação dos vários atores que compõem a comunidade educativa.

Um dos papéis de grande relevância na função de gestor escolar é o de administrar os conflitos. A escola é palco de vários conflitos, local onde convivem diferentes sujeitos que pensam e agem de forma singular. Isso desencadeia uma série de conflitos, muitos deles inerentes ao ser humano, sendo que o gestor precisa ser um gerenciador de conflitos. Neste sentido, Souza (2006, p.153) refere que a função do diretor é a de coordenar o trabalho da escola, saber lidar com os conflitos e com as relações de poder, tendo em vista “o desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar”.

Além das atividades administrativas e burocráticas que absorvem a maior parte do tempo do trabalho do gestor escolar, caberá a ele encontrar estratégias de conciliação do trabalho administrativo e do trabalho pedagógico, pois ambos são necessários ao gerenciamento da escola. Porém, o que tem acontecido, em muitos casos é a preponderância do administrativo sobre o pedagógico.

A função do gestor escolar reveste-se de uma grande importância no campo da educação e na construção e desenvolvimento da sociedade, por isso a necessidade da competência de liderança na sua ação pedagógica administrativa, tornando-se assim inquestionável o imperativo de uma formação adequada para o exercício deste cargo.

A formação de gestores escolares deve estar focalizada na sua qualificação para atuar e participar nas escolas, bem como na sua participação nos planejamentos das políticas educacionais junto ao Governo Estadual; na promoção de ações de organização e relacionamento junto ao Governo; na participação nos planejamentos das políticas educacionais junto ao Governo Estadual/Municipal; na organização de ações e relacionamento junto à comunidade.

A qualidade da educação implica uma administração alicerçada no processo de democratização das decisões, devendo as escolas se tornar organizações participativas abertas ao diálogo, empenhadas em desempenhar atividades em prol do desenvolvimento de seus sujeitos, da comunidade escolar e dos agentes educacionais.

A formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do Curso de Pedagogia afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta em Administração Escolar.

Ser professor ou diretor de escola hoje, em pleno século XXI, é conviver com o impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre o processo de ensino e aprendizagem e ser desafiado por ele (Santos et al, 2003).

Como afirmam estes autores, ao se discutir a formação dos profissionais professores e gestores da educação básica algumas questões têm de ser colocadas: quem é o educador que educa o futuro educador? Em que condições ocorre esse processo? Que temas relevantes devem estar presentes na formação dos profissionais de ensino? Qual a metodologia mais adequada para a preparação do futuro professor que atuará na formação das crianças adolescentes, jovens e adultos?

2.1 Formação Continuada de Professores no Brasil

As primeiras sistematizações dos órgãos públicos, inclusive do Ministério da Educação (MEC na modalidade de Cursos) sobre o aperfeiçoamento de pessoal docente ocorreu em meados da década de 1960 e início da década de 70 (Palma Filho & Alves, 2003).

Em meados da década de 70 e 80 iniciou-se o trabalho de treinamento e formação permanente junto aos professores no então ensino de 1º grau no Brasil. Alguns poucos professores participavam das formações e depois " repassavam" essa mesma formação aos demais docentes das escolas em que atuavam. Essa técnica de formação influenciou no modo de desempenhar ações de formação continuada para professores no país, com base nos resultados positivos desse tipo de formação na viabilidade e eficácia dos cursos para os profissionais do ensino.

A expansão da escola pública inaugura um novo período para a educação nacional, por serem grandes as demandas que insidiam nesse setor emergente. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o discurso de democratização reforçou os desafios postos à escola pública e à atuação dos professores já que vislumbrava o acesso de todos à escola.

Dessa mudança ocorreram inúmeras dificuldades de manutenção do sistema educacional, acarretando modificações significativas na política educacional. Um dos problemas encontrados com a abertura da escola à população refletiu-se no exercício do magistério e na profissão docente, designadamente no recrutamento de professores sem qualificação para o exercício da profissão.

A legislação educacional vigente a partir do final dos anos 60 e início dos 70 produziu alterações significativas nos procedimentos universitários voltados à formação de professores. A formação inicial de professores das series iniciais (1ª a 4ª) continuou sendo feita em nível médio, vale dizer, não universitário, mas não mais na escola normal, e sim numa habilitação de segundo grau, especialmente criada para essa finalidade. Como consequência as escolas normais foram desmanteladas e transformadas na sua maior parte em escolas de segundo grau, que passaram a oferecer várias habilitações profissionais, inclusive a de magistério.

Para o magistério das series finais (5ª a 8ª), foi criada a licenciatura curta em nível superior, mas com a duração máxima de 2 anos.

Como refere Pimenta (2004) o projeto político do governo FHC para a educação foi um projeto que faliu. O governo assumiu, politicamente, a área da educação com um projeto que apontava para a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa da escolaridade básica dos sistemas públicos de ensino.

Porém, os empresários da educação que o apoiavam e sempre tiveram grande oferta privada de escolaridade básica, reagiram e confrontaram o governo, dado que se este investisse na escolaridade pública de 1ª a 8ª série e depois no ensino médio o seu campo de atuação seria encurtado. Perante tal impasse, segundo a mesma autora, o governo FHC decidiu concertadamente com os empresários que assumiria a expansão quantitativa e qualitativa da escolaridade básica, considerando a cobrança das agências financiadoras externas, e que em contrapartida, os empresários da educação teriam sua fatia de mercado garantida no ensino superior, denominado " formação de professores" e assim se deu a criação do Instituto Superior de Educação, acompanhada das investidas de desqualificação das universidades públicas por meio de sistemas de avaliação e de todo o discurso de que as universidades que são capazes para formar professores que se inseriam nas escolas dos sistemas públicos.

Após oito anos desse governo, este projeto político não resultou, designadamente no que se refere à expansão do ensino público de qualidade. O que se verifica é o contrário, uma desqualificação dos alunos que saem da escolaridade básica, sobretudo pela implantação da progressão continuada, que se tornou promoção automática, uma vez que as condições de sua implementação não foram cuidadas.

No final dos anos 70 e início da década de 80, o movimento mais geral da democratização da sociedade traz contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma, como a escola se organiza. A concepção de formação de professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial para ganhos financeiros pessoais o que significa a indefinição do público e do privado.

Para potencializar os efeitos dos Referenciais Curriculares, o governo FHC introduziu, em 1999, um programa de formação continuada, sob a forma de Parâmetros em Ação, implementado durante sua gestão. Trata-se de um pacote de treinamento, que inclui 11 módulos

de 172 horas, com carga horária e estratégias previamente definidas, que cobrem os conteúdos dos Referenciais Curriculares.

A falta de continuidade de tais programas e a tradicional modalidade verticalizada, de cima para baixo, de um programa sem o envolvimento do município e que retira professores de educação infantil conduzida pelo governo federal desrespeitou a formação no locus da unidade infantil e as culturas locais (Dahlberg et al., 1999; Hargreaves, 1994, Fullan, e Hargreaves, 2000).

Muitos governos municipais reproduzem os mesmos processos, predominando a política de descontinuidade, como asseguram Collares et al. (1999).

Na análise da profissionalização dos profissionais da educação infantil, cabe destacar os problemas estruturais e a sobrevivência do professor, diante de uma realidade perversa que elimina a criança e a cultura infantil. Mas como iniciar o processo de formação que possibilite modificações, mesmo em tais condições? Um primeiro passo é o envolvimento de professores, diretores e coordenadores.

Na formação de professores, é preciso pensar em como as crianças aprendem, mas os futuros professores e os que estão na prática também aprendem. Os estudos sobre aprendizagem de adultos restringiam-se à de jovens adultos e processos de alfabetização e não de professores em formação inicial e continuada.

Na era da pós-modernidade, não se pretende normatizar, formar crianças iguais e universais. O que se quer é dar oportunidade a cada criança de se desenvolver a aprender, cada um no seu ritmo e com suas possibilidades e ritmos diversos.

Embora tenha sido dada esporádica atenção à aprendizagem do adulto nos primeiros tempos do século XX, foi somente nos anos de 70 que a educação de adultos começou a ser focada sistematicamente, com características de aprendizagem do adulto distinta do corpo de informações psicológicas e educacionais.

Os anos 80 representaram certa ruptura com esse pensamento tecnicista que dominava a área. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziam e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, e o movimento avançou na busca de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas.

A concepção de base comum nacional concebida como instrumento de luta contra a degradação da profissão, hoje se manifesta como poderoso referencial para garantir a igualdade de condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades originárias da nova concepção de equidade. A base comum nacional constitui-se elemento unificador da profissão e permite-nos assumir com radicalidade, ainda hoje, especialmente pelas condições postas para a formação "formar o professor e o especialista no educador" (Saviani, 1982).

A luta pela formação do professor se insere na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade profundamente desigual, excludente e injusta que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (Barbosa, 2004).

Sem embargo, a necessidade da gestão democrática da escola e da educação em todos os níveis supõem a descentralização do poder de decisão na área da educação e da escola, financiamento público da educação e manutenção do compromisso do Estado com a manutenção das Instituições de Ensino Superior IES/públicas e a expansão qualificada socialmente do ensino superior público.

No início da década de 90, o país passa por um processo de diminuição das ações do Estado, refletido na área educacional, processo este observado, a partir do Governo de Fernando Collor de Melo, verificando-se a acentuação de políticas neoliberais, orientadas por acordos internacionais.

A formação continuada dos professores conquistou espaço de destaque nas ações governamentais conquistando avanços efetivados na forma da Lei e ações de formação múltiplas.

Apesar desses avanços especialmente no que se refere a documentos legais, pouco se avançou nas práticas outrora aplicadas, já que o sistema privilegiado na viabilização das ações de formação continuada ainda decorria de pacotes sob a forma de cursos, sendo portanto poucos, se não bastante limitada (Fusari, 1997), a repercussão dessas formações sobre a atuação profissional dos professores.

Como referem alguns estudiosos, a formação continuada dos docentes é marcada pela presença de um discurso promissor nos anos 2000 e justificada perante a necessidade de “renovação” do campo educacional, embora já tardia em relação ao contexto mundial.

2.2 Formação Inicial e Continuada dos Gestores Escolares

A formação inicial do professor, enquanto docente ou gestor, é o primeiro estágio de uma formação continuada, que se prolongará ao longo da vida. Para Pimenta (2007) ela deve ser entendida como uma autoformação que se vivencia cotidianamente ao longo do percurso profissional do docente. Contudo, precisamos atentar para o fato de que por melhor que seja a formação inicial ela jamais conseguirá abarcar em seu currículo as novas temáticas e desafios que se colocam à educação induzidas pelas constantes mudanças observadas na nossa sociedade.

Uma profissão se qualifica por tudo que se promova em favor dela, é preciso distinguir a formação de outros processos, é preciso qualificarmos no intuito de envolver o coletivo e a relação entre educação e trabalho.

Como em todas as profissões, essa relação possui uma dimensão formativa inicial: aquela que possibilita a uma categoria o exercício profissional. No caso dos docentes, a formação inicial realizada pelos estabelecimentos regulares é uma licença que faz do seu portador, alguém capaz de ingressar nas redes de educação escolar dos sistemas de ensino.

