

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ana Elisa Ribeiro Vieira

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS
ESCOLAS TÉCNICAS**

Taubaté – SP

2019

Ana Elisa Ribeiro Vieira

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS
ESCOLAS TÉCNICAS**

Dissertação apresentada para a defesa como requisito para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientador: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Taubaté – SP

2019

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

V658g Vieira, Ana Elisa Ribeiro
A gestão escolar no contexto das Escolas Técnicas. / Ana
Elisa Ribeiro Vieira. - 2019.
193f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação.

1. Gestão escolar. 2. Formação docente. 3. Educação
profissional. I. Título.

CDD – 370.71

ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS TÉCNICAS

Dissertação apresentada para a defesa como requisito para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientador: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e a Virgem Maria, por me sustentarem nessa jornada.

À Professora Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, pela orientação, apoio, compreensão e auxílio em todos os momentos da construção deste estudo.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, pela paciência em ensinar os caminhos da pesquisa.

A todos os professores que compuseram a Banca de Defesa, pela solícita aceitação do convite, disponibilidade da presença e contribuições teóricas.

Ao supervisor e aos diretores da instituição pesquisada que aceitaram em contribuir para o estudo.

Aos amigos do mestrado por todos os momentos vividos no decorrer do curso.

Aos meus familiares, amigos e namorado pelo incentivo, paciência e apoio no decorrer de todos os meus projetos pessoais e profissionais.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização deste trabalho.

“A gestão escolar é um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos”.

(LÜCK, 2010)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a formação dos diretores de Escolas Técnicas do Estado de São Paulo na Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte e a sua relação com os desafios encontrados no cotidiano escolar. A discussão que este trabalho fomenta é o preparo dos profissionais da educação para a gestão escolar, pois a escola precisa ser gerenciada para que se efetivem, da melhor maneira possível, os processos pedagógicos e administrativos. O interesse pelo universo da gestão escolar e a conseqüente motivação para esse estudo surgiu no ambiente de trabalho, atuando como docente e na área administrativa de uma escola técnica, no contato *in loco* com gestores. Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Quanto à abordagem do problema é dedutiva e básica. A revisão de literatura abordou os seguintes temas: Formação docente, gestão escolar e Educação Profissional e Tecnológica. Os dados foram coletados por meio da análise documental, questionário *on-line* e entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados optou-se pela triangulação metodológica, pois possibilita ao pesquisador lançar mão de três técnicas ou mais, com vistas a ampliar o universo em torno de seu objeto de estudo. Nesta pesquisa, verificou-se que todos os diretores atendem aos pré-requisitos da instituição para o cargo. Neste estudo, constatou-se que a formação inicial realizada pelos participantes não proporcionou subsídios suficientes para a gestão escolar. Portanto os diretores buscam na formação continuada, na experiência como docente e na aprendizagem pelos pares, auxílio para a gestão escolar. Verificou-se que os diretores buscam suporte no saberes adquiridos ao longo da trajetória profissional, sendo eles saberes de formação, disciplinar, curricular e experiencial para contribuir com a atuação na gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Formação Docente. Educação Profissional.

ABSTRACT

This study aims to investigate the training of the directors of Technical Schools of the State of São Paulo in the Region of Vale do Paraíba and Litoral Norte and their relationship with the challenges encountered in school everyday. The discussion that this work fosters is the preparation of the professionals of the education for the school management, because the school needs to be managed so that the pedagogical and administrative processes are carried out in the best possible way. The interest in the universe of school management and the consequent motivation for this study appeared in the work environment, acting as a teacher and in the administrative area of a technical school, in the contact in loco with managers. This research is classified as qualitative, exploratory and descriptive in nature. The approach to the problem is deductive and basic. The literature review addressed the following topics: Teacher training, school management and Professional and Technological Education. Data were collected through documentary analysis, online questionnaire and semi-structured interview. For the analysis of the data we opted for methodological triangulation, since it allows the researcher to use three or more techniques, in order to expand the universe around its object of study. In this research, it was verified that all directors meet the prerequisites of the institution for the position. In this study, it was found that the initial training provided by the participants did not provide sufficient subsidies for school management. Therefore the directors seek in the continuous training, in the experience as teacher and in the learning by the pairs, aid for the school management. It was verified that the directors seek support in the knowledges acquired during the professional trajectory, being they knowledge of formation, disciplinary, curricular and experiential to contribute with the performance in the school management.

KEY WORDS: School Management. Teacher Training. Professional Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

APM – Associação de Pais e Mestres

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/UNITAU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

CFB - Constituição Federal do Brasil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

DMPP – Despesas Miúdas de Pronto Pagamento

EAD – Educação à distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRaMuTeQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SciELO - *Scientific Electronic Library*

SDECTI - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNITAU - Universidade de Taubaté

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Supervisões Regionais do Estado de São Paulo	19
Figura 2 - Municípios da Supervisão Regional do Vale do Paraíba e Litoral Norte.....	19
Figura 3 - Fluxo do processo de coleta de dados.....	73
Figura 4- Modelo de triangulação de métodos a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados	78
Figura 5 - Fases do Processo de Qualificação dos candidatos à direção.....	88
Figura 6 - Fases do Processo de Eleição de Diretores.....	89
Figura 7 - Classes de palavras	98
Figura 8 - Nuvem de Palavras	99
Figura 9 - Nuvem de palavras – Formação.....	101
Figura 10 - Mapa Conceitual - Formação.....	103
Figura 11 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Formação Inicial	105
Figura 12- Mapa conceitual – 2º. Subtema – Formação Continuada	109
Figura 13 - Mapa conceitual – 3º. Subtema – Formação Proporcionada pela instituição	112
Figura 14 - Nuvem de Palavras - Experiência Profissional.....	113
Figura 15 - Mapa conceitual – Experiência Profissional.....	115
Figura 16 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Experiência Docente	117
Figura 17 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Aprendizagem pelos pares	120
Figura 18 - Nuvem de Palavras - Gestão de Pessoas.....	122
Figura 19 - Mapa conceitual – Gestão de Pessoas.....	123
Figura 20 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Gestão Democrática e Participativa	125
Figura 21 - Nuvem de palavras - Desafios da Gestão Escolar	127
Figura 22 - Mapa conceitual – Desafios da Gestão Escolar	128
Figura 23 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Infraestrutura.....	132
Figura 24 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Liderança.....	133
Figura 25 - Mapa conceitual – 3º. Subtema – Comunicação.....	136
Figura 26 - Intervenientes nos processos de comunicação da escola	137
Figura 27 - A Gestão Escolar no contexto da EPT.....	139
Figura 28 – Fragmentos da Triangulação - Perfil.....	140
Figura 29 - Fragmentos da Triangulação – Experiência Profissional	141
Figura 30 - Fragmentos da Triangulação – Desafios.....	144
Figura 31 - Fragmentos da Triangulação – Formação.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do histórico da educação profissional no Brasil	55
Quadro 2 - Dados da Instituição Pesquisada	81
Quadro 3 - Faixa Etária dos docentes da instituição pesquisada	82
Quadro 4 - Benefícios dos docentes da instituição	84
Quadro 5 - Competências Requeridas ao Diretor de Escola Técnica	87
Quadro 6 - Temas e subtemas advindos das Classes de Palavras	101
Quadro 7- Subtemas da Formação	104
Quadro 8 - Subtemas da Experiência Profissional	115
Quadro 9 - Classificação dos Saberes Docentes	118
Quadro 10 - Subtema da Gestão de Pessoas	124
Quadro 11 - Subtemas dos Desafios da Gestão Escolar	129
Quadro 12 - Estilos de Liderança na Escola	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Incidência de Palavras	97
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gênero dos docentes da instituição pesquisada	82
Gráfico 2 - Gênero	90
Gráfico 3 - Idade.....	92
Gráfico 6 - Experiência docente	93
Gráfico 7 - Experiência na Direção	93
Gráfico 4 - Formação.....	94
Gráfico 5 – Pós-Graduação.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMA.....	16
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	18
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA	20
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE.....	26
2.1.1 Histórico da Formação Docente no Brasil.....	29
2.1.2 Legislação.....	31
2.1.3 A profissionalização docente.....	36
2.2 GESTÃO ESCOLAR.....	39
2.2.1 A Gestão Escolar no Brasil: Um breve histórico.....	40
2.2.4 Gestão Democrática e Participativa.....	45
2.2.2 Diretor Escolar: Atribuições e conhecimentos	47
2.2.3 Formação Continuada do Diretor Escolar	52
2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT).....	53
2.3.1 Breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	54
2.3.2 Políticas Públicas de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica	57
2.3.3 Formação e Perfil do Professor da Educação Profissional e Tecnológica	60
3 MÉTODO.....	63
3.1 TIPO DE PESQUISA	64
3.2 POPULAÇÃO / AMOSTRA	65
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	68
3.3.1 Análise Documental	69
3.3.2 Questionário	70
3.3.3 Entrevista.....	71
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	72
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	74

4 RESULTADOS	80
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	80
4.1.1 Os docentes da instituição pesquisada.....	82
4.1.2 Administração da instituição pesquisada.....	84
4.1.3 Processo de qualificação e eleição para direção das Escolas Técnicas	88
4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES	89
4.2.1 Perfil	90
4.2.2 Experiência Profissional	92
4.2.3 Formação	94
4.2.4 Formação Proporcionada pela Instituição	96
4.3 ENTREVISTAS.....	97
4.3.1 Formação	101
4.3.2 Experiência Profissional	113
4.3.3 Gestão de Pessoas	121
4.3.4 Desafios da Gestão Escolar	127
5 DISCUSSÕES	139
5.1 QUEM SÃO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA?	140
5.2 QUAL A EXPERIÊNCIA DOS DIRETORES?	141
5.3 QUAIS SÃO OS DESAFIOS DOS DIRETORES DE ESCOLAS TÉCNICAS?	144
5.4 QUAL A FORMAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA TÉCNICA? QUAIS SUAS NECESSIDADES? ...	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO.....	169
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE ENTREVISTA	172
APÊNDICE III – MEMORIAL	173
ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA.....	185
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar o preparo dos diretores das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte, para gerenciar o ambiente escolar, tendo em vista os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e continuada e a relação desses saberes com a prática diária escolar.

A instituição pesquisada neste estudo é pública de nível Médio e Técnico. Enquadra-se na modalidade de ensino da Educação Profissional Tecnológica (EPT) que é prevista no artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 e alterada pela Lei nº 11.741 de 2008. Seu objetivo é conduzir o cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia (BRASIL, 1996).

Com as alterações no mercado de trabalho, devido às constantes mudanças e avanços científicos e tecnológicos, estão cada vez mais elevadas as exigências dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional dos trabalhadores. Sendo assim, o Estado tem o dever de formular e implantar políticas públicas voltadas à ampliação das oportunidades de acesso à educação e ao trabalho, a fim de impulsionar os processos de inovação tecnológica, colaborar para o aumento de produtividade da economia, e favorecer melhores condições de inserção e permanência no mercado de trabalho e de remuneração.

A EPT, sob essa perspectiva, busca integrar a escola e o trabalho considerando técnicas de produção e critérios de produtividade que requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, a compreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

O Censo Escolar de 2013, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), demonstra que as matrículas da educação profissional vêm crescendo no país e se destacando como estratégia para a construção da cidadania e para a inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea. Se comparados aos dados de 2011, houve um aumento de 11,02 pontos percentuais no número de alunos em escolas de educação profissional (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, percebe-se a importância das instituições que oferecem essa modalidade de ensino, pois as mesmas são fundamentais no processo de qualificar os trabalhadores e inseri-los no mercado de trabalho competitivo e tecnológico, proporcionando

um melhor desempenho econômico do nosso país no atual contexto de globalização.

O interesse em aprofundar nesse assunto nasce da minha trajetória profissional. Toda e qualquer pesquisa é permeada pela vivência e pelo olhar do(a) próprio(a) pesquisador(a). Em meu caso, não foi diferente.

Minha primeira formação foi em Gestão Empresarial, em seguida cursei MBA em Gestão Pessoas.

Inicie minha trajetória profissional em um cargo administrativo de confiança em uma escola técnica. Neste período, percebi uma nova possibilidade de atuação e emergiu em mim o interesse em lecionar. Decidi conciliar a Gestão Empresarial e a docência.

Realizei concurso público para docente e fui aprovada. Na condição de docente dos cursos Técnicos em Administração e Recursos Humanos e, posteriormente novamente em cargo administrativo em confiança, percebi a importância da eficiência e eficácia na gestão pública, pois a mesma tem como vertente o desenvolvimento social que afeta diretamente a sociedade como um todo, contribuindo na melhoria dos serviços públicos prestados a sociedade.

Ao iniciar minha trajetória na educação, houve a necessidade de complementar meus conhecimentos e realizei o curso de Licenciatura em Pedagogia. Compreendi que as formações se complementaram no ambiente escolar. A partir deste momento, constatei a importância da gestão no ambiente escolar. Toda e qualquer organização necessita de uma prática administrativa que oriente a busca de seus objetivos. E na educação não é diferente.

Além disto, as escolas técnicas pesquisadas neste estudo são instituições públicas, sendo assim a administração é uma tarefa que demanda competência, pois como escola pública, exige uma gestão embasada nos princípios da gestão democrática e participativa.

A gestão escolar tornou-se foco de discussões em congressos e simpósios por apresentar importância como um dos mecanismos de melhoria da qualidade e desenvolvimento da educação. Compreende-se que o ensino oferecido nas escolas se apresenta como sendo o principal meio capaz de impulsionar a transformação da atual sociedade em que vivemos, com desigualdade e problemas sociais.

O diretor enfrenta no seu cotidiano complexidades que exigem atitudes específicas na sua atuação. Para Libâneo (2013), a gestão da escola é uma tarefa administrativa e pensar na gestão desse espaço remete-nos a muitos desafios. A organização e a gestão escolar são dimensões que estão profundamente articuladas, já que a escola não é uma soma de partes, mas um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à prática do dia-a-dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela

participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Lück (2009) relata que a gestão escolar tem como objetivo promover a organização de todas as condições humanas e materiais necessárias visando garantir os processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Compreende-se que o diretor deve assumir a liderança, assegurar a conquista dos objetivos da escola, planejar, organizar o trabalho, coordenar os esforços e avaliar os resultados. Percebe-se a relevância de uma gestão eficiente para a qualidade do ensino.

Diante do exposto, verifica-se a importância do diretor no ambiente escolar. Fato que me fez refletir sobre a formação do diretor para exercer o cargo com qualidade. Esse trabalho propõe refletir justamente sobre essa questão, analisar a formação dos diretores com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da gestão.

Os resultados da pesquisa projetados neste estudo e sua divulgação poderão contribuir com outras investigações, enriquecendo estudos já realizados e em andamento, aperfeiçoando assim os conhecimentos da área para provocar novas reflexões sobre o tema. Em consequência disso, a pesquisa referente ao tema ajudará a aperfeiçoar a gestão das escolas, proporcionando benefícios a todos os envolvidos: professores, alunos, pais e toda a sociedade.

1.1 Problema

A instituição pesquisada neste estudo é pública de nível médio e técnico. Sendo uma instituição pública é preciso uma gestão orientada pela concepção da gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos.