Assim, a formação inicial e continuada devem ser vista como um processo contínuo que forma o profissional da educação e que, ao mesmo tempo, se reflete na profissão de educador e na própria escola. Segundo Fernandes (n.d.) as duas dimensões, inicial e continuada, baseiam-se em princípios e pressupostos comuns, perspectivando os alunos e os professores como sujeitos, o que valoriza as suas experiências pessoais e os seus saberes. Dessa forma e segundo o mesmo autor, a formação inicial e continuada apóiam-se no trabalho coletivo e compartilhado, mas sem prescindir do desenvolvimento e do compromisso individuais. A formação continuada permite assim que o educador, enquanto sujeito histórico, se aproprie “dos conhecimentos que ele mesmo gerou e que se torne um professor investigador, podendo rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atingem” (Fernandes, n.d. p. 7). Todos estes pressupostos se aplicam ao trabalho que o professor, na sua qualidade de gestor, exerce diariamente em qualquer centro educativo.

Na mesma linha de pensamento Torres e Garske defendem que:

Há que se considerar também que o processo eletivo só será eficaz, quando amparado por critérios que permitam a verificação da competência na sua dimensão técnica e na sua dimensão política. Técnica, no que se refere ao conjunto de conhecimentos, meios e estratégias de ação. Política, no que diz respeito ao compromisso do diretor eleito com o direcionamento a ser dado ao trabalho da escola. Tal direcionamento, entendemos, deve estar consubstanciado na clara determinação de assumir a tarefa educativa da escola: a de ensinar e ensinar bem a todos. (Torres & Garske, 2000, p. 68).

A formação continuada de gestores apresenta-se como um processo educativo permanente de construção e desconstrução de conceitos e práticas de forma a poder corresponder à exigências da profissão docente, ou ao exercício de novas funções no âmbito educativo. Assim, ela não deverá ser entendida como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas antes como preparação e constante atualização no campo de atuação em outro contexto, pois a formação continuada trata de continuidade da formação profissional, proporcionando novos recursos para desenvolver o trabalho pedagógico.

Mizukami (2002, p.28) considera que:

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento deixando de ser reciclagem como preconiza o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente.

A formação do gestor escolar é vista como o aprofundamento constante das questões apresentadas aos educadores durante o seu contato com o universo da educação de jovens e adultos, visando proporcionar e incrementar a existência de momentos de reflexão para que possam aprofundar seus conhecimentos sobre as relações existentes entre economia e política, sem deixar de colocar no seu cerne a educação.

A formação continuada é, neste domínio, uma necessidade premente, em qualquer setor da atividade produtiva, tendo em conta a velocidade a que se dá o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e social.

Nem sempre é fácil responder no imediato aos reptos lançado pelo incrementos técnicos e tecnológicos e fala-se da crise da escola. Porém, ela vem associada à crise da profissão docente pois, quando a escola não consegue, de uma forma eficaz, responder aos problemas reais, são também colocadas em causa as competências profissionais dos professores. Segundo Nóvoa (2002), da escola como um novo espaço de educação emerge uma nova exigência de profissão docente, onde aos professores lhes são exigidas novas competências profissionais.

É neste contexto que aumenta a abrangência do papel do professor, pedindo-lhes inovações, exigindo-lhes melhor qualidade das práticas pedagógicas e o desempenho de novas funções.

A análise da formação contínua de professores insere-se, segundo Nóvoa (2002), num debate mais amplo sobre as políticas educativas e a profissão docente.

Como sublinha Jesus (2000), a formação continuada de professores não deverá ter como objetivo a resolução de deficiências da formação inicial, mas deverá ser orientada para a resolução de problemas, e para a promoção de inovações no meio escolar, segundo o «paradigma da mudança» dado que “Muitas iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos para eles” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.40).

Sendo a institucionalização da formação de professores um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino, ela requer uma abordagem mais ampla, que contemple o conhecimento e o trabalho sobre e na escola enquanto organização.

Tendo por base uma política de redução de gastos são postos em prática, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), políticas de desenvolvimento de formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica pública, designadamente, para os dirigentes escolares. A Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar – RENAGESTE e o Programa de Capacitação à Distância Para Gestores Escolares – PROGESTÃO, são as principais ações apoiadas pelo Ministério da Educação (MEC) na ocasião.

O governo seguinte, de Luis Inácio Lula da Silva (LULA), estabelece algumas alterações na formação continuada de gestores escolares através do programa de formação para diretores de escola da rede pública de ensino - o Programa Nacional “Escola de Gestores

da Educação Básica”, conduzido pelo MEC, iniciado em 2005 e reorganizado em 2006. Além desse programa, uma segunda preocupação manifestada pelo governo LULA que merece destaque diz respeito a progresso dos indicadores da educação básica. O governo, disponibilizou financiamento para a capacitação e denominação de profissionais em exercício em escolas públicas da educação básica, promovendo também a organização de cursos de formação continuada para conselheiros escolares, professores, funcionários e dirigentes escolares, como é o caso do Programa Nacional de Formação de Dirigentes Escolares da Educação Básica Pública a “Escola de Gestores”.

Como observam Souza & Teixeira (2010), as diretrizes propostas pelo programa Escola de Gestores/MEC, tem em suas diretrizes a gestão democrática como foco a ser alcançado, visando o aumento de uma vivência democrática no espaço.

A implementação do programa Escola de Gestores, promoveu a descentralização para a sua aplicação, implicando na sua concretização as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em cada estado da federação. Essa participação das IFES ocorreu em parceria com os sistemas Estaduais e Municipais de ensino, através de cursos de pós-graduação *lato sensu*, à distância, como é o caso da especialização em Gestão Escolar, uma formação específica dos/as diretores/as e auxiliares em exercício, das escolas públicas. Coube às IFES ofertarem e ministrarem a formação, vinculada ao programa de pós-graduação da instituição, com a participação de seu corpo docente e com a criação de uma coordenação local, para acompanhamento do curso.

O Programa “Escola de Gestores” procura oferecer um programa de treinamento em serviço para os diretores de escolas, inserindo conhecimentos da administração e metodologias específicas de treinamento para ocupantes de cargo gerencial, tendo os gestores de escolas públicas de educação básica como foco.

De certo modo, a Escola de Gestores consiste em uma política de formação continuada que capacita sujeitos em serviço. Ela teve, como já referimos, início em 2005 em um projeto piloto, que foi ampliado e modificado em 2006.

A partir de 2006, o MEC transferiu para a Secretaria de Educação Básica (SEB) alguns programas educacionais que estavam na responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dentre os programas transferidos estava o Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

No decorrer dessa mudança o programa sofreu alterações em seu formato e organização, passando a oferecer não só a formação em nível de atualização (180h), mas também, por meio de pós-graduação (especialização em 400h), em parcerias com as Universidades Federais. O objetivo dessa ampliação das ofertas seria contribuir para a concretização do objetivo apresentado desde o projeto piloto, de criar uma rede nacional de formação para gestores escolares. A meta inicial para formação até ao final de 2011 era de 35 mil diretores de escolas públicas de educação básica.

Na primeira versão do programa, ainda sob a responsabilidade do INEP, o curso tinha uma carga horária de 100h e cerca de 400 cursistas, em cada um dos dez estados que então participaram. Ele foi implementado pela PUC/SP, que, por sua vez, produziu um relatório de avaliação posteriormente utilizado na reformulação das diretrizes e no projeto do curso a partir do ano de 2006. Segundo Aguiar (2010), no ano de 2005 o programa foi anunciado como sendo uma ação federal, mas isso não ocorreu de fato naquele primeiro movimento.

O gestor escolar é um profissional do ensino e como tal, pensa, executa, avalia o seu próprio trabalho pedagógico e a sua intervenção institucional dentro da organização escolar e educativa, num processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta e dialética com o grupo de professores, assumindo um determinado grau de poder, que se repercute no domínio das suas funções.

Assim, a formação inicial e continuada de professores não deve circunscrever-se à aquisição de conhecimentos da área específica a qual pertence o conteúdo que ele irá ensinar pois a complexa realidade que espera pelo professor na escola e na sala de aula exigirá dele bem mais do que isso.

Nas palavras de Mizukami (2002, p. 22) “Aprender a ensinar é um processo”, um processo permanente na escola, anos de licenciatura para a aquisição de conhecimentos e habilidades para a profissão, mas urge pensar na necessidade de colocar o futuro professor em contato com as possibilidades e dificuldades relativas à sua profissão e à educação, de modo mais abrangente. A escola, enquanto campo de atuação do professor, não pode afigurar-se como uma estranha e ameaçadora realidade para aquele que frequenta o último ano de uma formação básica para a docência.

Para Mcnamara & Desforges (1979, apud García, 1999, p. 80) o objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de desenvolver a "competência de classe ou

conhecimento de ofício" de forma a que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar. Todavia, de um ponto de vista mais geral, Edmunson (1990, apud García, 1999, p. 80) refere a necessidade da formação de professores contribuir para que os educadores se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca da sua ação, pelo que deve contemplar as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes capazes de promover a emergência e sedimentação de valores que subjazem a uma democracia responsável.

II PARTE
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Métodos e Procedimentos

O desenvolvimento profissional dos professores pressupõe a abordagem da sua formação inicial e continuada, valorizando o seu caráter contextual e organizacional orientado para a mudança, sendo que o desenvolvimento do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar apresentam-se como duas facetas complementares de uma mesma realidade.

Na opinião dos professores, a formação continuada potencia o desenvolvimento das dimensões técnicas e didáticas da escola, promovendo o desenvolvimento dos docentes ao nível pessoal e profissional.

Neste contexto, neste estudo optou-se por realizar uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e quantitativo, que consiste no levantamento e análise de informações a respeito da gestão educacional na Rede Municipal de Aracaju que nos leva a “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política” (Quivy, & Campenhoudt, 2005, p. 17).

São observados aspectos referentes à representação social dos gestores, à atuação dos mesmos no espaço escolar, aos cursos de formação inicial e continuada por estes frequentados, aos discursos e aos saberes durante e após as formações, tomando como base a importância e a necessidade destas formações para a prática pedagógica e administrativa na gestão da escola.

Após a pesquisa bibliográfica, acontece a coleta de dados, que procuramos que estivesse sempre relacionada com os objetivos previamente estabelecidos.

Inicialmente para selecionar as dez escolas sobre as quais incide o nosso estudo, tomamos como critério os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/2012. Selecionamos cinco escolas com melhor índice na cidade de Aracaju e cinco escolas com o pior índice. Para ter acesso às escolas, encaminhamos ofício para a Secretaria

Municipal de Educação, informando os objetivos da pesquisa e solicitando o acesso às escolas selecionadas.

No segundo momento, acontece, através de entrevista semiestruturada feita aos responsáveis pela capacitação de pessoal na Secretaria Municipal de Aracaju, levantar informações sobre o planejamento da formação continuada e sua aplicação, bem como a percepção da alta gestão a respeito desse processo. E, com o mesmo intuito, analisamos os documentos e os projetos voltados para gestão escolar existentes na Secretaria – SEMED/Aracaju, sobre as capacitações realizadas.

A aplicação de um questionário e a análise de documentos das escolas é o terceiro passo, no qual no interior das mesmas solicitamos a participação dos gestores na pesquisa.

A metodologia utilizada neste estudo, mesmo tendo como base uma perspectiva qualitativa, considera a utilização do questionário como instrumento de pesquisa, com isso a análise de seu conteúdo é tratada de modo quantitativo.

Na perspectiva qualitativa se insere a entrevista. Ao optarmos por este recurso acontece a análise de conteúdo desse instrumento dentro da ideia de identificar as contradições existentes dentro do fenômeno estudado. Essa metodologia tem como objetivo a identificação de variáveis relevantes que nos permitem compreender melhor a realidade escolar, contribuindo desta forma para o desenvolvimento qualitativo da ação educativa (Tuckman, 2005).

Tem-se a apresentação e análise de conteúdo dos dados recolhidos através da transcrição das partes fundamentais da entrevista realizada, sempre mantendo o anonimato dos inquiridos, seguindo-se a apresentação dos dados coletados através do inquérito lançado aos gestores escolares, recorrendo a quadros e gráficos que são sendo interpretados à medida que vão sendo analisados os diferentes itens que integram o questionário, procurando desta forma imprimir uma maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que é a elaboração do texto da dissertação.

3.1.1 Objetivos, Pergunta de Partida e Questões de Estudo

No sentido de delinear estratégias que nos permitem traçar um percurso investigativo sempre centrado na problemática que pretendemos abordar, definimos objetivos que tornam mais claro o propósito deste estudo, tendo concomitantemente formulado uma pergunta de partida e quatro questões de estudo que norteiam a sua consecução.

OBJETIVO GERAL

Compreender as condições da formação acadêmica de profissionais ligados à Rede Municipal de Aracaju para a gestão educacional das escolas públicas, bem com as características da formação continuada oferecida pela rede, com vistas à atuação dos gestores nas unidades escolares de ensino fundamental.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Verificar a relação teoria e prática voltada para o fazer pedagógico/administrativo na formação continuada dos gestores oferecidas pela Secretaria de Educação de Aracaju.
- Analisar a relação entre a formação continuada oferecida e os discursos dos profissionais em relação a estas formações;
- Identificar os possíveis saberes ressignificados e recontextualizados na prática dos gestores em função da formação recebida;
- Analisar a importância dos cursos de formação inicial e continuada através dos discursos valorizando a historicidade profissional.
- Comparar a atuação gerencial desempenhada por profissionais que tiveram formação continuada, com atuação de profissionais que não tiveram essa formação específica.
- Verificar a organização político-administrativa e pedagógica das escolas, bem como a operacionalização da autonomia administrativa/pedagógica das mesmas.

PERGUNTA DE PARTIDA

A formação inicial ou continuada dos gestores das escolas de ensino fundamental do Município de Aracaju oferecem subsídios teóricos e práticos para os desafios da gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma?

QUESTÕES DE ESTUDO

Q.1 – A formação inicial de professores contempla a sua preparação para o exercício de cargos de gestão educacional?

Q.2 – Essa preparação reflete-se no desempenho profissional dos professores no que concerne aos cargos de gestão de topo e intermédia?

Q.3 – A SEMED promove a formação continuada dos gestores escolares?

Q.4 – A formação continuada tem impacto no cotidiano escolar contribuindo para o incremento da sua qualidade?

3.1.2 Amostra

Neste estudo optou-se pela aplicação de um questionário a gestores pertencentes às escolas públicas municipais de ensino fundamental da cidade de Aracaju. Esse centro de formação engloba 10 escolas públicas municipais, sendo que a capital sergipana possui um total de 40 escolas municipais, destacando-se que 25% desse total correspondem a uma amostra significativa.

Os sujeitos são todos os gestores das escolas escolhidas. Participam neste estudo 30 gestores, uma vez que procurámos entrevistar todos os sujeitos de cada unidade de ensino, ou seja, os coordenadores gerais, coordenadores pedagógicos e coordenadores administrativos. Acreditamos que um número menor que este tornaria tendencioso o resultado dos dados coletados.

Acontece ainda uma entrevista semiestruturada aos responsáveis na Secretaria Municipal de Educação pelo setor de capacitação profissional.

3.1.3 Recolha dos Dados

A entrevista semiestruturada utilizada (apêndice 1) serve como técnica para coletar dados, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, dando também espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação. A abordagem utilizada para o levantamento de dados parte da crença de que os colaboradores expunham a razão de sua satisfação ou insatisfação, respeitando a individualidade de cada um, característica marcante da perspectiva fenomenológica.

No tópico da entrevista, cuja transcrição se encontra no apêndice 2, a preocupação é abordar, no âmbito da gestão educacional, a formação inicial e continuada dos professores, bem como as oportunidades que lhe são dadas para aprofundar os seus conhecimentos e melhorar a sua prática.

Recorremos também à construção de um questionário (apêndice 3) que nos deu a possibilidade de quantificar, tratar e analisar uma multiplicidade de dados, dando ênfase à definição do tipo de resposta mais adequado a cada pergunta e à definição da metodologia para análise de dados. O questionário previamente validado, sendo posteriormente aplicado a 30 gestores pertencentes à Rede Municipal de Aracaju, depois de se ter procedido às alterações que se revelaram necessárias.

Os gestores inquiridos responderam manualmente a um questionário impresso, eliminando-se as características da formação contínua em contexto que a diferenciava das restantes formas organizativas das ações de formação de professores.

O instrumento aplicado é um questionário misto, constituído por 10 questões abertas e 11 fechadas, num total de 21 questões, subdivididas em três grupos, em que se pretendia apurar as variáveis de identificação dos sujeitos, que designaremos por *perfil dos inquiridos*, bem como a opinião dos respondentes sobre a *gestão organizacional*, focalizada em duas vertentes: *a formação inicial e continuada dos professores que desempenham cargos de gestão*.

Os questionários levantam um grande volume de informações referente à percepção dos gestores das escolas sobre o processo de capacitação recebido, ou não, bem como a importância desse processo no cotidiano da gestão escolar.

No primeiro grupo, relativo às variáveis de identificação dos sujeitos, são selecionadas oito questões: o sexo; idade, tempo de serviço total, formação acadêmica, tempo de serviço na presente escola, cargo desempenhado, duração do desempenho do presente cargo, se desempenhou outros cargos de gestão de topo ou intermediária. Em relação ao tempo de serviço foi definida uma escala com base em Gonçalves (2009), em que o autor aponta cinco fases/etapas da carreira de acordo com os anos de experiência dos professores. A primeira etapa que vai de menos de 5 anos, a segunda fase, que vai de 5 a 10 anos de experiência, e que se caracteriza pelo choque com a realidade e a descoberta; a terceira fase, que vai de 11 a 15 anos de experiência e que se caracteriza pela segurança, entusiasmo e maturidade; a quarta etapa, que vai de 16 a 20 anos de experiência, e que se caracteriza pelo empenhamento, entusiasmo mas também pela descrença e rotina; a quinta etapa, que vai de 21 a 25 anos de experiência e que caracteriza pela reflexão e satisfação pessoal, a sexta etapa, de 26 a 30 anos de experiência e que se caracteriza pela renovação do entusiasmo a sétima e última etapa com mais de 31 anos, se caracteriza pelo desinvestimento e saturação.

Porém, como afirmam Quivy e Campenhoudt (2005), nos questionários não são indivíduos que nos interessam, mas a possibilidade de recolher informações ricas e vastas, pelo que procurámos igualmente indagar a opinião dos inquiridos e analisar a sua experiência no que concerne à gestão educacional, designadamente à formação inicial e continuada de professores neste domínio e o seu reflexo na prática docente.

Assim, no segundo grupo de questões do questionário, relativo à gestão educacional e formação inicial de professores, são colocadas cinco situações em que os entrevistados teriam que responder a duas questões abertas e três fechadas. Em relação as questões abertas, à primeira diz respeito a formação inicial como parte do currículo de disciplinas na gestão educacional e o saber adquirido refletido na forma como conduz a sua atividade de gestão, as fechadas tratam das disciplinas embutidas na gestão educacional e de que forma o saber adquirido reflete na atividade de gestão.

No terceiro grupo do questionário, relativo à gestão educacional e formação continuada de professores, são elaboradas nove questões, três fechadas e seis abertas, que dizem respeito às atividades de formação continuada de professores nos últimos cinco anos; cursos oferecidos pela SEMED; mudança na atuação gerencial; atitudes refletidas nessas mudanças; cursos de formação continuada frequentados nos últimos cinco anos; motivações

para realizar cursos de formação continuada; iniciativas de formação continuada na área da gestão educacional; alterações a introduzir na formação inicial e continuada de professores.

Através das respostas abertas tivemos a possibilidade de conseguir alguma profundidade dos elementos de análise recolhidos, permitindo aceder aos testemunhos e interpretações dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência.

Na construção do questionário, tivemos como já referimos, em conta a definição do tipo de resposta mais adequado a cada pergunta, a definição do tipo de escala de medida a associar às respostas e a definição da metodologia para análise dos dados. O questionário foi validado através da aplicação de uma primeira versão do instrumento a oito professores pertencentes à população alvo. Depois de aplicado e tratado, foram identificadas algumas lacunas e desse modo foi realizada uma reestruturação do respectivo questionário.

Tendo em conta a problemática deste estudo e a metodologia definida, utilizámos dois métodos diferentes de análise. Na análise quantitativa, tratamento dos dados quantitativos através da sua interpretação em termos relativos. Nos dos dados relativos às questões abertas, foi realizada análise de conteúdo, através de uma codificação que nos permitiu transformar os dados brutos de forma sistemática e agregá-los em unidades que permitiram uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

Para a consecução do estudo utilizámos ainda como fontes os documentos disponibilizados pela secretaria municipal de educação, referentes aos processos de capacitação e formação continuada dos gestores, bem como os documentos existentes nas escolas pesquisadas.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A Perspectiva da Secretaria Municipal de Educação

As perspectivas teóricas visam construir uma referência para se pensar em trabalhar limitações das práticas formativas do professorado, passando a compreender o professor como sujeito ativo e autônomo de sua prática, fomentando simultaneamente uma autoreflexão e autoregulação de cada um dos profissionais envolvidas na ação educativa nas diferentes instituições devotadas à formação de jovens e adultos.

Com este propósito a Secretaria Municipal de Aracaju tem vindo a preocupar-se em investir em cursos de formação continuada de professores, no intuito de ajudá-los a desenvolver melhor as suas tarefas, procurando otimizar a eficácia da escola pública e melhorar a qualidade de ensino aí ministrado.

Para conhecer melhor os cursos de formação continuada que têm sido oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju aos gestores das escolas municipais nos últimos cinco anos e o seu reflexo na qualidade do ensino, e podermos deste modo encontrar uma resposta mais cabal para as questões de estudo que inicialmente formulámos, entrevistámos a Chefe do Departamento de Gestão Educacional da SEMED, que está em funções há dois anos, e que se disponibilizou para dar desta forma o seu contributo para a presente investigação.