O diretor é o responsável pela escola em todos os seus aspectos, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada.

O emprego de Diretor de Escola Técnica é privativo dos integrantes da carreira docente da instituição, que após serem aprovados no processo de qualificação de candidatos à função de diretor e eleitos, começam a exercer a gestão escolar.

Para o preenchimento do cargo de diretor são exigidos os seguintes requisitos: Ter concluído curso de Licenciatura Plena ou equivalente; e ter experiência mínima de 5 (cinco)

anos em função docente ou técnico pedagógica no Ensino Médio e/ou na Educação Profissional de Nível Técnico ou Tecnológico. O mandato é exercício por 04 (quatro) anos, podendo ser prorrogado pelo mesmo período. É vedado o exercício, pelo mesmo diretor, de mais de dois períodos de mandato consecutivos na mesma escola (CEETEPS, 2003).

Pelo fato da instituição oferecer o nível técnico há inúmeros docentes formados nos cursos de bacharelado/tecnólogo. Portanto ao iniciar a trajetória profissional na educação realizam o curso de licenciatura equivalente, de acordo com a resolução CNE/CP nº 02/1997, onde buscam por conhecimento didático e pedagógico.

Em relação à formação do diretor escolar, conjectura-se que há nas licenciaturas lacunas, com raras exceções, para a formação do docente visando à gestão escolar. A instituição pesquisada neste estudo proporciona formação ao diretor somente após assumir a direção.

Percebe-se que no atual sistema educacional, o diretor precisa estar capacitado para gerir todo o conjunto de ensinamentos e experiências a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos e ainda manter a organização e funcionamento da escola em todos os seus aspectos: físico, sócio político, relacional, material e financeiro.

Diante do exposto, questiona-se: “A formação dos diretores das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo – Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte - oferece subsídios para as funções gestoras”?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a formação inicial e continuada dos diretores das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo – Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer o processo de seleção de diretores na instituição e os pré-requisitos para o cargo;
- Levantar o perfil dos diretores na instituição, suas trajetórias pessoais e profissionais;
- Identificar a formação inicial e continuada dos diretores de escola técnica;
- Compreender os desafios do diretor de escola técnica.

1.3 Delimitação do Estudo

O objeto de estudo desta pesquisa são as Escolas Técnicas do Estado de São Paulo pertencente a uma autarquia, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), presente em mais de 300 municípios. A instituição administra 220 Escolas Técnicas e 66 Faculdades de Tecnologia estaduais, ultrapassando o número de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico.

As Escolas Técnicas atendem mais de 211 mil estudantes na modalidade de ensino técnico, médio e técnico integrado ao médio, com 139 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica no Estado de São Paulo.

Este trabalho tem como população 220 diretores de escolas técnicas públicas do Estado de São Paulo, distribuídos nas seguintes regiões: Bauru, Campinas Norte, Campinas Sul, Grande São Paulo Leste, Grande São Paulo Noroeste, Grande São Paulo Sul e Baixada Santista, Marília, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Sorocaba e Registro e Vale do Paraíba conforme a Figura 1.

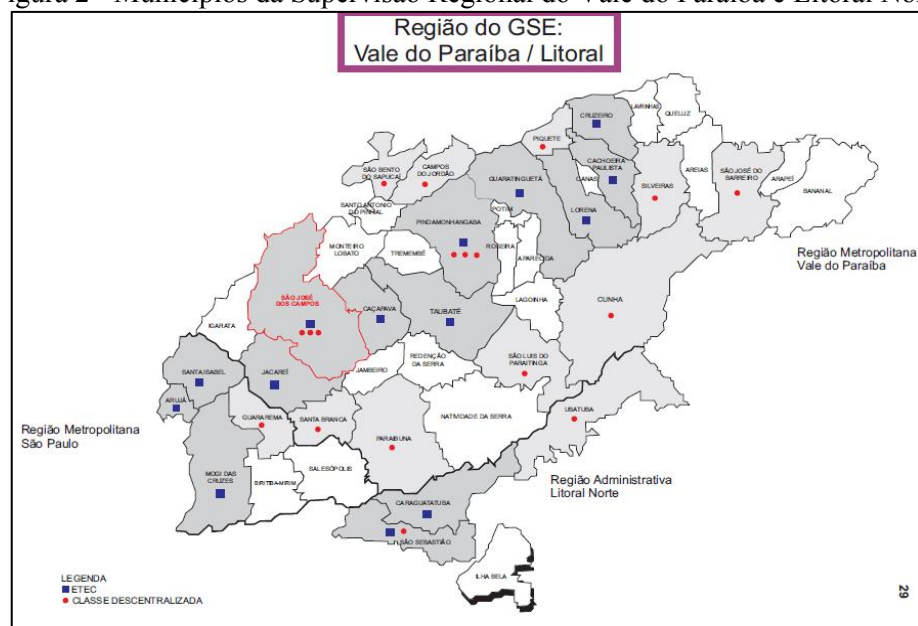
Figura 1 - Supervisões Regionais do Estado de São Paulo



Fonte: <http://www.cps.sp.gov.br/cetec/diretoria/organizacao/mapa/mapa.pdf>

Para a amostra do trabalho foi selecionada a região do Vale do Paraíba e Litoral Norte, que é composta por 14 (catorze) escolas técnicas nos municípios de Cachoeira Paulista, Cruzeiro, Guaratinguetá, Arujá, Mogi das Cruzes, Lorena, Caçapava, Pindamonhangaba, Taubaté, São Sebastião, São José dos Campos, Santa Isabel, Caraguatatuba e Jacareí. A Supervisão da Região está sediada em Taubaté, por ser de fácil localização e pertencer a um ponto central para acesso das unidades escolares conforme Figura 2.

Figura 2 - Municípios da Supervisão Regional do Vale do Paraíba e Litoral Norte



Fonte: <http://www.cps.sp.gov.br/cetec/diretoria/organizacao/organizacao/livreto/livreto2sem.pdf>

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A formulação inicial desta pesquisa partiu de reflexões em torno de vivências pessoais da investigadora em contato com a escola técnica.

Ao iniciar o processo de qualificação para o cargo de diretor na instituição, os docentes se candidatam e realizam as provas. Após o processo é realizada a eleição nas unidades escolares e o diretor é designado pela superintendência para iniciar os trabalhos na direção.

Após a designação para o cargo de diretor, há uma alteração das funções anteriormente exercidas como docente. Conjectura-se que os diretores encontram diversas situações a serem resolvidas e que muitas vezes não estão preparados para resolvê-las.

Nesse sentido, a escolha do tema foi motivada devido à importância da atuação dos diretores nas unidades escolares, pois eles são responsáveis por toda escola, com a tarefa complexa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro se constitui como essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

Não se pode esperar que os diretores enfrentem suas responsabilidades baseados em “ensaio e erro” sobre assuntos importantes, sendo eles: planejar e promover a implementação do projeto político pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração da escola com a comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão (LÜCK, 2009).

Esse estudo se justifica também devido a atual importância da educação profissional na sociedade. A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB nº 9394/96 e estabeleceu mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. O Novo Ensino Médio deve

permitir ao estudante que opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu (BRASIL, 2017). Compreende-se que a articulação da educação profissional com a educação básica poderá valorizar a integração dos conhecimentos científicos com o técnico, contribuindo para a formação do indivíduo e possibilitando a construção de uma leitura crítica do mundo do trabalho.

Concomitantemente, esse estudo se justifica devido à escassez de trabalhos na área da Gestão Escolar das Escolas Técnicas. Principalmente, por considerar que se trata de uma modalidade de ensino importante em nosso país, porém, ainda muito discriminada em nossa sociedade. Isso para Cunha (2000), encontra-se associado à própria origem dessa modalidade, marcada por preconceito e desprestígio social.

1.5 Organização do Trabalho

A primeira seção aborda a introdução do trabalho expondo o assunto principal da pesquisa, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, a delimitação do estudo e a justificativa para a realização da pesquisa.

A segunda seção tem como objetivo apresentar a revisão bibliográfica sobre o histórico, os conceitos e reflexões sobre a formação inicial e continuada dos docentes no Brasil, a gestão escolar e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A terceira seção apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa apontando o tipo de pesquisa, população, amostra, os instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados. Expõe conceitos e estratégias para a realização e análise das entrevistas e questionários.

A quarta seção apresenta os resultados dos dados coletados na pesquisa através da análise documental, questionário *on-line* e entrevista semiestruturada.

A quinta seção apresenta as discussões dos dados coletados neste estudo. A partir da análise de cada instrumento de coleta de dados, conforme descrito no capítulo anterior, foi possível encontrar a resposta da questão norteadora do estudo, de acordo com os objetivos propostos.

A sexta seção apresenta as considerações finais sobre o estudo realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico pesquisado pela autora. Sabe-se que não se esgota aqui os estudos com as temáticas da pesquisa. Os trabalhos aqui mencionados são apenas uma parte de toda literatura existente, porém auxiliaram na leitura e no entendimento sobre o conteúdo do trabalho.

Para realizar o levantamento sobre as produções existentes na área desta pesquisa foram utilizados três termos, sendo eles: “formação docente”, “gestão escolar” e “educação profissional e tecnológica”.

Esses termos foram consultados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Scientific Electronic Library (SciELO), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Bancos de Dados da Universidade de Taubaté (UNITAU). A escolha de tais bancos de dados se justifica devido à expressividade e acessibilidade, ou seja, pela representação de produção qualificada, e pela facilidade dos dados disponibilizados eletronicamente, pois a pesquisa foi efetuada a partir das bases de dados eletrônicas.

As buscas nos bancos de dados permitiram conhecer a concentração das produções sobre o tema, os teóricos, as abordagens metodológicas, as técnicas de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados nos estudos da temática.

Consultando as bases de referência, averiguou-se que há uma relativa escassez nas produções científicas, que tenham como foco a gestão escolar no contexto da educação profissional. Portanto essa pesquisa pretende contribuir para a lacuna existente.

Após a leitura flutuante dos trabalhos encontrados foram selecionados os teóricos para subsidiar a presente pesquisa. A escolha de tais teóricos se justifica devido a maior periodicidade nos trabalhos, publicações mais recentes e autores do âmbito nacional e internacional.

A pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) encontrou um total de 1.310 (mil trezentos e dez) dissertações sobre o tema gestão escolar, 4.667 (quatro mil seiscentos e sessenta e sete) sobre o tema de formação docente e 15 (quinze) relacionados a educação profissional e tecnológica.

A pesquisa na revista eletrônica SciELO constatou 15 (quinze) estudos sobre gestão escolar nos anos pesquisados, 108 (cento e oito) sobre formação docente e 03 (três) no que diz

respeito a educação profissional e tecnológica.

Em relação à busca na CAPES foram detectadas 4.136 (quatro mil cento e trinta e seis) sobre gestão escolar, 3.823 (três mil oitocentos e vinte e três) sobre formação docente e 10 (dez) com a temática da educação profissional e tecnológica.

A pesquisa no banco de dados da UNITAU constatou 03 (três) dissertações sobre o tema gestão escolar, 33 (trinta e três) sobre o tema de formação docente e 03 (três) relacionados a educação profissional e tecnológica.

Na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), foram encontradas 110 (cento e dez) dissertações sobre o tema gestão escolar, 70 (setenta) sobre o tema de formação docente e 08 (oito) relacionados a educação profissional e tecnológica.

No que se refere à temática da “formação docente”, destacaram-se os seguintes temas: formação docente e profissional, formação inicial, formação continuada e a crise na formação docente. As pesquisas são, em sua maioria, qualitativas, e utilizam principalmente questionários e entrevistas a fim de conhecer a identidade, contexto de atuação profissional e formação inicial e continuada dos docentes.

Em relação à formação docente, as principais referências selecionadas foram: Mello (2000) que analisa o sistema brasileiro de formação de professores apontando sua inadequação para colocar em prática o paradigma curricular requerido pela sociedade da informação e prescrito pela LDB. A autora sugere caminhos e estratégias para a construção de modelos de formação e indicando condições mínimas para que os cursos de formação inicial de professores cumpram sua finalidade; Imbernón (2009a, 2009b) que relata em suas obras diversas análises sobre questões relativas à formação de professores e, especificamente, à formação permanente. O autor destaca a necessidade de mudança na formação permanente do professorado no século XXI, pois vivemos em tempos diferentes para a educação e para a formação. De acordo com o autor, os professores são chamados a responder uma série de demandas advindas do contexto social para as quais não possuem formação, aumentando assim as competências necessárias à atualização docente e a consequente intensificação do seu trabalho; e Gatti e Barretto (2009) que discorrem sobre a inserção profissional de professores no cenário educacional e socioeconômico do país. O estudo aborda pontos importantes da legislação que regem os modelos de formação docente, analisam os gargalos das licenciaturas presenciais, os desequilíbrios presentes nas matrizes curriculares dos cursos superiores encarregados de preparar os professores e discutem as características e divergências relativas às licenciaturas na modalidade à distância. São relatadas informações relevantes acerca do perfil dos universitários que procuram a docência, dos cursos de

formação continuada e carreira docente. O texto procura articular informação de diversas fontes, como as fornecidas pelo Ministério do Trabalho, censos demográficos e da educação; pesquisas sobre a formação docente e a estrutura curricular dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas.

As pesquisas sobre formação docente proporcionaram discussões produtivas sobre a formação inicial, continuada e permanente dos docentes e gestores escolares. A formação docente não se encerra com a formação inicial, requer formação continuada, pois tanto o cotidiano da sala de aula, quanto à sociedade exige cada vez mais do professor. Sendo assim a formação continuada e permanente pode e deve possibilitar aos professores o aprimoramento dos saberes adquiridos na formação inicial.

Em relação à gestão escolar os trabalhos aparecem com os seguintes assuntos: perfil dos gestores, administração de recursos físicos e humanos, papel do diretor, liderança escolar e gestão democrática. Estudos de casos e outros enfoques como a relação do diretor com a qualidade da educação e impasses entre as dimensões pedagógicas e administrativas aparecem em maior proporção. As pesquisas são, em sua maioria, qualitativas e utilizam principalmente o questionário, seguido de entrevistas e observações no campo de pesquisa.

O termo gestão é apresentado por autores das seguintes formas: para Libâneo (2013, p. 269) “[...] a gestão consiste em processos intencionais e sistemáticos, em se chegar a uma decisão, e em fazer a decisão se efetivar por meio da coordenação do trabalho das pessoas”. Segundo Lück (2010, p. 20), “[...] a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais.”. Paro (2001, p. 49), utilizando o termo administração como sinônimo, destaca a importância da gestão como “[...] caráter de mediação para a conscientização de fins. Ao administrar, ou ao gerir, utilizam-se recursos da forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados”. Portanto pode-se compreender que o termo gestão representa a mobilização de pessoas que, atuando em equipe, possam atingir os objetivos propostos por uma organização.

Para a construção da temática da gestão escolar, além dos teóricos renomeados como Lück (2000, 2006, 2009, 2010), Libâneo (2004, 2010, 2013) e Paro (2011) foram consultados estudos similares a este, sendo eles: Alves (2015), em sua dissertação de mestrado em Desenvolvimento Humano na UNITAU - Universidade de Taubaté, que busca compreender os processos de formação de gestores escolares a partir dos acontecimentos marcantes de suas trajetórias de vida, buscando relacioná-los com os processos de formação que ocorrem nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio em um município da região

Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Pocker (2017), em sua dissertação de mestrado em Desenvolvimento Humano na UNITAU – Universidade de Taubaté, que analisou quais as necessidades formativas do diretor, para o gerenciamento de conflitos no seu cotidiano escolar. O trabalho aborda a importância da formação continuada do diretor de escola, e o enfrentamento de conflitos que surgem com a equipe pedagógica, refletindo sobre os conceitos de conflito, bem como o papel e a formação do diretor e as transformações sociais e seu reflexo no contexto escolar.

Os trabalhos citados foram selecionados, pois ressaltam as atribuições e desafios vivenciados pelos diretores escolares, sendo assim se aproximam da pesquisa aqui realizada. Compreende-se que o diretor é o líder no ambiente escolar, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão, embora possa ser com eles compartilhada.

Na temática educação profissional e tecnológica, os estudos abordam: evasão nos cursos, formação docente, qualidade de vida no trabalho, absenteísmo docente, trajetórias dos estudantes. Os estudos são, em sua maioria, estudo de caso que mostram a realidade de instituições técnicas. Os trabalhos com a temática sobre educação profissional relatam a realidade dos alunos e professores no cotidiano escolar.

Em relação à educação profissional, podem-se ressaltar os estudos realizados por Wittaczik (2008) que apresenta um panorama histórico da educação profissional, desde os períodos remotos da história até o surgimento de novas tecnologias no setor produtivo nas últimas décadas. O artigo mostra que a formação profissional é realizada por escolas do setor público e privado e pelas agências do Sistema S, guardando íntima relação com os avanços tecnológicos; e Machado (2008a, 2008b) que analisa o desafio nacional da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Aborda aspectos históricos dessa formação, analisa dados estatísticos e examina criticamente dispositivos da legislação educacional brasileira. Analisa a grande diversidade do professorado, a dialética entre heranças recebidas e necessidades do presente e os novos ideários pedagógicos que esse campo educacional vem produzindo também compõem as categorias analíticas do estudo realizado. Ao final, são apresentados aspectos desse desafio, que o estudo realizado indicou ter caráter de urgência.

A partir da leitura dos trabalhos encontrados nos bancos de dados foram elencados autores para subsidiar o presente estudo, onde foi desenvolvida a revisão da literatura a seguir.

2.1 Formação Docente

A formação dos professores desempenha um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, devendo estimular uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura dentro das organizações escolares (NÓVOA, 2013).

A formação inicial do docente é a fase de preparação formal de estudos dos futuros professores em uma instituição própria, onde são adquiridos os conhecimentos pedagógicos e disciplinares para desempenhar a função. É um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para efetivar políticas de melhoria da educação básica.

Para Imbernón (2009b, p. 66):

A formação inicial, além de dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que estabeleça critérios de financiamentos, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e de acompanhamentos. Ela deve abranger os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: “a interdisciplinaridade, a transversalidade e contextualização, a integração de áreas em projetos de ensino que constituem hoje mandados ou recomendações nacionais” (MELLO, 2000, p. 9).

Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para o fato de que o magistério não pode ser realizado como uma ocupação secundária. Ao contrário, os professores da educação básica constituem um setor vital da sociedade contemporânea e são uma das chaves para entender as suas transformações. A formação inicial é essencial e pode ser considerada uma das mais importantes etapas da formação de professores, pois esse processo não atinge somente o profissional que está sendo formado, mas a educação de modo geral, na qual está subentendida a formação dos cidadãos.

Além disso, no exercício da docência é preciso que o professor tenha consciência da necessidade de uma formação permanente ou continuada em virtude de mudanças sociais que são produzidas. Sabe-se que a formação continuada é hoje uma necessidade para todos os

profissionais, e pode ser entendida como “um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos, as múltiplas exigências, desafios que a ciência tecnológica e o mundo do trabalho colocam” (FERREIRA, 2003, p. 20).

As formações continuadas são “ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente” (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Gatti e Barreto (2009) defendem que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para as autoras, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância são considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas.

Imbernón (2009a, p. 110) nos acrescenta também o conceito de formação permanente que se constitui de uma aprendizagem contínua, interativa e acumulativa, na qual devem estar combinadas várias formas de aprendizagem.

O papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo os processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educacionais, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc. que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente objetivos.

A formação continuada é garantia do desenvolvimento profissional permanente, que acontece por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. “É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 389).

No processo de formação inicial e continuada é importante considerar que os sujeitos ao ingressarem na universidade trazem experiências, concepções e representações sociais muitas vezes impregnadas de estigmas, preconceitos e ideologias racistas, que precisam ser alteradas.

Compreende-se que a formação inicial e continuada consiste em propostas que visam à formação e a qualificação do docente para adquirir e aprimorar a sua prática pedagógica, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Os

conteúdos a serem desenvolvidos por meio da educação continuada têm como objetivo a superação de problemas ou lacunas na prática docente, além da atualização do professor, por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

A tarefa de ensinar, auxiliar o aluno a construir o seu saber e de ser produtor de conhecimento não é simples e requer do docente saberes específicos, especializados e transdisciplinares.

No livro “*Saberes docentes e formação profissional*”, Tardif (2014) traz uma discussão sobre os saberes docentes e aponta quatro saberes relacionados à formação e exercício da função de professor, sendo eles: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e o saber experiencial.

Para o autor, os saberes da formação profissional são os conteúdos transmitidos pelas instituições de formação de professores. Esses saberes são produzidos por meio de pesquisas que têm como objetos de estudo o professor e o ensino. Os resultados dessas pesquisas tornam-se conhecimentos científicos e esses conhecimentos são utilizados na formação dos professores.

O saber disciplinar é um conhecimento produzido pela ciência da educação. Está ligado à formação do professor e também é transmitido pelas academias em cursos de formação de professores. Durante a sua formação acadêmica o professor recebe informações e desenvolve conhecimentos relativos a um saber disciplina em que se apodera de conteúdos concernentes a sua área de formação.

Já o saber curricular, o professor adquire ao longo da carreira. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014, p. 38).

E, finalmente, o saber experiencial, que é o saber desenvolvido e criado pelo próprio professor ao colocar em prática a sua função docente.

Os saberes dos professores não advêm somente da teoria, mas também da prática pedagógica. O trabalho docente é um espaço em que se produz conhecimento, e os saberes adquiridos com a prática são saberes específicos ao ofício de professor. Os saberes docentes são plurais e dinâmicos e abrangem os saberes derivados das academias de formação de professores, da formação profissional, dos currículos escolares, como também os saberes provenientes da prática pedagógica. A partir dessas ideias, percebe-se o quão ricos devem ser os conhecimentos de um bom professor, o que torna sua profissão complexa em que conhecimentos devem ser polidos e materializados em um conjunto de saberes que englobe toda a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem (TARDIF, 2002).

2.1.1 Histórico da Formação Docente no Brasil

Conhecer as discussões e os problemas referentes aos cursos de licenciatura e as políticas para a formação docente, remete obrigatoriamente a pensar sobre a educação de forma mais ampla e suas alterações e permanências na história da educação no Brasil.

De acordo com Saviani (2009) no Brasil a questão do preparo dos professores emerge de forma explícita e é possível distinguir os períodos na história da formação de professores, conforme a seguir:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890): Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo às próprias expensas. O propósito era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

É preciso ressaltar o estudo de Gatti e Barreto (2009), no qual as autoras relatam que desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a serem recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher aconteceu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, devido à representação do ofício docente como continuação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Esse fato é nomeado pelas autoras de “feminização da docência”.

Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932): A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal.

Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939): Uma nova fase se iniciou com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.

Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971): Ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se uma solução dualista: Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados

pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996): Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. A habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: Uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade preocupante. Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006): Introduzido como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento baixo: Os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Para Saviani (2009) o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Há também os modelos contrapostos de formação de professores, sendo os seguintes:

- Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Neste modelo a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

- Modelo pedagógico-didático: Contrapõe-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, ou seja, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática.

Compreende-se que na história da formação de professores o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que encarregaram da formação dos professores secundários, e o segundo prevaleceu nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários (SAVIANI, 2009).

A introdução da LDB nº 9.394 em 1996 modifica o cenário educacional, pois estabelece a necessidade de formação de nível superior para todos os professores intensificando assim o debate sobre a profissionalização docente. A LDB no art. 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação iniciando assim um novo panorama educacional. A educação básica engloba Ensino infantil, fundamental e médio nas diversas modalidades de educação escolar sendo elas: indígena, especial, do campo, profissional e educação de jovens e adultos (BRASIL, 1996).

A partir desse momento surge um novo questionamento sobre os saberes necessários a formação docente e a necessidade de um currículo que atenda às exigências da formação tendo em vista as mudanças nos paradigmas educacionais e a alteração da sociedade.

2.1.2 Legislação

Tendo em vista a exigência da formação docente em nível superior, emerge a necessidade de elaboração de diretrizes para os cursos de licenciatura e pedagogia a fim de que esses cursos sejam realmente eficientes.

Atendendo essa determinação constitucional, a LDB nº 9.394/1996, por meio da Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, procedeu às devidas reformulações, estabelecendo no capítulo V, art. 61, os critérios que deverão ser considerados para definir a inserção do professor na categoria profissional da educação, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2009).

O artigo 6º da LDB nº 9.394/96 estabelece dois fundamentos para a formação dos professores: a associação entre teorias e práticas, incluindo a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações posteriores e decorrentes dessa lei revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente que se desvincula de uma formação universitária, e se constitui em uma preparação técnico-profissionalizante.

Atualmente a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Art. 9º - Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015).

A formação continuada dos profissionais do magistério deve acontecer pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015).

Em relação à estrutura dos cursos de pedagogia e licenciatura a carga horária mínima das licenciaturas será de 3.200 horas e o prazo mínimo de integralização de quatro anos letivos. A carga horária das licenciaturas deve ser distribuída da seguinte maneira:

- I – 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II – 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico do curso;
- III – Pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 está em vigor, porém o artigo 22 estabelece o prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação que aconteceu em 02/07/2015, para que as IES façam as adaptações nos cursos ora ministrados. A resolução determina também o currículo e os saberes necessários para a prática docente:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais,
- II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará;
- III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (BRASIL, 2015).

A resolução ressalta a profissionalização docente e torna a estrutura e o currículo dos cursos mais completo. Quanto maior o tempo que estudos dos docentes, maior o tempo de dedicação e aprendizado para a sua função. A resolução estabelece o aumento de um ano de estudos para a profissão docente possibilitando assim ampliar os conhecimentos adquiridos.

Mesmo com a legislação vigente, estudos de Gatti et al. (2008) mostram que a realidade da formação docente é desafiadora. Há um acúmulo de dificuldades históricas na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser solucionado. Nos cursos de licenciaturas, essa modificação não poderá ser realizada somente em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas o processo deve ser realizado também no cotidiano da universidade.

O estudo aponta que a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, incluindo os cursos de pedagogia, não têm mostrado mudanças que possibilitem ao licenciando enfrentar o início da carreira docente com base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sócio-educacionais, das práticas possíveis, seus fundamentos e

técnicas. Os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

Na formação continuada, oferecida em diversas condições, ou procurada pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Entretanto às vezes esta formação não está disponível ou não é adequada. Alguns projetos especiais de formação em serviço realizados com apoio em diversos meios vêm respondendo pela elaboração de materiais de apoio à formação para a docência, com qualidade, pelos cuidados tomados em sua produção. Mas, não estão disponíveis em grande escala (GATTI et al., 2008).

Outro ponto considerado crítico do estudo são os estágios na formação docente. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos estudantes em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas.

Quanto às condições de trabalho oferecidas ao professorado, percebe-se que na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional. A carreira não se mostra compensatória.

Gatti et al. (2008) resume oito pontos da formação docente que podem ser apontados como críticos: a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Alguns programas foram implementados como política a fim de incidir na qualidade da formação inicial e continuada de docentes em nível nacional e em níveis estaduais. Destacam-se, neste cenário, quatro programas: o Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica.

O PARFOR compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as Secretarias de Educação de Estados e Municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista na LDB. Esses cursos podem ser uma primeira licenciatura, para os que não possuem graduação, ou segunda licenciatura, para os licenciados atuando fora da área de formação, e também cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas pelos estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas (GATTI, 2013).

A UAB foi criada pelo Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. O programa tem como objetivo principal promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de Educação a Distância (EaD). É um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior, que oferece cursos que deveriam ser dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios (GATTI, 2013).

O PIBID foi criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando a melhoria do desempenho da educação básica. O programa tem como meta inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino. O PIBID tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas, contemplando com bolsa também os coordenadores, na universidade, e os supervisores (professores da escola) responsáveis pelas ações projetadas e selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pelo programa em nível nacional (GATTI, 2013).

O Programa de Residência Pedagógica tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O Programa de Residência Pedagógica visa: Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a

exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola e promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O surgimento desses programas deve-se à constatação da necessidade de melhorar a formação inicial de professores para a educação básica e ajudar na qualidade da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes.

Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Entretanto reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas, “Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação” (GATTI, 2009).

2.1.3 A profissionalização docente

Para compreender a educação é preciso conhecer a história do ensino ao longo das últimas décadas. Concomitantemente é preciso compreender o percurso que a docência seguiu para que hoje seja uma profissão legal, podendo ser comparada com qualquer outra profissão neoliberal do sistema socioeconômico. Existe realmente um percurso longo que foi percorrido, sobretudo para a profissionalização propriamente dita.

A construção da identidade docente não ocorre de forma linear, devido a sua complexidade, especificidades, contexto histórico, econômico, político e social aliados aos fatores internos, como, relações intra e interpessoais, crenças, valores e emoções. Compreende-se que essa construção em seus aspectos externos é alicerçada de momentos históricos, de continuidades, descontinuidades, desvios, retrocessos, avanços temporários e interesses, desigual e diferenciada entre países.

Tardif (2013, p. 554) relata a história de constituição da profissionalização docente.

[...] a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX.

De acordo com o autor, a idade da vocação surgiu na Europa, nos séculos XVI e XVIII, onde ser professor era meramente uma questão missionária, como um dom advindo da fé e de sua perpetuação. Neste período o ensino era considerando essencialmente uma “profissão de fé”. O ensino na idade da vocação era um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças e disciplinar, guiar, monitorar e controlar. O ensino como ler, escrever e contar existia, mas estava subordinada à moralização e a religião.

Em relação à pedagogia da época, ela se baseava na religião, nas tradições pedagógicas das comunidades religiosas e, sobretudo, no caráter da professora. A formação docente era quase inexistente. As mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar no próprio ambiente escolar, pela experiência e imitando as professoras mais experientes. As virtudes femininas tradicionais eram valorizadas e justificavam a falta de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir entre outros. Os princípios pedagógicos eram orientados para o controle das crianças, sobretudo o controle do corpo: elas deviam permanecer sentadas na classe, não se mexerem, respeitar as instruções, seus deslocamentos eram controlados, sua postura, sua elocução, seus gestos, entre outros comportamentos. Se necessário, as crianças podiam ser severamente punidas e castigos físicos eram comuns (TARDIF, 2013).