Na sua opinião a formação inicial de professores não os prepara para o desempenho de funções de gestão educacional pois *os professores precisam de um curso específico em gestão onde eles aprendam a lidar com o todo da escola; a parte financeira, os conflitos internos e diversas outras dificuldades, onde eles irão aprender e adquirir experiência com o tempo.*

Relativamente às lacunas da formação de professores no que respeita ao exercício de cargos pedagógicos a entrevistada pensa que *o gestor é um professor, falta um pouco da experiência e mais aproveitamento de estudos nos cursos dados em questão.*

Quanto aos cursos de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju aos gestores das escolas municipais nos últimos anos voltados para

gestão escolar foi-nos dito que *o curso de gestão é oferecido a cada dois anos como curso preparatório para diretório, com a intenção de serem escolhidos os novos diretores da rede. Esses cursos, nas suas palavras, são divulgados através de edital, no diário oficial e no site da SEMED.*

A aprendizagem dos gestores após os cursos oferecidos é *avaliada através de um exame de certificação (uma avaliação escrita marcada para um dia x).* Já a atuação profissional dos gestores após os cursos de formação continuada, para verificar se houve melhoria na qualidade das ações desempenhadas pelos mesmos é *avaliada através do pacto de gestão assinados pelos gestores. Esse documento aborda ações e metas e indicadores que são avaliados por meio de comissão de acompanhamento do pacto da própria secretaria.*

Inquirida sobre aspetos que em sua opinião motivam ou desmotivam os gestores a participar nos cursos de formação continuada salienta que *em relação aos aspectos que motivam os gestores enfatizamos a busca por novos conhecimentos, a reflexão de sua prática e a valorização profissional. Em relação aos aspectos que desmotivam podemos ressaltar a oferta de cursos de que não atendem a realidade da própria rede e não aproveitamento desses cursos para a melhoria financeira desses profissionais.*

Foi ainda perguntado quais os incentivos oferecidos para motivar os gestores a participar nos cursos de formação continuada, tendo sido afirmado que *atualmente o curso de gestores oferecido pela rede tem apenas como objetivo a candidatura do mesmo para poder pleitear uma vaga de gestor na rede. Na verdade não existem incentivos oferecidos pela rede para que esse gestor se sinta motivado a participar das formações.*

Relativamente aos reflexos mais evidente destes cursos de formação continuada na ação quotidiana das escolas e na qualidade de ensino, a nossa interlocutora considera que *já tiveram sinais na melhoria do IDEB, os alunos apresentaram resultados bem melhores.*

Finalmente auscultámos a sua visão crítica sobre a eficácia destes cursos e a forma como tem decorrido a sua implementação, tendo-nos sido dito que *os cursos são muito importantes para dar suporte ao professor que nunca teve contato com a direção especialmente no que toca em assuntos difíceis para o professor como; a parte financeira da escola, como lidar com as leis de gestão que a cada dia mudam. Notamos sua eficácia na melhoria e no avanço que as escolas tem dado ao longo dos anos mesmo que a sua implementação venha ocorrendo aos poucos.*

Em suma, o contributo do olhar crítico dos profissionais que têm um contato direto, mais profundo e abrangente sobre as questões educativas reveste-se de uma grande importância para a realização de investigações que como esta se debruçam sobre aspetos concretos da realidade educativa. É conhecendo-a e analisando-a que a podemos melhorar. Assim, esta entrevista leva-nos a concluir da necessidade de introduzir algumas mudanças na formação inicial de professores que os prepare melhor para o exercício de cargos pedagógicos de gestão. Igualmente pudemos constatar que a SEMED promove de cursos de formação continuada de professores, cujo impacto na prática cotidiana das escolas é avaliado positivamente. Estes cursos são divulgados através de edital, no diário oficial e no site da SEMED.

Embora não haja incentivos para a frequência de cursos de formação continuada, os professores, na opinião da nossa entrevistada, procuram-na, uma vez que este é um requisito para a candidatura a uma vaga de gestor na rede.

4.2 A Perspectiva dos Gestores Escolares

Conhecida a opinião de representantes da Secretaria Municipal que, por inerência de funções, têm uma visão mais alargada das problemáticas educativas, pois conhecem o que se passa no contexto das diferentes instituições escolares, procurámos focalizar o nosso estudo no cotidiano de algumas escolas, procurando conhecer concomitantemente o perfil pessoal e profissional daqueles que diariamente as gerem, auscultando igualmente a sua opinião.

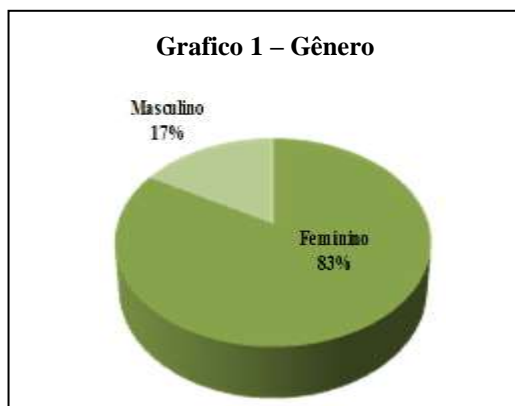
Os dados que passaremos a apresentar foram recolhidos através de um questionário que foi aplicado a 30 gestores pertencentes à Rede Municipal de Aracaju. O instrumento usado foi, como já referimos, um questionário misto, constituído por 10 questões abertas e 11 fechadas, num total de 21 questões, subdivididas em três grupos, em que se pretendia apurar as variáveis de identificação dos sujeitos, bem como a concepção dos inquiridos sobre a formação inicial e continuada dos professores para o exercício de cargos de gestão das escolas públicas, debruçando-nos também sobre o impacto destas duas variáveis no cotidiano escolar.

O PERFIL DOS INQUIRIDOS

(Identificação dos sujeitos inquiridos – Questões 1 a 8 do questionário)

1. Gênero dos gestores inquiridos

| Quadro 1 – Gênero | |
|-------------------|----|
| Feminino | 25 |
| Masculino | 5 |

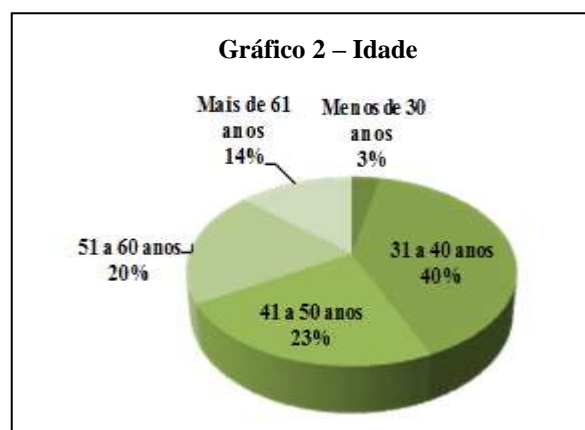


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Dos trinta gestores inquiridos, conforme se observa no gráfico 1, 83% são do gênero feminino e 17% do gênero masculino, evidenciando esta amostra a tendência de feminização da profissão docente.

2. Grupo etário dos gestores inquiridos

| Quadro 2 – Idade | |
|------------------|----|
| Menos de 30 anos | 1 |
| 31 a 40 anos | 12 |
| 41 a 50 anos | 7 |
| 51 a 60 anos | 6 |
| Mais de 61 anos | 4 |

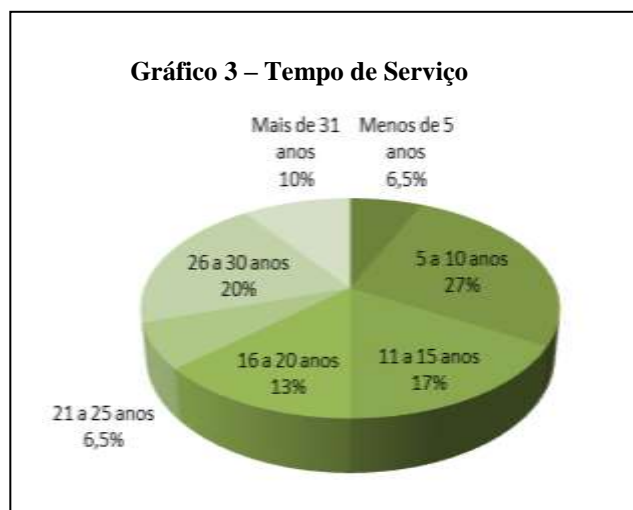


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Em relação às idades dos gestores que responderam ao questionário verificamos conforme gráfico 2, que 40% tem entre 31 e 40 anos, sendo este o grupo etário mais representativo. Apenas 3% tem menos de 30 anos, o que em termos absolutos corresponde a um professor do total que constitui esta amostra. O segundo grupo que reúne um número mais significativo de gestores situa-se entre os 41 e os 50 anos, correspondendo a 23% da população estudada; sendo de 20% o total de gestores com idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos, e de 13% os que têm mais de 61 anos. A dispersão etária patenteada pelos intervenientes deste estudo permite-nos deduzir que a experiência profissional vivenciada é, certamente, muito diferenciada.

3. Tempo total de serviço

| Quadro 3 – Tempo de Serviço | |
|-----------------------------|---|
| Menos de 5 anos | 2 |
| 5 a 10 anos | 8 |
| 11 a 15 anos | 5 |
| 16 a 20 anos | 4 |
| 21 a 25 anos | 2 |
| 26 a 30 anos | 6 |
| Mais de 31 anos | 3 |

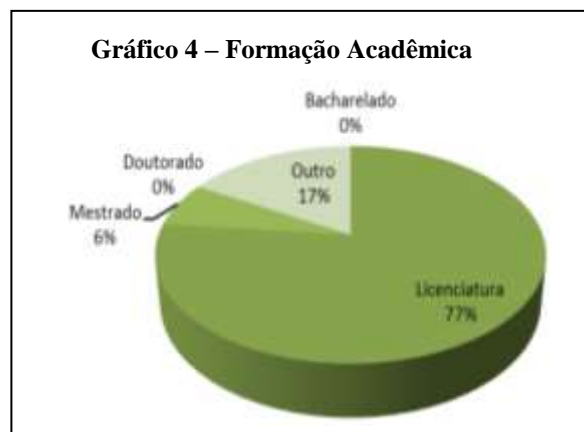


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Relativamente ao Tempo Total de Serviço conforme gráfico 3, verificamos que 27% dos gestores inquiridos tem de 5 a 10 anos de tempo total de serviço; 20% de 26 a 30 anos; 17% de 11 a 15 anos; 13% de 16 a 20 anos; 10% mais de 31 anos; 6,5% menos de 5 anos e 6,5% , 21 a 25 anos.

4. Formação acadêmica

| Quadro 4 – Formação Acadêmica | |
|-------------------------------|----|
| Bacharelado | 0 |
| Licenciatura | 23 |
| Mestrado | 2 |
| Doutorado | 0 |
| Outros | 5 |

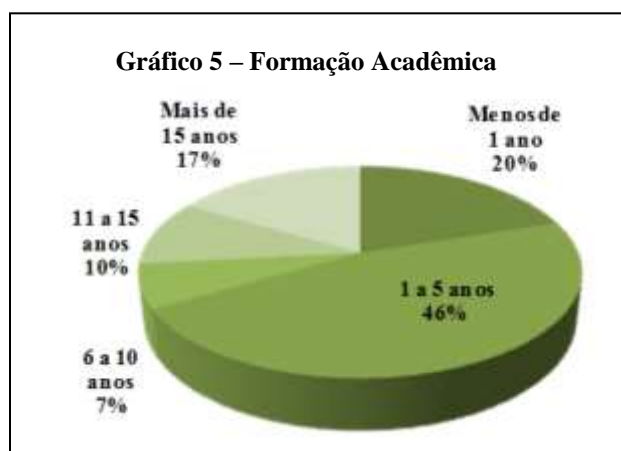


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Relativamente a formação acadêmica conforme gráfico 4, verificamos que 77% dos professores são licenciados, 17% apresentam mestrado e pós-graduação, 6% outros cursos. Nenhum dos inquiridos possui bacharelado e doutorado.