Apesar de suas bases sociais e religiosas terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje. Na realidade, em muitos países e regiões do mundo, podemos afirmar que a idade da vocação ainda não está completamente terminada e que alguns desses elementos permanecem. Por exemplo, por todo o mundo, algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha sido substituído pelo amor às crianças (TARDIF, 2013).

Segundo o autor, a idade do ofício, instaurada a partir do século XIX, tem como foco central a desconessionalização do ensino, no processo de ascensão do Estado como aparelho provedor da educação pública. A partir desse contexto, a profissão docente começa a integrar a estrutura do Estado, sendo exigido dessa categoria a qualificação e a especialização própria para o exercício da docência. O ensino se torna um trabalho laico, as mulheres passam a fazer

carreira em um emprego estável, com salário decente e condições de trabalho mais igualitárias, comparadas às dos homens. É um período que exige formação das mulheres, surgem as Escolas Normais e nascem os sistemas escolares sob a direção do Estado. Em contrapartida, a idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial alto, pois elas devem buscar formação. Portanto a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário.

No que se refere à formação, não se pode deixar de mencionar o caráter reprodutivista, tecnicista e conteudista que se instaura nessa época, tanto nos aspectos teóricos educacionais quanto nos legais, reforçados pela ação docente da imitação, memorização, regras rígidas, ranços do vocacionismo e a hiperespecialização como condição central de êxito para a aprendizagem. A essa imagem identitária, ainda era concebida a figura do docente, a confiabilidade estatal, o professor era visto com figura confiável, e sua função era atrelada ao compromisso virtuoso do ensinar (TARDIF, 2013).

A idade da profissão não se limita apenas ao ensino. Observa-se ao longo do século XX o crescimento de grupos de especialistas, chamados de profissionais em todas as áreas, como por exemplo, saúde, serviços sociais, justiça, indústria, bancos, entre outras, estão cada vez mais envolvidas na gestão das instituições, práticas e problemas humanos e sociais. Esses grupos profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico. Sua existência é em grande parte devida ao desenvolvimento das universidades modernas que, a partir do século XIX, têm cada vez mais a missão de formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica. A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universitarização, inclusive para o ensino (TARDIF, 2013).

Para os professores, essa tendência histórica se concretiza a partir dos anos de 1980, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino. Este projeto tem três objetivos principais: Melhorar o desempenho do sistema educativo, passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento para o ensino (TARDIF, 2013).

Para Wittorski (2014, p. 900):

A profissionalização é, portanto, um processo de negociação pelo jogo dos grupos sociais, com o intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma profissão existente. Trata-se no primeiro caso, de construir uma nova profissão e, no segundo, de formar indivíduos para uma profissão existente.

No Brasil a história do ensino foi similar ao que ocorreu em outros países. A profissão e a função docente foram normatizadas a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, evoca a si o controle da escola até então entregue aos jesuítas (TARDIF, 2013).

A década de 1970 é considerada por diversos autores como sendo o marco do surgimento da docência como profissão no Brasil, do reconhecimento da profissão professor e o início da luta pela educação pública, pois o momento selou a vinculação da educação escolar a projetos de ordem social, deu relevância à dimensão política da atividade educativa e identificou o professor como educador. Essa adjetivação de educador teve ampla aderência na classe dos professores, principalmente entre os atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, até os dias atuais, e marcava características de vocação ainda arraigadas no trabalho docente (WEBER, 2003).

A crise de identidade na profissão docente tem levado os professores a questionarem suas críticas profissionais. Anteriormente a profissão de professor apresentava um status social bastante elevado. Entretanto atualmente o pensamento instituído na sociedade perpassa a ideia de que a profissão docente configura-se, para alguns, como última opção daqueles que não conseguiram ingressar nos demais cursos superiores.

Em relação à identidade docente, percebe-se que a mudança de paradigma é fundamental, ser docente requer o rigor do exercício de pensar sobre o sistêmico, o que incide na transformação do eu, portanto, ligado a valores, crenças, intenções, e toda complexidade.

A formação profissional docente tem demandado políticas, estudos e mobilizado embates entre poder público e instituições da classe.

2.2 Gestão Escolar

A gestão escolar tem como objetivo propiciar aos estabelecimentos escolares a administração eficiente, sendo fundamental no processo de democratização da escola,

englobando os aspectos pedagógicos e administrativos. Mesmo possuindo características de qualquer prática administrativa, apresenta singularidades inerentes à natureza educativa.

De acordo com Lück (2009, p. 23):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A gestão escolar pode ser considerada como um componente estratégico fundamental para o desenvolvimento educacional, pois “a Gestão das Unidades Escolares é um dos fenômenos que vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, passando a receber maior atenção, ampliando suas responsabilidades na busca da qualidade do ensino” (BROCANELLI; MARTINS, 2010, p. 82).

Na educação brasileira, surge um novo conceito de gestão escolar, que substitui o enfoque limitado de administração escolar, a partir da compreensão de que os problemas educacionais são complexos e demandam uma ação articulada e conjunta na superação das dificuldades do cotidiano escolar.

2.2.1 A Gestão Escolar no Brasil: Um breve histórico

O percurso da administração escolar no Brasil é longo e se intensificou com o início da industrialização. A partir da década de 1930 o cenário educacional, em virtude da ampliação da demanda escolar, aumento do número de escolas e de professores, vão se delineando ações incisivas do poder público na efetivação do sistema público de ensino, entre elas, a preparação de profissionais da educação.

Segundo Drabach e Mousquer (2009, p. 259-260):

O campo da administração escolar, embora tão em voga atualmente em virtude das inúmeras reformas educacionais, nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais na História da Educação. Em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a administração escolar estrutura-se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século. Os primeiros escritos teóricos no Brasil reportam-se à década de 1930. Isto não significa dizer que a prática administrativa era inexistente na educação.

Até os anos de 1930 não havia no Brasil teóricos que abordassem a administração escolar e oferece-se suporte às necessidades ou que permitisse avançar na organização do sistema e da estrutura escolar. Portanto para atender às necessidades desse período foram incorporados os princípios da teoria geral da administração na gestão escolar, porém não foi contextualizada na realidade da educação brasileira (ANDROTTI, GALLINDO, 2010).

As produções teóricas brasileiras desse período basearam-se em “caracterizar a situação da administração em termos de concordância ou discrepância entre o comportamento observado e os princípios da administração científica, gerencial e burocrática de Taylor, Fayol e Weber” (SANDER, 1982, p.16).

Neste cenário se inicia os primeiros conceitos brasileiros sobre a administração escolar, “apareceram as primeiras tentativas paralelas de sistematização e os primeiros ensaios de administração da educação no Brasil” (SANDER, 1982, p. 16). Foram neste período as obras de Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Antonio Carneiro Leão e Lourenço Filho, educadores considerados pioneiros ao abordar a temática da administração escolar no Brasil.

O período de 1930-1940 foi evidenciado por apresentar as primeiras diretrizes institucionais com o objetivo de formar profissionais qualificados para a função de diretor. O período de 1946-1964 foi marcado pelo início de políticas públicas para a formação de profissionais da educação concomitantes ao aumento da escolarização. Acontecimento que teve influência do movimento de renovação educacional, que denunciava a falta de organização e a fragilidade do atendimento escolar pelos poderes públicos, mostrando a necessidade da escola laica, gratuita, obrigatória e pública, estimulando mudanças nas políticas educacionais (ANDREOTTI, 2006).

Em 1961, inicia-se a discussão sobre os motivos e o contexto que justificam a importância de uma especialização dos professores para assumir a direção das escolas:

Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. (TEIXEIRA, 1961, p. 84).

A necessidade do conhecimento específico em administração também para administrar a educação é mencionada por Teixeira (1961), tendo em vista a complexidade do sistema educacional brasileiro, não sendo suficiente, no seu ponto de vista, somente o conhecimento pedagógico. O autor relata a importância do administrador da educação, onde o professor já

não é mais o “unicompetente”, que é apto a cuidar também da administração da escola e do ensino. Considera, assim, que o “novo administrador” deixa de ser apenas um guardião da escola para se envolver com as atividades organizacionais do processo pedagógico. Argumenta que o novo administrador terá de substituir as funções do antigo professor, no sentido de levar esse “novo professor” à mesma eficiência do antigo (SILVA, 2011).

A administração enquanto função caracteriza-se como um instrumento a serviço da direção de um sistema ou unidade educacional, com caráter estritamente técnico, e está fundamentada em “três fatos de ordem geral”: à racionalização do trabalho, isto é, ao cumprimento dos objetivos com menor esforço; à divisão do trabalho, atribuída à administração a responsabilidade de conduzir as unidades de forma harmônica com vistas ao cumprimento dos objetivos da instituição; e à complexificação dos empreendimentos derivados da complexificação social, tendo a administração um papel fundamental para condução dessas organizações. Administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação, é uma atividade produtiva e um conjunto de processos articulados dos quais organização é parte. Administração pode ser tratada por método científico e interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente (RIBEIRO, 1978).

Ribeiro (1978, p. 60) propõe que a administração escolar busque inspiração na administração científica, para dessa forma, ter subsídios para resolver os problemas relacionados à educação, devido ao “progresso social”. Com a intenção de fornecer à escola ferramentas aptas para afastar as dificuldades apontadas pelo autor, o autor afirma que: [...]

O Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do progresso social e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los a sua realidade.

Os teóricos da Administração Científica, como Taylor e Fayol propõem em seus trabalhos, soluções que vem de encontro com a problemática na qual não só a escola, mas toda a sociedade se encontrava, ou seja, urgência na formulação da técnica do trabalho (RIBEIRO, 1978).

Taylor em sua obra, “Princípios da Administração Científica”, apresenta questões fundamentais para compreender o seu trabalho. Desenvolveu um estudo sistemático, com o objetivo de encontrar a maneira mais eficiente da realização das tarefas diárias do trabalhador dentro de uma fábrica. Assim, busca otimizar a execução do trabalho eliminando movimentos

inúteis, procurando abolir o desperdício de tempo. Usa não apenas métodos, mas também instrumentos e a execução da divisão do trabalho entre gerência e trabalhadores, como parte essencial da administração científica, ou seja, a dicotomia entre os que pensam e os que executam. Para Taylor os que executam devem ajustar-se aos cargos descritos e às normas de desempenho.

As contribuições de Fayol são tão importantes quanto às de Taylor, pois uma complementa a outra. Fayol, também engenheiro, desenvolveu um trabalho referente à análise do processo administrativo, “*Administration Industrielle et Générale*”, publicado em 1916.

A contribuição mais considerável de Fayol foi à concepção de administração, onde o mesmo apresenta a diferença entre administração e organização. Fayol deixa claro que “administração é um todo de que a organização é, apenas, uma das partes” (RIBEIRO, 1978, p.63). Fayol apresenta um conceito clássico, onde administrar é prever, organizar, comandar e controlar, por tais razões a administração apresenta-se de forma mais ampla que a organização. No entanto, Ribeiro em sua obra critica o trabalho de Fayol referente à sua “obsessão a unidade de comando”, pois Fayol define o comando como “arte de manejar os homens”, para ele a autoridade consiste no direito de mandar aliado ao poder de conseguir obediência (SILVA, 1987, p.74).

As raízes da administração escolar foram firmadas em bases da Administração Científica e não resta dúvida que o modelo centralizador e autoritário predominou e deixou marcas nas estruturas de relações das escolas até o período atual. A administração escolar precisa ser compreendida como resultado de um longo processo, marcado historicamente pelas contradições sociais e pelos interesses políticos presentes na sociedade (SILVA, 2011).

No período de 1964–1984 as atividades do diretor escolar eram direcionadas em maior parte para serviços burocráticos. Era pequeno o grau de autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola e a participação da comunidade extraescolar (ANDREOTTI, 2006).

De acordo com Silva (2011, p. 219):

A perspectiva racional-burocrática serviu para justificar esse isolamento pela justificativa de um conhecimento técnico especializado para administrar as escolas, atrelando as teorias da administração escolar no Brasil, por décadas, ao universo da teoria geral da administração, negando-se as especificidades da organização escolar.

A produção teórica sobre a administração escolar a partir da década de 1980 destaca o caráter conservador da administração escolar no Brasil, apontando a importância da

consideração das especificidades da administração da escola em relação à administração em geral, assim como a perspectiva despolitizada e tecnicista da mesma. (FELIX, 1986; PARO; SILVA JR., 1993). Tais autores destacam que a administração da escola exige a permanente impregnação de fins pedagógicos em sua prática, ressaltando que no “pólo’ teórico-técnico’, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da ‘administração do que do ‘escolar’” (p. 69).

Tal discussão contribuiu significativamente para o entendimento, pelo menos em nível teórico, de que os procedimentos administrativos a serem empregados na escola não poderiam ser os mesmos a serem aplicados nas empresas. Aponta também a necessidade do reconhecimento das especificidades da escola, bem como a questão política, e não meramente técnica, envolvida na administração escolar (SILVA, 2011).

As políticas educacionais, até a década de 1980, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, em que a centralização das decisões sempre esteve presente. Com a promulgação da CFB de 1988 e a LDB nº 9.394 em 1996 o movimento de democratização, descentralização e construção da autonomia passaram a orientar novas formas de gestão escolar. As ações no interior das escolas proporcionam a participação da comunidade escolar e local nas decisões que envolvem as questões educacionais ampliando a responsabilidade e atuação do gestor escolar (CAMPOS; SILVA, 2009).

A perspectiva da gestão pública e, conseqüentemente, a gestão da educação passa por uma mudança de paradigma. O objetivo da gestão passa de implementação de diretrizes estabelecidas pelos órgãos governamentais, para a ideia de gestão como empreendedorismo, assumindo maior autonomia de decisão para a instituição escolar. A identidade do diretor, nesse contexto, se altera da concepção meramente burocrática dos discursos oficiais. Nesta nova perspectiva que busca a democratização da gestão da educação, o diretor é o articulador dos saberes, promovendo uma “gestão democrática” em decisões coletivas, diferentemente do diretor burocrático e representante dos órgãos governamentais na escola. O diretor é o empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado (SILVA, 2011).

Entende-se que a gestão escolar sob essa nova perspectiva surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos. O gestor escolar sob esse novo paradigma atua de forma dinâmica, comprometido com o objetivo da instituição escolar.

2.2.4 Gestão Democrática e Participativa

A gestão democrática e participativa consiste em um princípio exposto na Constituição Federal de 1988 que estabelece no artigo 206, que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa e no artigo 14 da LDB nº 9.394/1996 estabelece os princípios de uma gestão democrática e a participação da comunidade escolar:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A gestão democrática requer que a comunidade, ou seja, os usuários da escola sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, os apenas receptores dos serviços educacionais. Deve proporcionar a participação de todos os segmentos da escola. E tem como finalidade o planejamento e o desenvolvimento, de maneira articulada, de realizar uma proposta educacional de acordo com as necessidades sociais existentes na qual a instituição escolar encontra-se inserida (GADOTTI, 2002; LÜCK, 2009).

A participação da comunidade escolar é fundamental para garantir a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de profissionais e a clientela no processo de tomada de decisões. Dessa forma, proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, favorecendo, assim, uma proximidade entre educadores, alunos, pais e comunidade. O conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e quaisquer outros representantes da comunidade que estejam interessados na escola e na melhoria do processo pedagógico (LIBÂNEO, 2004).

A participação da comunidade escolar representa a responsabilidade à expressão da democracia. A gestão democrática é um processo que cria condições e estabelece as orientações indispensáveis a fim de que os membros de uma coletividade assumam os compromissos necessários para a sua efetivação.

Segundo Lück (2009, p. 17):

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

A gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Na concepção democrático-participativa “o processo de tomada de decisão se dá coletivamente participativamente” (LIBÂNEO, 2004, p. 101).

Sendo assim existem vários elementos que contribuem para a consolidação da gestão democrática na escola, sendo eles: autonomia da escola, financiamento, escolha dos diretores escolares, criação de órgãos colegiados, construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e participação da comunidade.

O conselho escolar é composto por pais, professores, funcionários, alunos e a comunidade em geral. É um órgão deliberativo responsável pela tomada de decisão de questões no âmbito escolar, sendo um instrumento de democratização da escola (LIBÂNEO, 2004).

As atribuições do Conselho Escolar dependem das diretrizes do sistema de ensino e das definições das comunidades local e escolar. O importante é entender que o Regimento, a ser construído coletivamente na escola, constitui a referência legal básica para o funcionamento da unidade escolar e, desse modo, é fundamental que a instituição educativa tenha autonomia para elaborar seu próprio regimento. Dentre as principais atribuições do Conselho destacamos a sua função de coordenação do coletivo da escola e a criação de mecanismos de participação (BRASIL, 2004a).

A proposta pedagógica representa a escola, ou seja, é a identidade da instituição de ensino. Define os objetivos e os caminhos para alcançá-los. Deve ser fruto de todos os participantes da comunidade escolar, isto é, deve ser formulado pelo diretor, coordenador, professores, funcionários da unidade escolar, pais e alunos.

Para Vasconcelos (2009, p. 17):

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Por meio do projeto político pedagógico a escola busca seus objetivos de forma planejada o que proporciona resultados mais eficientes e seguros.

Em relação à eleição de diretores, compreende-se que o processo de provimento de diretor por indicação condiciona sua continuidade no cargo a uma relação de confiança. No processo de provimento de diretor por concurso há uma preocupação com a qualificação, com a certificação em primeiro plano, da carreira, hierarquizando a gestão escolar e a enrijecendo (MENDONÇA, 2000). No processo de provimento de diretor por eleição há ganhos para a gestão escolar no sentido de oportunizar os docentes uma mobilização na carreira:

Esta concepção é compatível com uma formação de diretor que coincide com a formação do próprio professor, ou seja, todo professor deve ter acesso a um tipo de formação que o habilite, não apenas a prestar concurso para professor na rede pública, mas também após certo período de experiência no magistério, a candidatar-se para o cargo de diretor. (PARO, 1996, p.91).

Esta concepção amplia o conceito de gestão escolar conferindo aos docentes uma autorização para que venham a gerir uma escola. Essa ampliação constrói elementos importantes para a democracia deste espaço escolar. Construir processos de eleição de diretores implica também construir processos de acompanhamento, avaliação e políticas públicas que venham assegurar aos centros educativas condições para que esta democracia se efetive.

A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva. Dessa forma, a gestão democrática tem a mesma importância dentro da escola quanto é importante a existência de professores e alunos. Para tanto, as condições efetivas para que a gestão democrática ocorra precisam ser criadas. Tais condições implicam outras providências, como é o caso da constante e permanente formação de seres humanos sócio-políticos, com capacidades e habilidades de atuar com eficácia, honestidade e responsabilidade (GADOTTI; ROMÃO, 2001).

2.2.2 Diretor Escolar: Atribuições e conhecimentos

Na escola, o diretor é o líder, o principal responsável e a ele compete a organização do trabalho de todos os que nela atuam orientando no desenvolvimento do ambiente, visando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que

estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão. (LÜCK, 2009, p. 23).

O diretor enfrenta no seu cotidiano, inúmeras complexidades que exigem atitudes específicas na sua atuação. Compreende-se que, sem capacitação necessária para dinamizar, gerenciar as atividades, recursos e projetos no âmbito educacional, o gestor desempenha a função para o qual foi designado apresentando inúmeras dificuldades.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p.217) “as funções do diretor são predominantemente gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição e a um projeto educativo”.

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pela equipe de gestão, docentes e técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade (LIBÂNEO, 2001).

A direção escolar é um cargo burocrático, e não de um mandato legitimado pela escolha dos participantes da escola. Para o cargo de diretor é necessário “habilidades” técnicas, não sendo suficiente o conhecimento de educador (SILVA, 2011).

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos. (LÜCK, 2009, p. 25).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), há quatro estilos ou concepções de gestão escolar, a partir das quais podemos entender melhor o trabalho realizado pelos diretores de escola, sendo elas:

- **Concepção Técnico-científico:** Nesta concepção, a direção está centralizada no diretor e o grau de participação e envolvimento das pessoas é muito baixo, ou quase

inexistente; há uma hierarquia de cargos e funções e a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares está baseada nas regras e procedimentos administrativos. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Este é o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira.

- **Concepção Autogestionária:** É baseada na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na participação direta e igualitária de todos. Há uma recusa ao exercício da autoridade, valorizando, principalmente, a capacidade de o grupo criar, instituir suas próprias normas e procedimentos. Este estilo de trabalho não é muito encontrado na cotidianidade de nossas instituições, pois exige um grau muito grande de comprometimento e envolvimento na tomada de decisões, características que demandam maior tempo de convivência e de discussão, hoje bastante escasso, devido ao corre-corre do trabalho.

- **Concepção Interpretativa:** O enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais. Em uma abordagem mais radical, esta concepção recusa a possibilidade de conhecimento dos modos de funcionamento da organização e, conseqüentemente, das normas, estratégias e procedimentos organizativos.

- **Concepção democrático-participativa:** Esta concepção está baseada na relação orgânica e a participação dos membros da equipe. Esta relação se traduz na forma coletiva de tomada de decisões, o que deve produzir o compromisso de toda a equipe na realização do trabalho, admitindo-se, nesse processo, a coordenação e a avaliação sistemática do que foi deliberado em conjunto. A ênfase desta concepção recai, portanto, sobre as relações humanas e a participação nas decisões, com o foco no alcance, exitoso, dos objetivos específicos da escola e da educação como um todo. Atualmente esta é a mais teorizada, porém a menos praticada de maneira efetiva e clara.

Por exercer a liderança do ambiente escolar, o diretor deve ter clareza quanto às atribuições que lhe são conferidas pela legislação e pela instituição. São as instituições que estabelecem as atribuições específicas para as suas redes sem perder o norte do estabelecido pelos órgãos normativos dos diferentes sistemas de ensino.

No entanto, além das atribuições conferidas pela legislação e pelas mantenedoras, o diretor, no desempenho de sua função, apresentará algumas características que serão próprias de sua personalidade e, obviamente, outras advindas de uma concepção de gestão, com a qual se identifica melhor.

Para Sander (2002, p. 63), os diretores possuem atribuições em três dimensões: analítico-pedagógico, organizacional e político.

O nível pedagógico é de natureza técnica e refere-se aos processos de ensino e aprendizagem. O nível organizacional ou burocrático refere-se à estrutura e funcionamento da instituição educacional. O nível político refere-se às relações entre a escola e o entorno em que ela funciona com suas forças econômicas, políticas e culturais.

A administração como prática pedagógica constitui-se na primeira dimensão. Líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem, seria a função desejada para o administrador escolar. Dessa forma, rompe com a imagem propalada de profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas.

A segunda dimensão da administração da educação tem como característica possuir uma natureza organizacional e burocrática. Nessa dimensão, a função da administração é atender às necessidades estruturais e burocráticas das instituições educacionais. O autor chama a atenção também para a circulação da ideia que a rotina e a monotonia da atividade educacional produzem uma espécie de paralisia organizacional. Em consequência, o atual sistema de organização e gestão é incapaz de buscar soluções efetivas para os problemas da educação.

A natureza política é apontada como sendo o terceiro componente da administração da educação. Dessa forma refere-se às interfaces da escola com seu entorno externo de caráter econômico, político e cultural.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o diretor possui atribuições no âmbito burocrático e pedagógico. As atribuições do diretor correspondem a todas as atividades de coordenação e acompanhamento das ações de pessoas, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho e avaliação do desempenho. Dessa forma, o diretor, ao assumir o cargo, é o principal responsável por fazer a escola funcionar mediante o trabalho de outras pessoas.

No âmbito pedagógico as atribuições correspondem às ações de natureza pedagógico-curricular, que estão relacionadas “à gestão do projeto pedagógico-curricular, do currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, à gestão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 500).

As atividades burocráticas estão relacionadas às atribuições técnico-administrativas, tais como: conhecimento das normas para o funcionamento da escola; planejamento, organização e controle dos recursos financeiros, dos materiais e da infraestrutura; supervisão e orientação de todas as pessoas às quais ele delega responsabilidades na escola; mediação de conflitos e tomada de decisão; envolvimento na execução e no acompanhamento de projetos e programas; relacionamento escola-comunidade; e integração com outras escolas e com os órgãos superiores. Trata-se de atividades que, apesar de relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira direta. Elas poderão viabilizar ou ser precondições para a realização direta do processo pedagógico que acontece em sala de aula.

Para que o diretor desempenhe suas funções com qualidade, Lück (2009) relata conhecimentos essenciais para a função do diretor, sendo eles: Constituição Federal e Constituição Estadual; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino; Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município, Instrumentos Normativos e Executivos de seu sistema e rede de ensino; Estatuto do Magistério; Estatuto da Criança e do Adolescente; Concepções teórico-metodológicas consistentes com a promoção de educação para a formação do cidadão como sujeito autônomo, participativo e capaz de posicionar-se criticamente diante de desafios e resolvê-los; Problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento; Natureza humana e seu processo de desenvolvimento, nas sucessivas etapas de vida e em relação aos seus desafios.

O diretor escolar deve assumir a direção com os demais membros da comunidade escolar, atuando como líder, consciente que, a sua equipe não se resume apenas ao seu público interno, mas sim a comunidade em geral. Nesse sentido, o diretor escolar tem responsabilidade social acentuada, pois seu papel está pautado, na descentralização e no dinamismo de articular as condições humanas e materiais necessários, com a finalidade, de garantir a eficiência do sistema de ensino e sua efetiva democratização (SANTOS, 2002).

Segundo Lück (2009, p. 25):

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

A partir dessas reflexões percebe-se a importância do diretor no contexto escolar e a necessidade de formação para este cargo devido aos constantes desafios. Entende-se que o diretor precisa estar capacitado para gerir todo o conjunto de ensinamentos e experiências necessárias a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos e manter a organização e funcionamento da escola.

2.2.3 Formação Continuada do Diretor Escolar

A partir da introdução do conceito de gestão democrática e participativa, emerge a necessidade de profissionalização do diretor, possibilitando maior autonomia e preparo.

Como consequência do processo de democratização, os critérios para eleger o diretor escolar estão pautados mais em preceitos políticos do que técnicos, envolvendo habilidades de articulação e aceitação por parte dos pares, do que em competências técnicas e pedagógicas, necessárias para o exercício da função. Outra característica da função de diretor é a inexistência de uma carreira como gestor em grande parte dos municípios e estados. Os gestores são profissionais da educação, em geral professores, que por meio de eleição, ou outro método como indicação, passam a exercer a função de gestor escolar. Logo a sua formação está pautada na área de conhecimento em que o mesmo leciona, não havendo nas licenciaturas, com raras exceções, o preparo para formar o gestor escolar. Estes conhecimentos são trabalhados nos cursos de pedagogia ou em pós-graduação. Desta forma são os sistemas escolares os órgãos responsáveis pela formação em serviço dos gestores escolares (FILIPAK; OGAWA, 2013).

A formação do gestor escolar está contemplada na LDB nº 9394/96, prevista no artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

A partir desse movimento de incluir todas as licenciaturas e a formação na pós-graduação, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil, pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação 09/2001 e Resoluções

do Conselho Nacional de Educação 01 e 02/2002, que orientam as todas as licenciaturas, apontando para a elaboração de projetos específicos para cada área. A partir da promulgação dessas diretrizes curriculares entendeu-se que todos os cursos de licenciatura e pedagogia deveriam abranger a formação do gestor escolar.

A formação do gestor precisa conter conteúdos sobre fundamentos da educação (históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, psicológicos) e didática (as metodologias necessárias para bem ensinar determinados conteúdos programáticos e as questões relacionadas à situação da escola pública) (PARO, 2001).

É preciso materializar a formação do gestor para atuar conforme as demandas socioeducativas nas necessidades da escola pública e dos alunos. A formação inicial do gestor acontece na licenciatura e se complementa na formação continuada. Não há como estabelecer uma hierarquia nessa formação continuada, pois não existe um curso único e ideal para se complementar a formação inicial (ROCHA, 2015).

2.3 Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O termo Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi relatado na LDB no capítulo 39 que descreve “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996)”.

A educação profissional segundo disposto na Lei nº 11.741, de 17 de julho de 2008, se organiza nos seguintes cursos:

- I – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – Educação profissional técnica de nível médio, que pode ser subsequente ao ensino médio; concomitante ao ensino médio; integrada ao ensino médio, inclusive na modalidade EJA;
- III – Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

2.3.1 Breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Ao analisar a EPT no Brasil verifica-se que a formação dos trabalhadores no país começou a ser realizada desde a chegada dos Portugueses em 1500 e a posterior chegada dos jesuítas em 1549 com o objetivo de catequizar. Os primeiros aprendizes foram os índios e habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das baixas categorias sociais. O ensino ensinava os habitantes de pequenas aldeias indígenas a doutrina católica e como lavrar a terra e desenvolver pequenos ofícios que ajudariam em sua subsistência (FONSECA, 1961).

Do período Imperial até a República, o sistema de formação educativo não foi prioridade para os dirigentes da sociedade brasileira. Com a abolição da escravidão em 1888 o Brasil começou a receber imigrantes de todas as partes do mundo que vieram na esperança de encontrar melhores condições de vida. Porém que essas pessoas, quase a totalidade, não possuíam escolaridade adequada, deixando seu trabalho ser absorvido rapidamente pela agricultura e pela indústria que começava a se desenvolver (FONSECA, 1961).

Somente em 1909, há a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas a oferecer o ensino profissional primário gratuito. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é marcada pela divisão entre trabalho manual e intelectual, remonta ao início do século XX .