5. Tempo de serviço na presente escola

| Quadro 5 - Tempo de Serviço na Escola | |
|---------------------------------------|----|
| Menos de 1 ano | 6 |
| 1 a 5 anos | 14 |
| 6 a 10 anos | 2 |
| 11 a 15 anos | 3 |
| Mais de 15 anos | 5 |

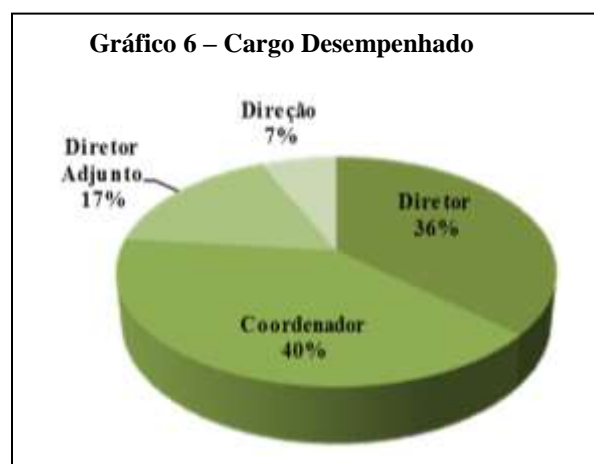


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Em relação ao tempo de serviço na escola onde atualmente estão a exercer funções conforme gráfico 5, verificamos que 46% refere um espaço temporal que medeia 1 ano a 5; 20%, menos de 1 ano; 17%, mas de 15 anos; 10% de 11 a 15 anos e 7% de 6 a 10 anos.

6. Cargo desempenhado

| Quadro 6 – Cargo Desempenhado | |
|-------------------------------|----|
| Diretor | 11 |
| Coordenador | 12 |
| Diretor Adjunto | 5 |
| Direção | 2 |

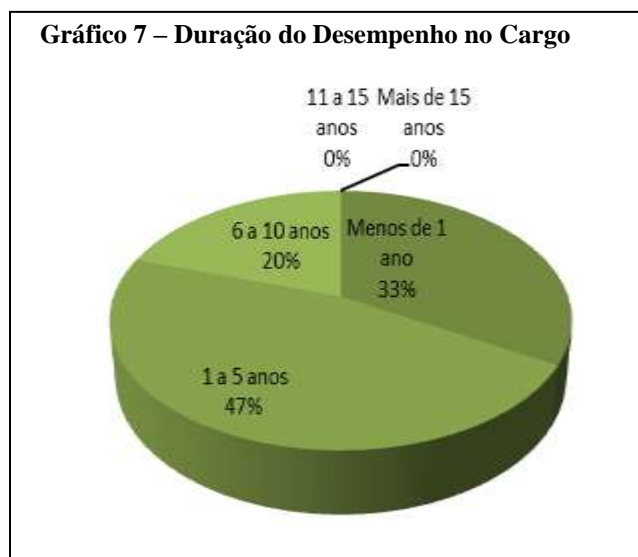


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Relativamente ao cargo que desempenha na referida escola (gráfico 6) verificamos que 40% dos inquiridos desempenhava a função de coordenador, 36% de diretor, 17% de adjunto e 7% de direção.

7. Duração do desempenho do presente cargo

| Quadro 7 – Duração do Desempenho no Cargo | |
|---|----|
| Menos de 1 ano | 10 |
| 1 a 5 anos | 14 |
| 6 a 10 anos | 6 |
| 11 a 15 anos | 0 |
| Mais de 15 anos | 0 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

No que respeita à duração do desempenho do presente cargo, conforme gráfico 7, verificamos que 47% dos gestores inquiridos permaneciam nele de 1 a 5 anos; 33% menos de 1 ano; 20%, de 6 a 10 anos, sendo que nenhum deles o ocupava há mais de 11 anos.

8. Desempenho de outros cargos de gestão de topo ou intermédia

| Quadro 8 – Desempenho de Outros Cargos de Gestão | |
|---|----|
| Sim | 21 |
| Não | 9 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Como podemos verificar no gráfico 8, 70% dos respondentes exerceram outros cargos de gestão de topo ou intermédia, sendo que 30% o estão a exercer pela primeira vez.

Em suma, os dados recolhidos para a caracterização do perfil dos gestores inquiridos permite-nos concluir que esta amostra abrange profissionais de ensino com uma dispersão significativa, sobretudo no que concerne ao seu grupo etário e experiência profissional, sendo muito expressivo o número de docentes que já tinham desempenhado cargos de gestão pedagógica.

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

(Itens 9 a 12 do questionário)

O bloco de questões seguinte visa recolher a opinião dos professores que estavam a exercer cargos de gestão sobre o contributo da sua formação inicial para o seu desempenho.

9. Formação inicial em gestão educacional

| Quadro 9 – Formação Inicial em Gestão | |
|---------------------------------------|----|
| Sim | 12 |
| Não | 18 |

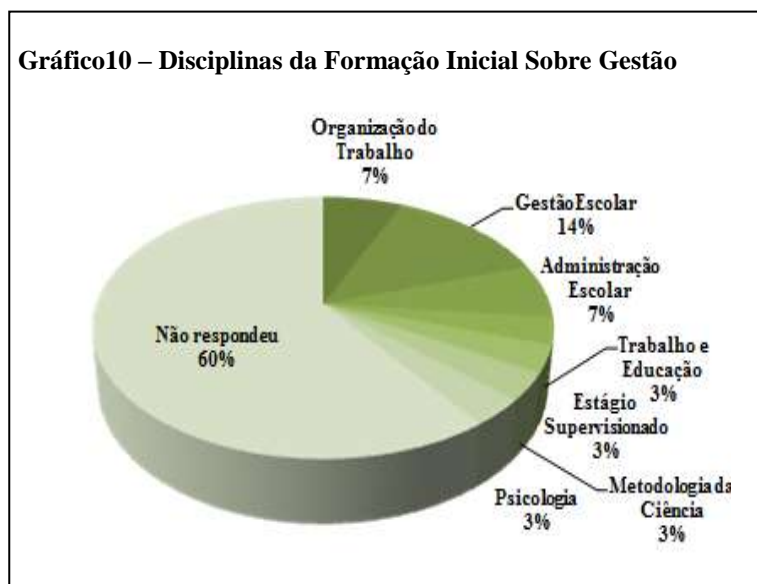


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Verificamos conforme gráfico 9, que a formação inicial de 60% dos respondentes não contemplou a gestão educacional, sendo maioritária esta perspectiva. No entanto, 40% da população que constitui esta amostra refere que a sua formação inicial não contemplou esta vertente.

10. Disciplinas da formação inicial cujo enfoque era a gestão educacional

| Quadro 10 – Disciplinas da Formação Inicial Sobre Gestão | |
|--|----|
| Organização do Trabalho | 2 |
| Gestão Escolar | 4 |
| Administração Escolar | 2 |
| Trabalho e Educação | 1 |
| Estágio Supervisionado | 1 |
| Metodologia da Ciência | 1 |
| Psicologia | 1 |
| Não respondeu | 18 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Verificamos conforme gráfico 10, que a maioria dos inquiridos, ou seja, 60%, não respondeu uma vez que a sua formação inicial não contemplou a gestão educacional. Das disciplinas referenciadas apenas algumas se encontram, a nosso ver, mais diretamente relacionadas com esta temática e essas foram frequentadas por um número reduzido de respondentes, o que nos permite concluir que a preparação inicial neste domínio apresenta bastantes lacunas. Apenas 14% refere a Gestão Escolar; 7% a Administração Escolar; 7% a Organização do Trabalho; 3% Trabalho e Educação; 3% o Estágio Supervisionado; 3% Metodologia da Ciência e 5% Psicologia.

11. Reflexo do saber teórico adquirido na formação inicial na atividade de gestão

| Quadro 11 – Reflexo do Saber Teórico na Atividade de Gestão | |
|--|----|
| Sim | 23 |
| Não | 7 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Verificamos conforme gráfico 11, que a maioria dos inquiridos, ou seja, 77%, considera que a preparação adjacente à sua formação inicial se reflecte cotidianamente no exercício das suas funções dirigentes.

11.1 Manifestação prática desse saber teórico no cotidiano profissional

Nesta questão aberta as respostas foram diversas, pelo que se tornou difícil a sua categorização. Desta forma referiremos os principais vetores apontados, seleccionando os que se relacionam com a questão colocada:

“... enfocando práticas pedagógicas inovadoras,”

“... conhecimento teórico para desempenho da gestão”

“... aprender a lidar com o outro”

“... intervir com mais segurança nas tomadas de decisão”

“... em forma de planejamento estratégico”

“... todo o saber é fundamental desde a relação com os pais até com outros professores”

“... conhecer a fundo sobre a educação o que trará benefícios significativos”

“... teoria aliada à prática”

“... conhecimentos adquiridos no dia a dia universitário que deverá ser praticado fora dela”.

A maioria das respostas não concretiza aspectos práticos em que se aperceba esse reflexo.

12. Lacunas da formação inicial de professores relativamente à preparação para o exercício de cargos pedagógicos de gestão

Igualmente foi difícil categorizar as respostas nesta questão aberta, pois a formulação de algumas delas parece não estar em conformidade com a questão levantada, apontando mais para reestruturações futuras do que para a constatação das lacunas existentes na formação inicial no que respeita ao exercício de cargos pedagógicos de gestão. Contudo, através da sua transcrição apercebemo-nos das principais lacunas, designadamente da falta de ligação entre a teoria e a prática, para além da falta de preparação no que diz respeito à gestão educacional:

“Falta de prática em qualquer cargo; tempo de formação dos cursos deverão ser estendidos; aptidão, compromisso e responsabilidade; atrelar teoria a gestão através de estágios supervisionados; tratar sobre gestão; falta de experiência; distancia entre teoria e prática; legislação educacional; responsabilidade no que se propõe a fazer; prática; falta da experimentação prática; falta de estágios na área; falta de aproximação com a prática; questões burocráticas; falta de formação inicial voltada para a gestão no curso de licenciatura em matemática; didática de estudos da lei que rege a educação; compreensão

das diretrizes e bases que regem a educação e a ética; saber e aprendizagem em lidar com o outro; falta de aproximação com a prática; cursos de formação de gestores”.