A Educação Profissional no Brasil teve seu início oficial em 1909 cuja trajetória histórica encontra-se sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese do histórico da educação profissional no Brasil

Ano	Acontecimento
1909	O Decreto-Lei nº 7.5662, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adiestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista ³ em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices.
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil).
1931	Criação do Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 10.850, de 11/4/1931. Conselho destinado a assessorar o Ministro na administração e direção da educação nacional.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.
1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio. Surgimento do chamado Sistema S4 .
1942	Criação do SENAI (S pioneiro). Criação da lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário.
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola.
1961	Lei 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O ensino profissional readquire sua natureza educativa. Equivalência entre cursos técnicos e secundários para fins de ingresso em curso superior.
1970	Criação do termo “educação tecnológica”. Criação dos cursos superiores de tecnologia implantados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS).
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT), do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).
1997	Criação do Decreto no 2.208/1997, que instituiu a separação entre o ensino técnico e o ensino médio regular, com os níveis de educação profissional independentes da escolarização.
2004	Decreto 5.154/04. Normatiza e estabelece que a educação profissional deverá ser organizada por áreas profissionais, em correspondência a cada estrutura sócio ocupacional e à base tecnológica requerida e, ainda, mediante processos articulados, envolvendo trabalho, estruturas de emprego, e fundamentos e tendência científica e tecnológica. Institui doze eixos tecnológicos.
2005	Decreto 5.478 estabelece o Proeja – Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio. Dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores bem como sobre a educação profissional técnica de nível médio.
2008	Lei 11.741 de 2008: altera dispositivos da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 com a intenção de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
2008	Lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional.

Fonte: Adaptado de Wittaczik (2008) e Machado (2011).

A década de 1930 é considerada referencial histórico para a EPT do Brasil, pois houve o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo. A década de 1940 também deve ser ressaltada com o surgimento do Sistema S, tomou impulso em amplitude de atendimento (WITTACZIK, 2008).

Compreende-se que a educação profissional se consolidou a partir da revolução industrial e com o desenvolvimento das tecnologias e da sociedade capitalista do século XXI que exige um novo perfil de trabalhador, dinâmico, competente, inovador, flexível entre outras características. A formação desse trabalhador fica sob a responsabilidade da escola.

O novo enfoque da EPT supõe a superação total do entendimento tradicional de educação profissional como instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Desta forma, a EPT é considerada como uma estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea (CORDÃO, 2013).

De acordo com Machado (2008a, p.14):

Essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer aproveitamento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

Atualmente, a EPT no Brasil ocorre em escolas de educação profissional pública e privada, sendo que obtém mais sucesso aquela que oferece ao mercado de trabalho um profissional que conheça as tecnologias utilizadas pelas empresas. Neste contexto, encontram-se as escolas de educação profissional, com a responsabilidade de gerar saberes coletivos e flexíveis, sintonizados com as novas bases e novas formas de organização produtiva, fundadas na produção e difusão de inovações de cunho tecnológico, marca presente no fechamento do século XX e identidade deste novo século (WITTACZIK, 2008).

A expansão da educação profissional está relacionada à expectativa de que a mesma seja capaz de qualificar os trabalhadores brasileiros e de inseri-los no mercado altamente competitivo e tecnológico, proporcionando-lhes paralelamente um melhor desempenho econômico do nosso país no atual contexto de globalização.

2.3.2 Políticas Públicas de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica

O curso especial marcou a história da formação de professores para a EPT no Brasil, iniciada com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, criada com o objetivo da formação de professores para a educação profissional ocorresse de maneira diferenciada. As Leis Orgânicas de Ensino, na década de 1940, alteraram esse conceito, pois os cursos de formação docente para os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal deveriam ser apropriados para cada um desses domínios da divisão técnica do trabalho (MACHADO, 2008a, 2008b).

A LDB de 1961, Lei n. 4.024, estabeleceu no artigo 59 dois percursos para a formação de professores: Os docentes para o ensino médio geral, inclusive para o curso normal, seriam formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Em 19 de julho de 1971, foi publicada a Portaria n. 432 e instituídos dois tipos de cursos especiais, identificados como emergenciais: Os Esquemas I e II, de nível superior, que conferiam diploma de Licenciatura. O Esquema I, de complementação pedagógica, com carga de 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionado à habilitação pretendida e se compunha das disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, esta com 290 horas. O Esquema II, para técnicos de nível médio formados na área da habilitação requerida, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica (MACHADO, 2011).

A partir da homologação da LDB nº 9.394/96 surgem novas referências para a formação de professores, portanto foi promulgado o decreto 2.208/97 que regulamentou os artigos da LDB referentes à EPT.

No artigo 9º do decreto 2.208/97 é relatado sobre o exercício docente:

Art 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, 1997b).

Neste contexto foi elaborado o Parecer CNE/CP nº 04/97, que resultou na Resolução

CNE/CP nº 02/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecida por esta Resolução. Parágrafo único. Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. (BRASIL, 1997a).

Os programas especiais são destinados aos portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, cabendo a instituição que oferecer o programa especial de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se. O programa deve ser desenvolvido em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, está com duração mínima de 300 horas, sendo que a supervisão da parte prática do programa deve ser de responsabilidade da instituição que o ministra. O curso pode ser oferecido por universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas. A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância (BRASIL, 1997a).

A Resolução CNE/CP nº 02/97 apresenta diretrizes em relação ao tratamento dos conhecimentos e habilidades, que devem ser amplos e de forma integrada; à estruturação do currículo em núcleos: contextual, estrutural e integrador, que aparecem bem delimitados e concebidos; à necessidade de garantir estreita e concomitante relação entre teoria e prática e à proibição da oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa. A mesma determina também que seja concedida ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida (MACHADO, 2011).

Em 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5, destinado a apreciar a Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Esse texto opinou favoravelmente à manutenção dos programas especiais de formação pedagógica de professores, mas indicou a necessidade de revogação da Resolução CNE/CP nº 2/97 e da sua regulação por novos padrões, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e campos de conhecimento pertinentes, de modo a conferir habilitações correspondentes com o

curso de graduação originalmente realizado (MACHADO, 2011).

Em 1º de julho de 2015, por meio da Resolução CNE Nº 2/2015 que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, os cursos de formação pedagógica continuam a existir com as mesmas características, ou seja, emergencial e provisório, conforme expresso em seu art. 14.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE Nº 2/2015 ampliou a carga horária total do curso, organizando sua estrutura em três núcleos, além do estágio supervisionado, que continua fixado em 300 horas. O prazo para revisão dos cursos e programas em funcionamento foi fixado em dois anos, ou seja, os projetos de curso em andamento devem ser revistos até julho de 2017.

A provisoriedade e a emergencialidade do programa também está expressa no § 7º do artigo 14 previu a avaliação do desenvolvimento desses cursos no prazo máximo de 5 (cinco) anos, a ser efetivada pelo Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente e cabe a esses órgãos definir prazo para sua extinção em cada estado da federação.

A formação docente para atuar nos cursos técnicos de nível médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 06/2012, definem no Art. 40 que “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas” (BRASIL, 2012). Ainda no referido artigo, no parágrafo primeiro, preconiza que os sistemas de ensino devem viabilizar a formação para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público. E determina, no parágrafo segundo, que a formação em exercício seja organizada e viabilizada pelos sistemas de ensino.

2.3.3 Formação e Perfil do Professor da Educação Profissional e Tecnológica

Na EPT o docente necessita agregar duas características fundamentais: conhecimento técnico, específico da profissão que atua, e os saberes pedagógicos da profissão docente, ou seja, algum tipo de formação em educação.

A falta de recursos humanos qualificados é uma dificuldade para a melhoria da qualidade e da expansão da educação profissional. O salário dos profissionais da educação estimula o abandono dos professores da carreira docente ou do regime de dedicação exclusiva. Essa situação conduz à rotatividade de professores, particularmente os substitutos, gerando a necessidade de se estar sempre capacitando novos docentes. Faltam também professores com condições de atuar na gestão das instituições e do sistema (BRASIL, 2004b).

A questão da formação do professor de EPT é que não há, no Brasil, programas de formação docente em número suficiente para o ensino tecnológico. A carência de docentes para atuarem na EPT se constitui como uma preocupação antiga. O documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” já advertia para a necessidade de implementar uma política pública, que abordasse diferentes ações relacionadas, a valorização dos profissionais da educação, através da construção e efetivação dos planos de carreira e de condições salariais, quanto à consolidação de espaços, que objetivem a formação de professores para a EPT, promovendo, também, a articulação da formação inicial e continuada desses profissionais. A solução do problema da formação docentes para a EPT deve ser assumida no âmbito das políticas públicas como prioridade. Devem ser realizados esforços em nível nacional para a superação dessa situação que se apresenta fragmentada, carente de consistência e de qualidade (MACHADO, 2008b).

A formação de Professores para as disciplinas técnicas que compõem o Currículo dos Cursos de Educação Profissional de Nível Médio deve ter o compromisso de: defender o estabelecimento das relações entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia e cultura; e ofertar uma educação integrada, que objetive romper com a lógica da exclusão e da subordinação, no âmbito das classes marginalizadas social e economicamente (OLIVEIRA, 2011).

A formação de docentes para a EPT é proporcionada, principalmente, nos Cursos de Pós-Graduação, no âmbito da formação em serviço, na Educação a Distância e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docente, sendo poucos, os Cursos de Licenciatura, que se dedicam a essa capacitação. As Licenciaturas se constituiriam no melhor local, por possibilitarem a formação inicial do docente, estando direcionadas para o atendimento às

especificidades, presentes no campo da Educação Profissional. Essas Licenciaturas devem propiciar o desenvolvimento do intercâmbio e de vivências entre os profissionais da área e poderiam se tornar espaços que contemplassem a tríade: ensino, pesquisa e extensão, sendo, então, as universidades, os locais adequados, para ofertarem a capacitação docente (MACHADO, 2008b).

A formação pedagógica e a formação específica, ofertadas, no âmbito da formação docente para a Educação Profissional devem ser realizadas de uma forma articulada “[...] sob uma mesma coordenação acadêmica, de modo a assegurar a organicidade da formação.” (KUENZER, 2010, p.504).

É pressuposto básico que o docente da Educação Profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008b, p. 17).

A docência para a EPT exige o domínio de saberes específicos, relacionados aos conteúdos pedagógicos e técnicos. Nessa propositura, os conteúdos técnicos devem ser compreendidos como [...]“síntese do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção sobre a realidade [...]” (ARAÚJO, 2010, p. 486). Os saberes pedagógicos devem estar pautados por uma perspectiva crítico-reflexiva, que busque a transformação social e cultural da sociedade.

O professorado da EPT possui grande diversidade de formação inicial. São diferentes profissionais formados nos cursos de bacharelado, que têm por objetivo formar profissionais para exercer funções no mercado, curso de licenciatura que objetivam formar professores para o trabalho no ensino fundamental e médio, e os cursos de formação tecnológica também objetivam formar profissionais para o mercado de trabalho, porém com uma atuação específica dentro de uma grande área de conhecimento. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (SOUZA, 2005).

Considerando as especificidades e peculiaridades, necessárias para promover uma adequada formação para dos professores da EPT, recomenda as Licenciaturas, voltadas para a capacitação dos docentes da Educação Profissional: Curso de Licenciatura para Graduados, com carga horária de 1.200 horas; Curso de Licenciatura para Técnicos de Nível Médio, ou equivalente, com 2.400 horas; Curso de Licenciatura Integrado ao Curso de Graduação em Tecnologia, que deve totalizar 4.000 horas e Curso de Licenciatura para Concluintes do Ensino Médio, totalizando 3.200 horas. Além da implementação das propostas formativas, que foram mencionadas, é preciso Políticas Públicas, que sejam permanentes e específicas, para a qualificação de professores para a Educação Profissional (MACHADO, 2008b).

Ressalta-se que o docente que atua na Educação Profissional deve ter um perfil profissional alicerçado, sobretudo, em uma prática crítica e reflexiva, pautada no trabalho coletivo e interdisciplinar.

O perfil profissional do docente da educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior. (MACHADO, 2008b, p.18).

Portanto, é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, o docente trabalhe com as diversidades regionais, políticas e culturais, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência.

As reflexões proporcionadas pelos teóricos são essenciais para compreender a complexidade e a realidade da formação de professores para a EPT, pois a mesma precisa ser analisada considerando as suas especificidades. Portanto é preciso investimento em políticas públicas de formação inicial e continuada para que essa modalidade da educação brasileira cresça e forme profissionais capacitados para a realidade e os desafios, capazes de assegurar a perspectiva de formar trabalhadores autônomos, com capacidade reivindicar uma política pública específica e permanente para a formação de Professores para a Educação Profissional crítica reflexiva, frente às contradições inerentes ao mundo do trabalho; e, por fim, reivindicar uma política pública específica e permanente para a formação de Professores para a Educação Profissional.

3 MÉTODO

Em uma pesquisa científica, o método se caracteriza pela escolha de procedimentos que o pesquisador deve percorrer para atingir os objetivos da pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 83):

O método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

A pesquisa é definida, como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo, propiciar respostas a problemas delimitados. Desenvolve-se por um processo constituído de fases pré-delimitadas, a começar da formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2008).

Para a presente pesquisa, fez-se opção por investigação do tipo qualitativa, que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Essas abordagens são mais adequadas a investigações científicas de grupos, segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob o ponto de vista dos atores sociais, de relações e para análises de discursos e documentos. O método envolve a empiria e uma sistematização progressiva do conhecimento até que a compreensão da lógica interna do grupo seja desvelada (MINAYO, 2008).

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p.57).

Para Denzin e Lincoln et al. (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Dessa forma, abrem-se as possibilidades para a submissão à triangulação metodológica, de modo que sejam contemplados os objetivos da pesquisa, e os resultados alcançados, analisados a partir de variados enfoques.

Marcondes e Brisola (2014, p. 201) apresentaram a triangulação como instrumento analítico para pesquisas qualitativas. As autoras demonstraram que o procedimento em questão contribui efetivamente para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza, “voltadas à interpretação e atribuição de significado dos fenômenos investigados, favorecendo o processo de análise indutiva dos dados coletados”.

Sendo assim, para a análise dos dados, o recurso metodológico utilizado foi o de triangulação.

Para que os objetivos de uma pesquisa sejam atingidos, o pesquisador conta com os métodos científicos, que contemplam o conjunto de operações ou processos mentais a serem empregados em uma investigação. É, por assim dizer, a linha de raciocínio que é adotada no processo de pesquisa, podendo ser dos tipos: fenomenológico, hipotético-dedutivo, dialético, indutivo e dedutivo (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Para que uma investigação venha a ser considerada científica é necessário que haja, por detrás dela, “um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 2010, p. 8).

Para a elaboração deste trabalho, optou-se primeiramente por realizar uma revisão de literatura baseada em levantamento bibliográfico sobre o tema, sistematizando a fundamentação teórica através da análise e interpretação dos vários textos, possibilitando a construção das variáveis consideradas na problematização identificada, na elaboração da síntese das ideias, resultando na formulação de conhecimentos novos, tendo como base tais referenciais.

A abordagem do problema é do tipo dedutivo, partindo de uma estrutura generalizada para uma estrutura particular.

3.1 Tipo de Pesquisa

Essa pesquisa é de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa contempla estudos que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de tratamento estatístico. Normalmente os dados são coletados a partir de contextos naturais, sem que se levante ou tente medir variáveis ou comprovar hipóteses, buscando evidenciar as várias

perspectivas dos sujeitos, bem como os fenômenos contemplados em sua complexidade. Sendo assim é possível denominar a pesquisa qualitativa também como naturalista, já que os repertórios de significados são construídos pelos pesquisados em suas interações com o meio e com os demais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O tipo de pesquisa no qual se enquadra o presente estudo é básica, tendo em vista que se busca gerar novos conhecimentos, que sejam úteis para proporcionar o avanço da ciência, contudo, sem previsão de aplicação prática (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Para aprofundamento da investigação, utilizou-se de variados instrumentos para coleta de dados, sendo eles: análise documental, questionário *on-line* e entrevista semiestruturada. Através dos três instrumentos, oportunizou-se a obtenção e identificação das informações atingindo os objetivos estabelecidos voltados à pesquisa.

Quanto aos seus objetivos, é possível classificá-la como descritiva e exploratória, tendo em vista que a abordagem do problema é do tipo qualitativa.

A pesquisa descritiva trouxe à pesquisadora características da população envolvida, descrevendo-a com o auxílio de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Quanto à pesquisa exploratória, o seu principal objetivo é o de aprimorar ideias ou descobrir intuições, sustentando que as pesquisas descritivas buscam detalhar características de determinado fenômeno ou população (GIL, 2010).

3.2 População / Amostra

Esta pesquisa tem como população 220 diretores de escolas técnicas públicas do Estado de São Paulo. Para amostra foi selecionada a região do Vale do Paraíba e Litoral Norte, que é composta por 14 (catorze) escolas técnicas.

O questionário foi enviado por e-mail ao supervisor da Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte, com as devidas instruções, e o mesmo encaminhou para os 14 diretores das escolas participantes da pesquisa. Dos 14 (quatorze) diretores, 09 (nove) aceitaram em participar da pesquisa, contribuindo com a realização do questionário *on-line* e da entrevista semiestruturada.

A fim de melhor compreender os sujeitos da pesquisa, entende-se que é preciso conhecer o local de trabalho dos mesmos. Os participantes deste estudo estão situados em 9 (nove) unidades da Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte:

- Unidade 1: Localizada em um município com 162.327 mil habitantes, é a mais tradicional escola da cidade, completa neste ano 86 anos de existência. Está localizada em um bairro antigo e residencial próximo ao centro. A escola possui uma área total de 10.010,45 m² e 7.491,62 de área construída, portanto a manutenção é complexa. Possui 1.321 alunos matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Cozinha, Informática, Mecânica, Nutrição e Dietética e Serviços Jurídicos e Administração Integrado ao Ensino Médio, Informática Integrado ao Ensino Médio, Mecânica Integrado ao Ensino Médio e Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio.

- Unidade 2: localizada em um município com 163.259 mil habitantes. Foi fundada em 1948, teve seu funcionamento iniciado no ano de 1957 e sua sede está localizada na região central do município. Possui 2.008 alunos matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Administração EAD, Automação Industrial, Comércio EAD, Edificações, Eletrotécnica, Guia de Turismo on-line, Mecânica, Nutrição e Dietética, Produção de Vidro, Secretariado, Secretariado EAD e Segurança do Trabalho. Administração Integrado ao Ensino Médio, Design de Interiores Integrado ao Ensino Médio, Edificações Integrado ao Ensino Médio, Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, Mecânica Integrado ao Ensino Médio, Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio e Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio

- Unidade 3: Localizada em um município 119.073 mil habitantes. A escola foi criada em 1948 para ministrar cursos profissionalizantes. No ano de 1989, conforme Resolução SE 90 de 25/04/89 passou a funcionar como Escola Técnica e foi transferida para a instituição em 1993. Possui 1.035 alunos matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Comunicação Visual, Eletromecânica, Informática, Mecânica e Segurança do Trabalho. Administração Integrado ao Ensino Médio, Informática Integrado ao Ensino Médio e Mecânica Integrado ao Ensino Médio.

- Unidade 4: Localizada em um município 533.501 mil habitantes. Iniciou suas atividades no 2º semestre de 2008, através do Decreto Nº 53.450 de 18/09/2008. Possui 1.372 alunos matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Automação Industrial, Informática, Logística, Marketing. Administração Integrado ao Ensino Médio, Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio, Informática Integrado ao Ensino Médio e Marketing - Integrado ao Ensino Médio.

- Unidade 5: Localizada em um município 32.294 mil habitantes. Foi criada pelo Decreto nº 32.629 de 22-11-90, D.O. de 23/11/90, subordinada nesta época à Secretaria da Educação, com o nome de Escola Técnica Estadual de 2º Grau - ETESG. Possui 626 alunos

matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Turismo Receptivo e Enfermagem. Administração Integrado ao Ensino Médio, Informática Integrado ao Ensino Médio e Eletrônica Integrado ao Ensino Médio.

- Unidade 6: Localizada em um município 232.049 mil habitantes. Foi criada em 2006 e naquele ano funcionou em um prédio municipal até que prefeitura construísse o primeiro bloco do atual prédio onde a escola está. Possui 818 alunos matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Marketing, Logística, Informática para Internet e Segurança do trabalho. Administração Integrado ao Ensino Médio, Marketing Integrado ao Ensino Médio, Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio e Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio.

- Unidade 7: Localizada em um município 81.082 mil habitantes. Foi criada e instalada pelo decreto estadual 51.334 de 29 de janeiro de 1969. Possui 1.355 alunos matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Meio Ambiente, Enfermagem, Nutrição e Dietética, Mecânica, Marketing, Logística, Informática e Edificações. Mecânica Integrado ao Ensino Médio, Informática Integrado ao Ensino Médio e Ensino Médio.

- Unidade 8: Localizada em um município 87.178 mil habitantes. Foi implantada a partir de uma classe descentralizada, que começou suas atividades em 2009. Possui 685 alunos matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Logística, Serviços Jurídicos e Segurança do Trabalho. Administração Integrado ao Ensino Médio, Marketing Integrado ao Ensino Médio e Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio.

- Unidade 9: Localizada em um município 91.162 mil habitantes. Criada em 1951, passou por várias mudanças e a partir 1993 foi integrada a instituição. Possui 768 alunos matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Logística, Recursos Humanos, Mecânica e Informática. Administração Integrado ao Ensino Médio, Mecânica Integrado ao Ensino Médio e Informática Integrado ao Ensino Médio.

A partir dos dados, observa-se que os diretores estão situados em escolas com diferentes características.

As escolas estão localizadas em municípios com diferentes números de habitantes, fato esse que interfere na demanda dos cursos. Para ingressar nas escolas técnicas o aluno precisa realizar o Processo de Vestibulinho de acordo com o cronograma da instituição. O Exame do Processo Seletivo Vestibulinho é constituído de uma prova com 50 (cinquenta) questões-teste, cada uma com 5 (cinco) alternativas (A, B, C, D, E), relacionadas às diferentes áreas do saber

(científico, artístico e literário), à comunicação e à expressão, em diversos tipos de linguagem, abrangendo conhecimentos comuns de 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Sendo assim, o número de habitantes do município influencia de maneira direta na seleção de alunos para os cursos, pois quanto maior o número de habitantes maior é a procura pelo curso, sendo assim são selecionados alunos mais qualificados. Em contrapartida, nos municípios com menor número de habitantes, considera-se que há uma saturação da oferta dos cursos, portanto fica mais difícil o recrutamento de alunos.

Em relação aos cursos oferecidos nas unidades participantes da pesquisa, observa-se que as escolas oferecem diferentes cursos. É possível verificar que há uma predominância de cursos voltados para a área de humanas, entre eles: Administração, Recursos Humanos, Marketing, Turismo Receptivo, Serviços Jurídicos, Guia de Turista, Comércio, logística

Verificou-se também que as escolas foram fundadas em diferentes períodos. Há escolas com 86 (oitenta e seis) anos, e tradição na cidade, e há escolas que iniciaram suas atividades em 2009. Fato esse que demonstra que as escolas podem possuir diferentes infraestrutura e cultura organizacional.

A partir desse primeiro momento, observa-se que não há homogeneidade entre as escolas. Cada uma possui suas características, diferentes cursos e sua história.

Faz-se importante observar que na apresentação dos dados, as referências às falas dos sujeitos participantes da pesquisa serão realizadas utilizando-se nomes fictícios, criados a partir da letra “D”, que se refere ao termo “Diretor”, e ao número atribuído a cada município da pesquisa, assim denominados: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8 e D9. Essa providência foi tomada para que a pesquisadora tivesse melhores condições de identificar cada participante, durante a fase de coleta de dados, favorecendo o processo de análise, e ao mesmo tempo garantindo que seus nomes sejam mantidos em sigilo.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa foram a análise documental, o questionário *on-line* e a entrevista semiestruturada, conforme apêndice I e II.

3.3.1 Análise Documental

A análise documental “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

O método é entendido como uma série de operações que visa estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos, descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse. Esta análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. São estabelecidos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise que são: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

A análise documental constitui uma das bases das investigações qualitativas e ressalta a sua importância como fonte histórica. Essa técnica, se bem utilizada, permite reconstituir a trajetória do caso e/ou objeto de análise, percebendo-se as suas nuances e resultados, o que pode permitir uma visão analítica, descritiva e/ou avaliativa conforme os objetivos da pesquisa. Há também a necessidade de realizar a leitura preliminar dos documentos para obter visão global do seu teor, posteriormente, realizá-la seletivamente, destacando os pontos, os aspectos mais relevantes, interessantes e intrigantes relacionados ao tema/ objeto de pesquisa (GIL, 2008).

Os documentos selecionados para a análise documental deste estudo foram extraídos do site da instituição pesquisada, a partir da leitura do Regimento Comum das ETECs (2013), documento esse que norteia a instituição. Portanto, foram analisados os seguintes documentos: histórico, estrutura da instituição; organização das supervisões; programa de formação continuada para professores e administradores escolares, regimento comum das escolas técnicas, deliberação CEETEPS nº 02/2003 que fixa normas complementares ao processo de qualificação e eleição dos Diretores das Escolas Técnicas.

Os dados referentes ao perfil dos docentes da instituição, gênero e idade, não foram encontrados no site da mesma, portanto, foram solicitados via e-mail e a instituição disponibilizou.

3.3.2 Questionário

O questionário foi elaborado levando-se em conta a construção das perguntas, baseadas no conteúdo, número e ordem das questões, visando favorecer o alcance das respostas ao desenvolvimento do trabalho, cujo objeto de pesquisa detém aspectos de caráter empírico, ou seja, opiniões, posicionamentos, percepções e preferências dos pesquisados, conforme Apêndice I.

O questionário é composto por 15 questões, fechadas e abertas e foi desenvolvido no *site* SurveyMonkey. O *link* foi enviado por e-mail ao supervisor da Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte, com as devidas instruções, e o mesmo encaminhou para os diretores das escolas participantes da pesquisa. Dos 14 (quatorze) diretores, 09 (nove) aceitaram em participar da pesquisa contribuindo com a realização do questionário e da entrevista semiestruturada.

Para a elaboração do questionário foi utilizado quatro termos chave, sendo eles: perfil, formação inicial e continuada, experiência profissional e formação proporcionada pela instituição. As questões 1 e 2 tem o objetivo de identificar o perfil, as questões 3 a 6 tem o propósito de identificar a formação inicial e continuada, as questões 7 e 8 buscam conhecer a experiência profissional e as questões de 9 a 15 abordam a formação continuada proporcionada pela instituição.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201) “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escritos e sem a presença do entrevistador”.

O método pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciada (GIL, 2010).

Como toda técnica de coleta de dados apresenta uma série de vantagens e desvantagens. As vantagens são: economia de tempo e viagem, obtém um grande número de dados, obtém respostas mais precisas, há maior liberdade de resposta em razão do anonimato. E as desvantagens são: a percentagem dos questionários que voltam é pequena, há um grande número de perguntas sem respostas, não há possibilidade de ajudar os informantes em questões mal compreendidas, a devolução tardia prejudica a sua utilização (LAKATOS; MARCONI, 2013).

Os dados coletados no questionário proporcionaram a identificação do perfil dos sujeitos pesquisados e suas trajetórias na formação inicial e continuada.

3.3.3 Entrevista

A entrevista foi elaborada levando-se em conta a construção das perguntas, baseadas no conteúdo, número e ordem das questões, visando favorecer o alcance das respostas ao desenvolvimento do trabalho, cujo objeto de pesquisa detém aspectos de caráter empírico, ou seja, opiniões, posicionamentos, percepções e preferências dos pesquisados, conforme Apêndice II.

Para a realização da entrevista foi selecionada a entrevista semiestruturada, pois nesta modalidade:

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

A entrevista é uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes”, ou seja, ela fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos (MINAYO, 2008; BERVIAN; CERVO; SILVA, 2007).

A entrevista, no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de dados sobre determinado tema científico, é a estratégia mais utilizada no processo de trabalho de campo, tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. Na entrevista semiestruturada o roteiro pode possuir até perguntas fechadas, geralmente de identificação ou classificação, mas possui principalmente perguntas abertas, proporcionando ao entrevistado a possibilidade de falar livremente sobre o tema proposto (MINAYO, 2008).

Com o uso de entrevistas é possível: averiguar fatos ocorridos, conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos, conhecer o sentimento da pessoa sobre o fato ou seu significado para ela, descobrir quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas, sejam elas passadas,

presentes ou planejadas (futuras) e descobrir fatores que influenciam os pensamentos, sentimentos ou ações das pessoas (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A entrevista semiestruturada deste estudo é composta por 11 questões, e foi realizada com os 09 (nove) diretores das escolas que responderam ao questionário. As questões 1 e 2 discorrem sobre a formação inicial e os saberes adquiridos sobre gestão escolar, as questões 2 e 3 abordam o início da gestão, as questões 4 e 5 referem-se aos desafios da gestão escolar e a maneira com que são superados e as questões de 6 a 11 discutem a formação de diretor proporcionada pela instituição.

A entrevista possui as seguintes vantagens: Pode ser aplicada em qualquer segmento da população; fornece uma amostragem melhor da população geral, maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado, oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos, permite obter dados que não se encontram em fontes documentais e que será realizada individualmente com cada diretor. E as seguintes limitações: Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes, incompreensão, possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, disposição do entrevistado em dar as informações necessárias, retenção de alguns dados importantes, pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados e ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada (LAKATOS, MARCONI, 2003).