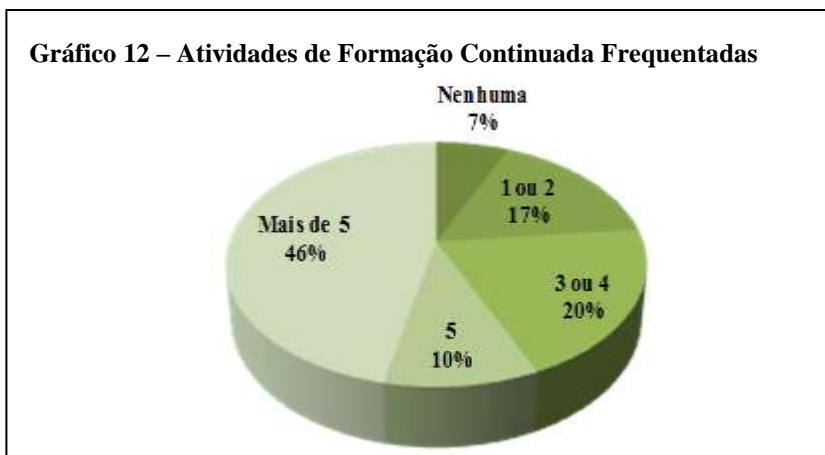
Em suma, os gestores inquiridos dão-nos conta da falta de preparação, facultada pela formação inicial, para o desempenho de cargos de gestão pedagógica, embora haja um número pouco significativo de respondentes que obteve essa preparação.

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

(Itens 13 a 21 do questionário)

13. *Número de atividades de formação continuada frequentadas nos últimos 5 anos*

| Quadro 12 – Atividades de Formação Continuada Frequentadas | |
|--|----|
| Nenhuma | 2 |
| 1 ou 2 | 5 |
| 3 ou 4 | 6 |
| 5 | 3 |
| Mais de 5 | 14 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Em relação às atividades de formação continuada frequentadas nos últimos cinco anos, conforme gráfico 12, verificamos que 46% dos inquiridos referiu ter assistido a mais de 5 atividades e 10% a 5 atividades, o que se afigura como um indicador satisfatório na procura de aperfeiçoamento contínuo; 20% assistiu a 3 ou 4 atividades; 17% frequentou apenas 1 ou 2 atividades neste mesmo período temporal, o que se revela manifestamente pouco, mas há ainda 7% dos respondentes que não frequentou qualquer atividade de formação.

14. Cursos de formação continuada ligada à área da gestão educacional feitos nos últimos 5anos

| Quadro 13 – Cursos de Formação Continuada Frequentados | |
|---|----|
| Capacitação | 2 |
| Gestão Educacional | 27 |
| Não respondeu | 1 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Relativamente a cursos de formação continuada frequentados nos últimos cinco anos, conforme gráfico 13, 90% dos respondentes refere o curso de gestão educacional, sendo este um bom indicador no que concerne à preparação dos gestores em exercício.

15. Motivações para realizar cursos de formação continuada

| Quadro 14 – Motivações Para Realizar Cursos de Formação Continuada | |
|---|----|
| Rotina de gestão | 1 |
| Atualização profissional | 29 |

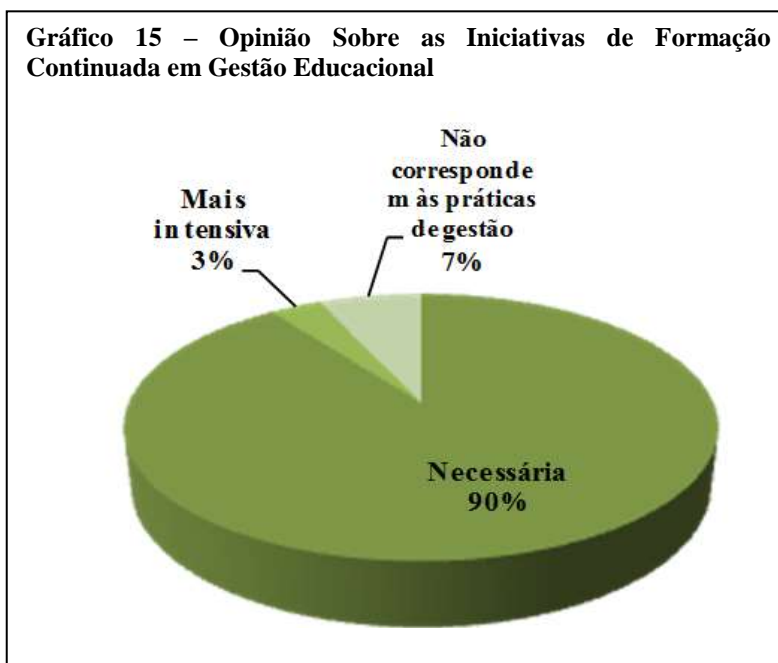


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Conforme gráfico 14, verificamos que a atualização profissional é praticamente o único fator que leva os gestores inquiridos a frequentar cursos de formação continuada, sendo essa a motivação referida por 97% da população que integrava esta amostra. Apenas 3%, o que se cifra num único interlocutor, refere a rotina de gestão.

16. Opinião, enquanto gestor, sobre as Iniciativas de Formação Continuada na área da gestão educacional

| Quadro 15 – Opinião Sobre as Iniciativas de Formação Continuada em Gestão Educacional | |
|--|----|
| Necessária | 27 |
| Mais intensiva | 1 |
| Não correspondem às práticas de gestão | 2 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

As respostas a esta questão aberta foram agrupadas em três categorias de acordo as razões apontadas pelos gestores inquiridos, verificando-se conforme gráfico 15, que a maior incidência se registra na perspectiva da sua necessidade, assinalada por 90% dos respondentes.

17. Conhecimento dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju

| Quadro 16 – Conhecimento dos Cursos Oferecidos Pela SEMED | |
|--|----|
| Sim | 28 |
| Não | 2 |

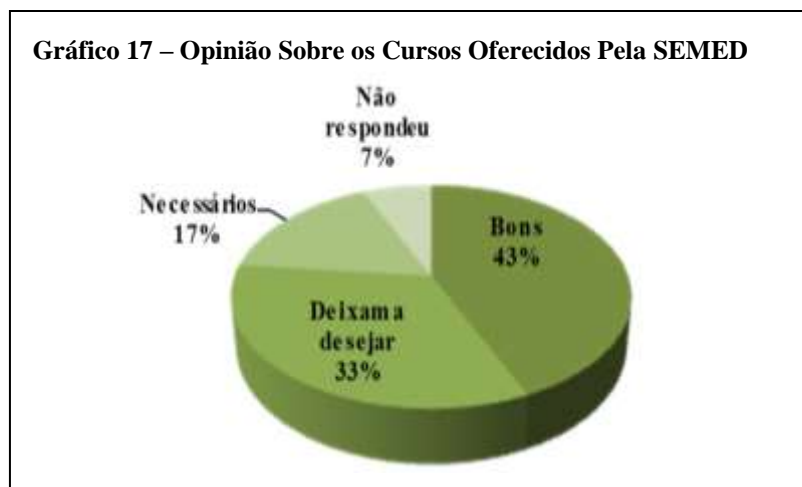


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

A quase totalidade dos gestores inquiridos, 93%, tem conhecimento dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, o que está em consonância com a informação que recolhemos na entrevista com a Chefe do Departamento de Gestão Educacional da SEMED sobre os meios utilizados para a sua divulgação: *edital, no diário oficial e no site da SEMED.*

18. Opinião sobre os cursos oferecidos pela SEMED

| Quadro 17 – Opinião Sobre os Cursos Oferecidos Pela SEMED | |
|--|----|
| Bons | 13 |
| Deixam a desejar | 10 |
| Necessários | 5 |
| Não respondeu | 2 |

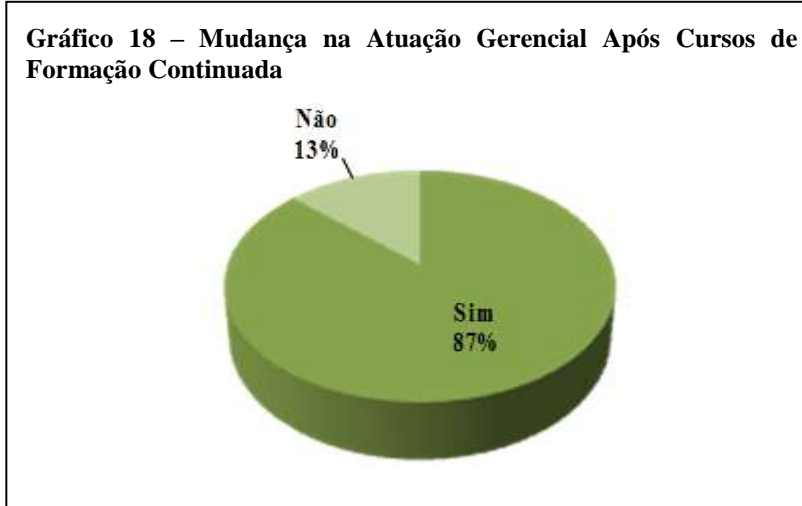


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Segundo as opiniões dos gestores entrevistados sobre os cursos oferecidos pela SEMED, conforme se observa no gráfico 17, 43% dos inquiridos acham-nos bons, mas 33% consideram que esses cursos deixam a desejar, manifestando assim uma tendência não muito expressiva sobre qual das vertentes recai a opinião dos gestores. Porém, se associarmos aos que os consideram bons os 17% dos que os consideram necessários, talvez possamos concluir da sua pertinência.

19. Mudança na atuação gerencial após ter participado em cursos de formação continuada

| Quadro 18 – Mudança na Atuação Gerencial Após Cursos de Formação Continuada | |
|--|----|
| Sim | 26 |
| Não | 4 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

É muito expressivo o número de gestores que aponta para mudanças na sua atuação gerencial após a frequência de cursos de formação continuada. Conforme se observa no gráfico 18, estes inquiridos constituem 87% da população que integra esta amostra.

20. Reflexos dessa mudança

| Quadro 19 – Reflexos na Atuação Gerencial Após Cursos de Formação Continuada | |
|--|----|
| Gestão de processos | 1 |
| Responsabilidades | 5 |
| Práticas pedagógicas | 11 |
| Organização | 3 |
| Maturidade | 4 |
| Gerenciar Conflitos | 2 |
| Não fiz | 4 |

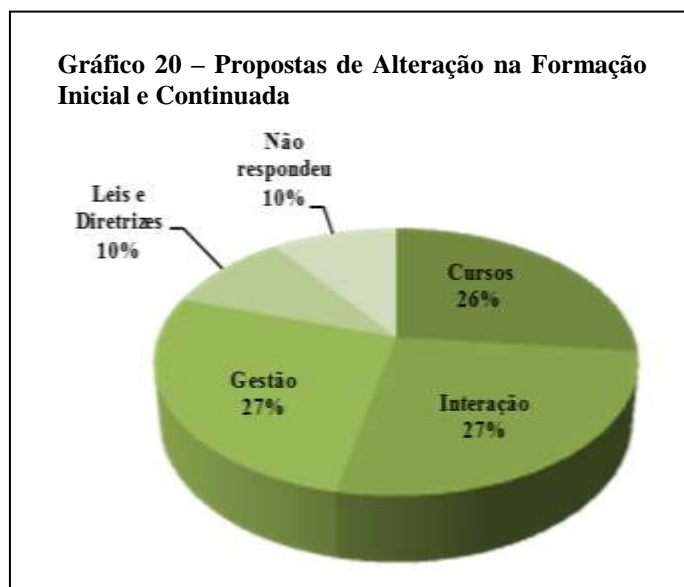


Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

No que diz respeito às mudanças impulsionadas pelos cursos oferecidos pela SEMED e depois de categorizadas as respostas a esta questão aberta verificamos, segundo gráfico 19, que 37% dos inquiridos assinalaram o seu reflexo nas práticas pedagógicas; 17% nas responsabilidades; 13% na maturidade; 10% na organização; 7% no gerenciar conflitos; 3% na gestão de processos, sendo que 13% responderam que não fizeram qualquer mudança.

21. Propostas de alteração na formação inicial e continuada de professores

| Quadro 20 – Propostas de Alteração na Formação Inicial e Continuada | |
|---|---|
| Cursos | 8 |
| Interação | 8 |
| Práticas de gestão | 8 |
| Leis e Diretrizes | 3 |
| Não respondeu | 3 |



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Em relação à proposta de alteração na formação inicial e continuada para tornar a gestão mais eficaz, conforme gráfico 20, observa-se que 26% responderam cursos, 27% interação, 27% gestão, 10%, leis e diretrizes e 10% não responderam.

À semelhança do procedimento adotado nas outras questões abertas agregamos as respostas de forma a contemplar de uma forma mais abrangente todas as sugestões apresentadas, sobressaindo neste domínio a necessidade de promover cursos de formação que abordem temáticas relacionadas com a gestão educacional; de fomentar a interação entre docentes; de promover a ligação da teoria com a prática colocando os profissionais em contexto durante a sua formação. Foi ainda referido, embora com menos expressividade, o conhecimento das leis que regem a educação.

Em suma, os gestores inquiridos conhecem a formação continuada promovida pela SEMED; valorizam e procuram frequentar atividades e cursos de formação continuada, tendo em vista a sua atualização profissional. Reconhecem como uma mais-valia a sua frequência, considerando que ela se reflete positivamente no seu desempenho e no cotidiano das instituições escolares que gere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Razões da Escolha do Tema

Os professores pesquisadores tendem a ficar entusiasmado com a possibilidade de iniciar o trabalho de campo, não considerando, por vezes, algumas fases da pesquisa, que servem para identificar as limitações do estudo. Por isso, houve a necessidade de definirmos concisamente a problemática a investigar de forma a poder entender melhor os problemas percebidos pelos professores em serviço ou em processo de formação, tendo como objeto de estudo mais concreto a gestão da escola pública brasileira.

A formação de competências profissionais na formação inicial e continuada implicam um agir futuro mais competente, implícito num dado nível de desenvolvimento profissional.

Na prática se recriam, se reconstroem os modelos teóricos da formação para uma nova configuração que responda a cada contexto, modelos estes que sofrem influências dos fatores externos e internos às instituições formadoras.

Analisar as variáveis que se afirmam com adjuvantes ou oponentes de um exercício mais profícuo no que concerne à gestão escolar e que, sem dúvida, se refletirá na eficácia da escola, foi um dos propósitos que revestiu centralidade neste estudo e que implicou a escolha do tema.

Concepção e Concretização da Formação e Atuação dos Gestores Escolares

A questão da formação docente exige a busca e construção de referências que atendam à especificidade da profissão e ao contexto situacional e temporal onde decorre o ato educativo.

Uma construção teórica a respeito do professor como paradigma norteador do processo formativo de futuros docentes, baseado nos conceitos de profissão,

profissionalização, docência, ensino, aprendizagem, dentre outros, considerando as necessidades formativas do professorado a partir de suas práticas atuais e perspectivas, permitirá resultar num novo entendimento, enquanto referência, para nortear a concepção da formação de professores. Poderão surgir novos estilos de educar os futuros professores e uma boa oportunidade para ajudar a elevar o nível profissional da docência no seu campo de trabalho: o espaço educativo da escola e da sala de aula, nas relações com a família e a sociedade.

Neste contexto, todas as investigações que nos permitam aproximar da realidade e conhecer com maior profundidade as problemáticas educativas revestem-se de atualidade e pertinência. Foi esta uma das finalidades que nos levou a formular as nossas questões de estudo, procurando conhecer e analisar o sentir e o agir de profissionais que direta ou indiretamente estão ligados à prática educativa.

Os dados apresentados no capítulo anterior, resultantes da entrevista que realizámos e do questionário que lançámos, bem como a interpretação que baseou as súmulas parcelares que fomos fazendo, permitem-nos retirar algumas conclusões relativamente às questões que em termos metodológicos nortearam o desenrolar deste estudo. No que respeita à primeira questão formulada:

Q.1 – A formação inicial de professores contempla a sua preparação para o exercício de cargos de gestão educacional?

Podemos concluir da necessidade de introduzir nela alterações vocacionadas para uma preparação mais específica ligada ao desempenho de cargos pedagógicos, devendo ser dada ênfase à formação em contexto para que a escola não se afigure como um terreno desconhecido para aqueles que iniciam a sua profissão.

No que se refere à segunda questão de estudo:

Q.2 – Essa preparação reflete-se no desempenho profissional dos professores no que concerne aos cargos de gestão de topo e intermédia?

Somos levados a deduzir através das palavras dos nossos interlocutores que o reflexo da formação inicial e continuada é inequívoco e manifesta-se no desempenho cotidiano dos gestores escolares e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos. Os dados recolhidos validam igualmente a quarta questão equacionada:

Q.4 – A formação continuada tem impacto no cotidiano escolar contribuindo para o incremento da sua qualidade?

Já as informações que nos foram dadas pela Chefe do Departamento de Gestão Educacional da SEMED vocacionadas para a terceira questão de estudo:

Q.3 – A SEMED promove a formação continuada dos gestores escolares?

Encontraram a sua confirmação no conhecimento que os gestores escolares inquiridos tinham sobre a divulgação dos cursos de formação promovidos por este organismo e, bem como pela sua frequência.

Somos assim levados a confirmar a nossa pergunta de partida *A formação inicial ou continuada dos gestores das escolas de ensino fundamental do Município de Aracaju oferecem subsídios teóricos e práticos para os desafios da gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma?* Embora possamos concluir que há que aperfeiçoar sobretudo a formação inicial do professorado.

Não há dúvida que a transformação acelerada das sociedades ao longo da última década criou novas expectativas em relação à escola e provocou fortes pressões nos sistemas educativos, tornando evidente a necessidade de rever a formação docente dantes centrada na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares e numa racionalidade fechada, exógena aos professores. Na atualidade, a formação para o ensino toma progressivamente uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. A profissionalização diz respeito aos saberes, competências, atitudes do agir profissional e o profissionalismo volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo (Cruz, 2012).

A reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional (Perrenoud, 2000).

Formar para o desenvolvimento profissional assume o incentivo da perspetivação do professor enquanto professor pesquisador, reflexivo, crítico, aberto à inovação educativa e social o que pressupõe mecanismos institucionais que facilitem a mudança da estrutura escolar onde o professor é sujeito construtor de sua profissão e não apenas um técnico que executa os procedimentos provindos de uma “racionalidade técnica”.

Neste sentido, como refere Fernandez Enguita (2001), a profissionalização é mais que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder público e à comunidade.

O processo de formação da docência implica assim que se saia do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar “um paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade (Ramalho et al., 2004).

Neste âmbito os professores devem ter a convicção e ser precursores da noção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, afirmando-se como agentes sociais de transformação e favorecendo a inclusão pelo saber, e não a exclusão.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, M. A. (1987). Gestão Democrática da Educação:alguns desafios. In *Em Aberto*, Brasília, v.6, n.36.
- Aguiar, M. A. (2010). A Política Nacional de Formação Docente, O Programa Escola de Gestores e o Trabalho Docente. *Educar em Revista*, n. 1, especial. Curitiba.
- Arroyo, M.G. (1979). Administração da Educação, poder e participação. In *Educação & Sociedade*. São Paulo, v. 1, n. 2.
- Barbosa, R. L. L. (2004). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bastos, J. B. (2005). *Gestão Democrática*. (4.^a ed.). Rio de Janeiro: DP e A: SEPE.
- Brasil. (1978). *Constituições do Brasil todas as Constituições do Brasil*. Edição Adriano Campanhole e Hilton Lobo Campanhole. Sao Paulo: Atlas.
- Brasil. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Texto na íntegra. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. São Paulo: Saraiva, 1996.
- Brasil. *PNE (Plano Nacional da Educação). Lei Nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001.
- Combs, R. H. et al., (1979). *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: Enesa.
- Canário, R. (1995). A gestão como meio de inovação nas escolas. In NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Collares, C. A. L.; Moyses, M. A. A. & Geraldi, J. W. (1999). Educação Continuada: a política da descontinuidade. In *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 202-19.
- Chiavenato, I. (2004). *Teoria Geral da Administração*. (7.^a ed.) São Paulo: Campus.

- Cruz, S. P. S. (2012). *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife*. Tese de Doutorado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dellors, Jacques. (2005). *A educação para o século XXI. Questões e Perspectivas*. Fátima Murad- Porto Alegre: Artmed.
- Fávero, O. & Semeraro, G. (2002). *Democracia e construção do público brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fernandes, E. M. S. & Muller, J. A. (2006). Função do gestor na escola pública. In *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3(9).
- Fernandes, F. C. (n.d.). Nova Política de Educação. Disponível em http://www.oei.es/inicial/politica/nova_politica_educacao_brasil.pdf. Acedido em 7-04-2015.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, p. 43-64.
- Ferreira, N. S. C. (1999). Education and the possibility of human culture. In *Bulletin of Science Technology & Society*, v.19, n.3.
- Floden, R. E. & Buchmann, M. (1990). Philosophical inquiry in teacher education. In R. HOUSTON (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. NY: Macmillan.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, p. 93-117.

- Franco, M. A.; Libâneo, J.C.& Pimenta, S. G. (2007). Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000) *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora
- Fusari, J C. (1997) *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* (SMESP). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- García, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (1998). *O saber Profissional dos Professores: Fundamento Epistemológico*. Quebec/Canadá: Universidade de Laval.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente- Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo - Revista de Ciências de Educação*, nº8.
- Habermas, J. (1985). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell; New York, Teachers' College Press; Toronto, University of Toronto Press.
- Hargreaves, A. (1996). Changing Teachers. In: Sicula, J., BATTERY, T. & Guyton, E. (Ed). *Handbook and Research on Teacher Education*. New York: Simon S. Schuster, Macmillan, p. 53-59.
- Herkenhoff, J. B. (1989). *Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição*. São Paulo: Cortez Editores Associados.

- Imbérnon, F. (2000). *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Landsheere, G. (1979). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática* (5ª ed.). Goiânia: Ed. Alternativa.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. & Mirza, S. (2005). *Educação Escolar: Política Estrutura e Organização* (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2007). Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. In *Inmaculada Revista Española de Educación Comparada. Madrid, España. Número 13. Edición Monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional*.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Luck, H. (1998). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. (2.ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Luck, H. (2003). *Metodologia de Projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Luck, H. (2007). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes.
- Ludcke, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maximiano, A. (1995). *Além da hierarquia: como implantar estratégias participativas para administrar a empresa enxuta*. São Paulo: Atlas.
- Mizukami, M. G. N. et al. (2002) *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFScar.

Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.

Moreira, H. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.

Nóvoa, A (org). (1992). *Os professores e sua formação. Temas de Educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Ortega, F. & Velasco, A (1991). *La Profesión de Maestro*. Madrid: Cide.

Palma Filho, J. C. & e Alves, M. L. (2003). Formação continuada: memórias. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de Professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, pp. 279-296.

Paro, V. H. (1997). *Administração Escolar - Introdução Crítica*. (9.^aed). São Paulo: Cortez.

Paro, V. H. (1999). Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: João Baptista Bastos (Org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP & A, p. 57-72.

Paro, V. H. (2000). Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta. In: RS/Secretaria de Estado da Educação. (Org.). *Gestão democrática: administrativa, financeira e pedagógica*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, p. 8-10.

Paro, V. H. (2000). *Gestão democrática da escola pública*. (3.^a ed.). São Paulo: Ática.

Pérez Serrano, M. (1988). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Escuela Española.

Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In J. Gimeno, y A. Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

- Perrenoud, P. (2000). Formação Continuada e Obrigatoriedade de Competências na Profissão do Professor. Fundação para o desenvolvimento da Educação. São Paulo: *Sistema de Avaliação Educacional*, n. 30, p.205-248.
- Pimenta, S. G. (2004). Por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In Barbosa, R. L. L. (Org.). *Trajectoria e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, p. 79-87.
- Plank, D.N. (2001). *Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, B. L.; Nuñez, I. B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. (2.^a ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Rodriguez, Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General I. objetivos y evaluación*. (2.^a ed.). Bogotá: Cincel-Kapelusz Madrid.
- Santos, A. S. R.; Guiselini, M. E. R. & Marques, O. (2003). A formação de professores e de gestores escolares nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aformprofpeddivcult.pdf, acessado em 29-04-2015.
- Saviani, D. A. (1982). Escola e Democracia: para além da teoria da vara. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, p. 56-64.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Silva, J. B. (2007). Um olhar histórico sobre a gestão escolar. *Educação em Revista*, 8 (1), Campus de Marília, p. 22.

- Souza, A. R. D. (2006). Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, 22 (1), p. 13-39.
- Souza, M. A. (2007). *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: IBPEX.
- Souza, A. & Teixeira, M. A. P. (2010). O Programa Escola de Gestores: análise da experiência no estado do Paraná. In *Educare et Educere*, v.5, p.150-164.
- Souza, M. F. R. (2013). *Implantação do Sistema de Gestão Integrada da Escola na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro*. Monografia de pós-graduação. AVM Faculdade Integrada, Universidade Candido Mendes. Brasil, Rio de Janeiro. Disponível em http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C207656.pdf.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. (12 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, T. (2004). *Gestão pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Teodoro, A. (2001). *Educar, promover, emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Torres, A. & Garske, L. M. N. (2000). Diretores de escola: o desacerto com a democracia. In *Em Aberto: Gestão e Formação de gestores*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1092>. Acedido em 27-04-2015.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vieira, S. L. (2005). Educação e gestão: extraíndo significados da base legal. In *CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar*. Fortaleza: Edições SEDUC, p. 7-20.
- Veiga, I. P. A. (Org). (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Guião da Entrevista aos responsáveis na Secretaria Municipal de Educação Pelo Setor de Capacitação Profissional

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE NOSSA SENHORA DE LOURDES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo Geral:

Conhecer os cursos de formação continuada que têm sido oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju aos gestores das escolas municipais nos últimos cinco anos e o seu reflexo na qualidade do ensino.

Motivação e legitimação da entrevista:

- Agradecer a disponibilidade para a entrevista
- Informar sobre o objetivo do trabalho que se pretende realizar
- Solicitar a colaboração do entrevistado, realçando a importância da sua colaboração, para a realização do trabalho de investigação e para a melhoria da qualidade do sistema educativo.
- Garantir o anonimato das informações prestadas.
- Agradecer a colaboração.

Bloco A

DADOS PESSOAIS

Sexo:

Cargo ou Função Desempenhada:

Duração do desempenho do presente cargo:

Bloco B

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Q.1 Considera que a formação inicial de professores os prepara para o desempenho de funções de gestão educacional?

Q. 2 Em sua opinião quais são as principais lacunas da formação inicial de professores no que respeita ao exercício de cargos pedagógicos?

Bloco C

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Q. 3 Quais têm sido os cursos de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju aos gestores das escolas municipais nos últimos anos voltados para gestão escolar?

Q. 4 Como são geralmente divulgados estes cursos?

Q. 5 Como é normalmente avaliada a aprendizagem dos gestores após os cursos oferecidos?

Q. 6 Como é avaliada a atuação profissional dos gestores após os cursos de formação continuada, para verificar se houve melhoria na qualidade das ações desempenhadas pelos mesmos?

Q. 7 Em sua opinião o que motiva ou desmotiva os gestores a participar nos cursos de formação continuada?

Q. 8 Quais os incentivos oferecidos para motivar os gestores a participar nos cursos de formação continuada?

Q. 9 Quais os reflexos mais evidente destes cursos de formação continuada na ação quotidiana das escolas e na qualidade de ensino?

Q. 10 Qual é a sua visão crítica sobre a eficácia destes cursos a forma como tem decorrido a sua implementação?

Apêndice 2 – Transcrição de Entrevista a Chefe do Departamento de Gestão Educacional da SEMED

Transcrição da Entrevista

Bloco A

Perfil do entrevistado

Sexo: Feminino

Cargo ou Função Desempenhada: Chefe do Departamento de Gestão Educacional da SEMED

Duração do desempenho do presente cargo: 2 anos

Bloco B

Gestão Educacional e Formação Inicial e Continuada de Professores

Q.1 Considera que a formação inicial de professores os prepara para o desempenho de funções de gestão educacional?

R: Não. Os professores precisam de um curso específico em gestão onde eles aprendam a lidar com o todo da escola; a parte financeira, os conflitos internos e diversas outras dificuldades, onde eles irão aprender e adquirir experiência com o tempo.

Q. 2 Em sua opinião quais são as principais lacunas da formação de professores no que respeita ao exercício de cargos pedagógicos?

R: O gestor é um professor, falta um pouco da experiência e mais aproveitamento de estudos nos cursos dados em questão.

Q. 3 Quais têm sido os cursos de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju aos gestores das escolas municipais nos últimos anos voltados para gestão escolar?

R: O curso de gestão é oferecido a cada dois anos como curso preparatório para diretório, com a intenção de serem escolhidos os novos diretores da rede.

Q. 4 Como são geralmente divulgados estes cursos?

R: São divulgados através de edital, no diário oficial e no site da SEMED.

Q. 5 Como é normalmente avaliada a aprendizagem dos gestores após os cursos oferecidos?

R: É avaliada através de um exame de certificação (uma avaliação escrita marcada para um dia x).

Q. 6 Como é avaliada a atuação profissional dos gestores após os cursos de formação continuada, para verificar se houve melhoria na qualidade das ações desempenhadas pelos mesmos?

R: Através do pacto de gestão assinados pelos gestores. Esse documento aborda ações e metas e indicadores que são avaliados por meio de comissão de acompanhamento do pacto da própria secretaria.

Q. 7 Em sua opinião o que motiva ou desmotiva os gestores a participar nos cursos de formação continuada?

R: Em relação aos aspectos que motivam os gestores enfatizamos a busca por novos conhecimentos, a reflexão de sua prática e a valorização profissional. Em relação aos aspectos que desmotivam podemos ressaltar a oferta de cursos de que não atendem a realidade da própria rede e não aproveitamento desses cursos para a melhoria financeira desses profissionais.

Q. 8 Quais os incentivos oferecidos para motivar os gestores a participar nos cursos de formação continuada?

R: Atualmente o curso de gestores oferecido pela rede tem apenas como objetivo a candidatura do mesmo para poder pleitear uma vaga de gestor na rede. Na verdade não existem incentivos oferecidos pela rede para que esse gestor se sinta motivado a participar das formações.

Q. 9 Quais os reflexos mais evidente destes cursos de formação continuada na ação cotidiana das escolas e na qualidade de ensino?

R: Já tiveram sinais na melhoria do IDEB, os alunos apresentaram resultados bem melhores.

Q. 10 Qual é a sua visão crítica sobre a eficácia destes cursos a forma como tem decorrido a sua implementação?

R: Os cursos são muito importantes para dar suporte ao professor que nunca teve contato com a direção especialmente no que toca em assuntos difíceis para o professor como; a parte financeira da escola, como lidar com as leis de gestão que a cada dia mudam. Notamos sua eficácia na melhoria e no avanço que as escolas tem dado ao longo dos anos mesmo que a sua implementação venha ocorrendo aos poucos.

(Seguiram-se os agradecimentos e deu-se por terminada a entrevista)

Apêndice 3 – Questionário Aplicado aos Gestores Escolares

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE NOSSA SENHORA DE LOURDES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO AOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS

O questionário que a seguir se apresenta tem por objetivo central conhecer melhor a preparação inicial e formação continuada de profissionais ligados à gestão educacional das escolas públicas da Rede Municipal de Aracaju, bem como o seu impacto na atuação cotidiana das unidades escolares. Pretende-se ainda auscultar a opinião dos principais envolvidos na gestão escolar sobre a formação inicial e continuada vocacionada para o desempenho dessas funções.

Os elementos obtidos serão utilizados para a elaboração de uma dissertação de Mestrado e **têm natureza confidencial e anônima**.

Reconhecendo que o seu contributo é fundamental para aprofundar o conhecimento sobre o nosso sistema educativo, **agradece-se antecipadamente a sua colaboração**.

Parte I

DADOS PESSOAIS

Complete por favor o seguinte questionário colocando uma cruz (X) nos espaços .

1 – Sexo:

Masculino Feminino .

2 - Idade:

Menos de 30 anos De 31 a 40 anos De 41 a 50 anos De 51 a 60 anos Mais de 61 anos

3 - Tempo total de serviço:

Menos de 5 anos De 5 a 10 anos De 11 a 15 anos De 16 a 20 anos
 De 21 a 25 anos De 26 a 30 anos Mais de 31 anos

4 - Formação Acadêmica

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutorado Outra Qual?

5 – Tempo de serviço na presente escola:

Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos Mais de 15 anos

6 – Cargo Desempenhado: _____

7 – Duração do desempenho do presente cargo:

Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos Mais de 15 anos .

8 – Já desempenhou outros cargos de gestão de topo ou intermédia?

Sim Não

Parte II

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

9 – Durante a sua formação inicial fizeram parte do currículo disciplinas cuja ênfase era colocada na gestão educacional?

Sim Não

10 – Quais as disciplinas?

11 – Considera que o saber adquirido se reflete na forma como conduz a sua atividade de gestão?

Sim Não

11.1 - De que forma?

12 - Na sua opinião quais são as principais lacunas da formação inicial de professores no que respeita ao exercício de cargos pedagógicos de gestão?

Parte III

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

13 – Em quantas atividades de formação continuada de professores você participou nos últimos cinco anos?

Nenhuma 1 ou 2 3 ou 4 5 mais de 5

14 – Que cursos de formação continuada ligada à área da gestão educacional você fez nos últimos cinco anos?

15 – Quais as suas motivações para realizar cursos de formação continuada?

16 – Qual a sua opinião, enquanto gestor, sobre as iniciativas de Formação Continuada na área da gestão educacional?

17 – Você conhece os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju?

Sim

Não

18 - Qual a sua opinião sobre estes cursos?

19 – Você percebe mudança na sua atuação gerencial após ter participado de algum curso de formação continuada?

Sim

Não

20 - Em que se refletiu essa mudança?

21 – O que alterava na formação inicial e continuada de professores para tornar a gestão mais eficaz?

Muito obrigada pela sua colaboração