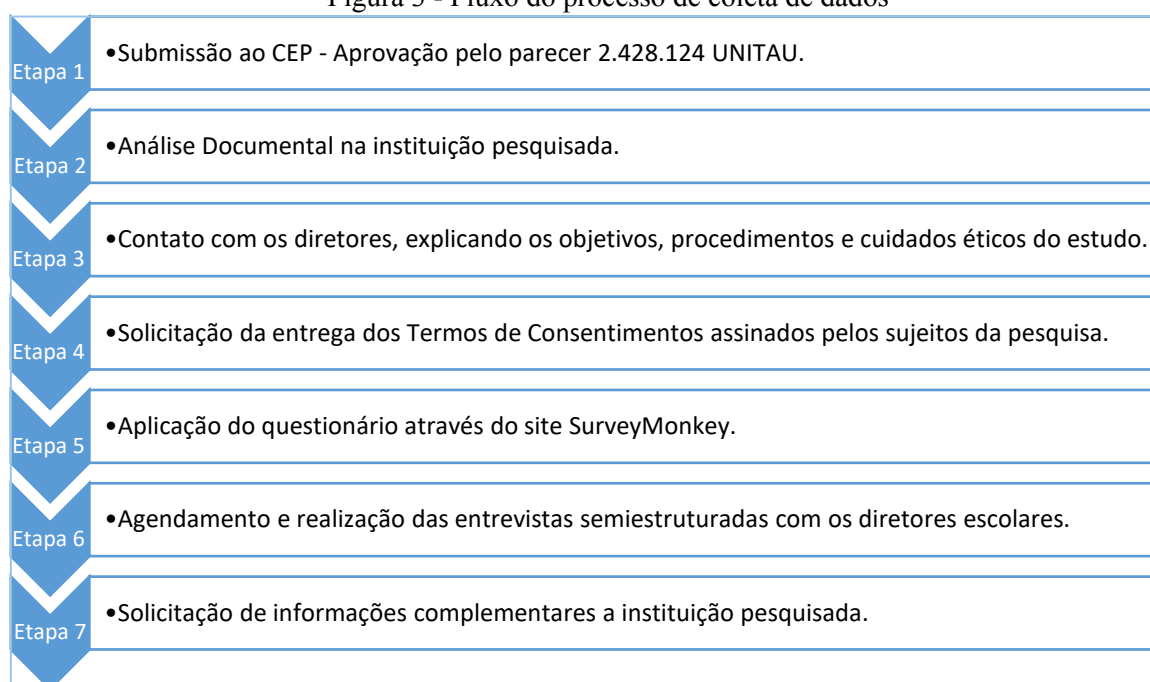
Os dados coletados nas entrevistas subsidiaram a análise qualitativa que possibilitaram analisar a relação da formação inicial e continuada dos diretores com os desafios do cotidiano escolar.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por fazer uso de seres humanos no processo de coleta de dados, a primeira providência foi submeter o trabalho à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com a finalidade de resguardar os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua dignidade e integridade, contribuindo, desse modo, em seus aspectos éticos. A pesquisa foi aprovada pelo parecer consubstanciado do CEP N° 2.428.124, CAAE 79469817.9.0000.5501.

O fluxo do processo de coleta de dados está exemplificado na figura 3:

Figura 3 - Fluxo do processo de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A segunda etapa, análise documental, foi realizada no *site* da instituição pesquisada em diversos documentos que compõem a legislação da instituição, com o objetivo de conhecer a realidade dos participantes da pesquisa.

Na terceira etapa foi enviado, via *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos possíveis participantes, conforme disponibilizado no Anexo II, com as devidas explicações sobre a finalidade da pesquisa e a necessidade e importância das respostas, sendo a eles assegurado o sigilo em relação à identidade de cada um e também a garantia de saída do presente estudo a qualquer tempo.

Nas tratativas sobre a aplicação do questionário, Lakatos e Marconi (1999, p. 100) destacam importante procedimento a seguir:

[...] Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Diante de tais colocações, foram tomadas as devidas providências pela pesquisadora, que enviou uma carta explicando, detalhadamente, a importância e finalidade da pesquisa e a necessidade da parceria para o seu desenvolvimento.

Na quarta etapa foram recolhidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dos 14 (quatorze) diretores 09 (nove) aceitaram em participar da pesquisa. Tomou-se todo o cuidado na formulação das perguntas, para que as mesmas tivessem o mesmo significado para o pesquisador e para o respondente, evitando-se assim um erro de medição. Sabe-se que a formulação tem efeito sobre as respostas.

A quinta etapa constituiu-se de aplicação de questionário *on-line*, elaborado com 15 questões fechadas e abertas. O *link* do questionário foi enviado por e-mail ao supervisor da Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte, com as devidas instruções, e o mesmo encaminhou para os 09 (nove) diretores das escolas participantes da pesquisa. A aplicação do questionário ocorreu na segunda semana de dezembro de 2017.

A sexta etapa constituiu-se na realização da entrevista semiestruturada, conforme anexo II. Foi enviado *e-mail* individualmente para os 09 (nove) diretores agendando o dia e o horário de melhor conveniência. A realização da entrevista ocorreu no mês de janeiro de 2018, de acordo com a disponibilidade dos diretores.

A sexta etapa constituiu-se na solicitação de informações complementares à instituição pesquisada para auxiliar na interpretação dos dados.

Nesse estudo, as informações que foram armazenadas em formato digital e serão guardadas pela pesquisadora pelo período contínuo de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

A triangulação metodológica é um dos processos analíticos para interpretação de dados qualitativos, ou seja, diz respeito ao estudo que não possui objeto que necessite ser quantificado (MINAYO, 2010).

Em relação à coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador possa realizar três técnicas ou mais, com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros. A triangulação amplia o universo investigado, percebendo o objeto de estudo sobre diversas perspectivas, possibilitando complementar, com riqueza de interpretações o tema da pesquisa, além de garantir consistência das conclusões (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

A opção por este método foi feita a partir da constatação de que se está diante de um

objeto de estudo cuja proposta centra-se em aspectos relativos formação dos diretores escolares, de modo que será analisado a atuação dos envolvidos, sem emprego de instrumental estatístico quantitativo.

A triangulação possibilitou a reflexão sobre os dados pesquisados. Foram analisados os três instrumentos coletados com um olhar amplo e profundo, comparando os teóricos pesquisados, confrontando as informações, correlacionando os pontos divergentes e congruentes, para uma informação sólida e concisa.

Temos na triangulação um recurso de grande valia para a análise em questão. Segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 2014):

[...] Na Análise por Triangulação de Métodos está presente um modus operandi pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

A triangulação metodológica, utilizada na análise de dados, conforme mencionado, foi o recurso metodológico escolhido entre vários procedimentos analíticos voltados à interpretação de dados qualitativos, por representar um caminho que se mostra seguro para a validação da pesquisa.

A triangulação permite a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto de pesquisa, possibilitando a prevenção de distorções que podem ser causadas pela aplicação de um único método, uma única teoria ou ainda pela visão de um único pesquisador (GÜNTHER, 2006).

A análise por triangulação de métodos, segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 206), significa:

[...] Adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões.

O procedimento analítico em questão desenvolve-se por etapas que caracterizam a busca pelo que denominam de “qualidade formal da pesquisa”, julgando que “a interpretação dos dados é tão importante quanto as outras fases da pesquisa, como, por exemplo, o domínio

de técnicas de coleta de dados e a manipulação de fontes de informações” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 202).

Dessa forma a triangulação contempla uma dimensão dos fatores e a obtenção da magnitude da questão analisada. Além da compreensão dos fatos, proporciona uma visão mais complexa e profunda do fenômeno pesquisado.

A análise documental foi constituída pela etapa de escolha, recolha dos documentos e de posterior análise. O procedimento metodológico seguido na análise documental foi a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica.

Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados, o que possibilitou a apresentação de gráficos e tabelas, permitindo que novas perspectivas se tornassem presentes no processo.

O questionário permitiu reunir questões em termos-chave com a mesma temática, configurando-se da seguinte forma: Perfil do entrevistado, formação inicial e continuada, experiência profissional, formação proporcionada pela instituição.

No termo “Perfil do entrevistado” estão reunidas questões que identificam o gênero e a idade dos sujeitos. Os termos “Formação inicial e continuada” abordam questões referente a formação dos participantes. Em “Experiência Profissional” estão reunidas questões que investigam aspectos relacionados à experiência na docência e na gestão escolar. No termo “Formação proporcionada pela instituição” estão incluídas questões sobre a formação que a instituição proporciona ao diretor.

A entrevista semiestruturada permitiu reunir questões em termos-chave com a mesma temática, configurando-se da seguinte forma: As questões 1 e 2 discorrem sobre a formação inicial e os saberes adquiridos sobre gestão escolar, as questões 2 e 3 abordam o início da gestão, as questões 4 e 5 referem-se aos desafios da gestão escolar e a maneira com que são superados e as questões de 6 a 11 discutem a formação de diretor proporcionada pela instituição.

Para interpretação dos resultados da entrevista foi realizado a transcrição e a leitura flutuante. Os dados foram codificados com a ajuda do software *IRaMuTeQ*, com ele é possível criar categorias e classificar as falas dos entrevistados.

De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 515):

O *IRaMuTeQ* é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source, licenciado por GNU GPL [v2]. Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python 52 [www.python.org]. Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica [cálculo de frequência de palavras], até análises multivariadas [classificação hierárquica descendente, análises de similitude]. Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara [análise de similitude e nuvem de palavras].

Desta forma, o software apresenta diversas possibilidades de análise. Outro ponto importante é que ele produz estatísticas, classes e dados de maneira simples e apropriadas para apresentações, o que, evidentemente, contribui para este trabalho. O presente estudo utiliza a análise da nuvem de palavras e a classificação pelo método *Reinert*, também chamada de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ambas disponibilizadas pelo *IRaMuTeQ*.

O *corpus* geral foi constituído por 09 textos, separados em 483 segmentos de texto (st), com aproveitamento de 91,93% das palavras.

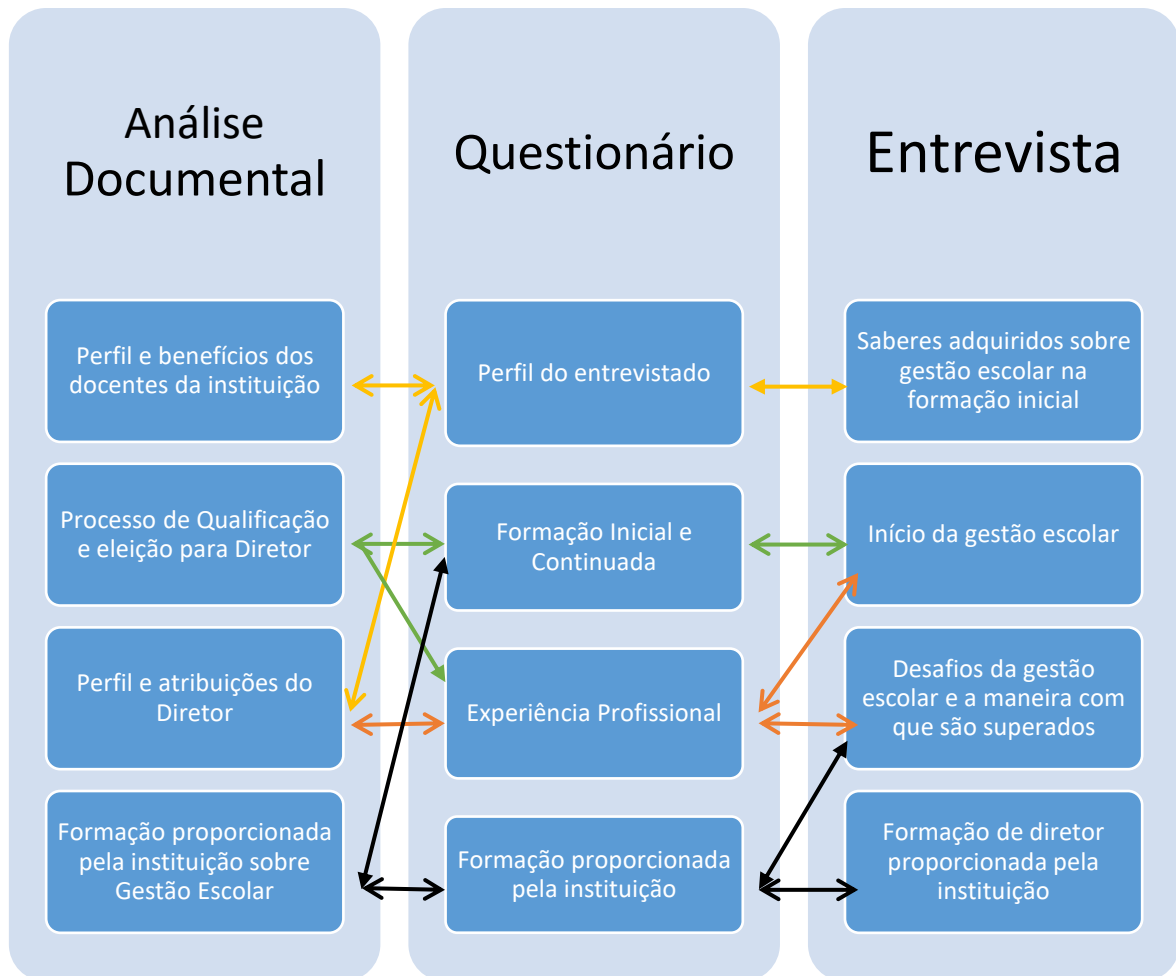
Realizar para realizar a exposição dos dados e análises obtidas por meio das classificações do software *IRaMuTeQ*, este trabalho apresenta primeiramente as palavras que mais tiveram incidência, posteriormente, as classes definidas a partir da Classificação Hierárquica Descendente e as nuvens de palavras.

Para melhor apropriação da teoria e com o objetivo de visualizar as analogias e discrepâncias existentes, apropriando da teoria, para que permitissem relacionar os diferentes termos, foi realizada a leitura detalhada dos segmentos do texto, contidas nas Classes de palavras e construíram-se mapas conceituais.

Após a análise individual de cada instrumento de coleta de dados, análise documental, questionário *online* e entrevista semiestruturada, foi possível realizar a triangulação dos dados e obter discussões produtivas sobre a gestão escolar das escolas técnicas.

A figura 4 ilustra a triangulação, recurso metodológico escolhido pela pesquisadora, para a análise dos dados.

Figura 4- Modelo de triangulação de métodos a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Inicialmente, foi realizada a análise documental de acordo com a classificação da divisão dos termos. Esses blocos, em que estão reunidos os resultados das diferentes técnicas, abordam aspectos semelhantes, nomeados da seguinte forma: **Perfil e benefícios dos docentes da instituição** (análise documental) perfil e atribuições do diretor (análise documental), envolvendo o perfil do entrevistado (questionário) e saberes adquiridos sobre gestão escolar na formação inicial (entrevista); **Processo de qualificação e eleição para Diretor** (análise documental), envolvendo formação Inicial e continuada (questionário), experiência profissional (questionário) e o início da gestão escolar (entrevista); **Perfil e atribuições do diretor** (análise documental), envolvendo perfil do entrevistado (questionário), experiência profissional (questionário) e início da gestão escolar e os desafios da gestão escolar e a maneira com que são superados (entrevista); **Formação proporcionada pela instituição sobre Gestão Escolar** (análise documental), envolvendo formação

proporcionada pela instituição (questionário) e formação inicial e continuada (questionário), desafios da gestão escolar e a maneira com que são superados (entrevista) e formação de diretor proporcionada pela instituição (entrevista).

Importante salientar que embora se tenha procurado estabelecer correspondências entre os termos na triangulação, alguns se repetiram, pois estão estritamente relacionados, uma vez que se encontram inseridos no mesmo estudo. Essa articulação ficará mais bem explicitada à medida que se transcorrer essa discussão.

Com a triangulação dos resultados foi possível conhecer e analisar as características dos diretores das escolas técnicas pesquisadas, a formação, os desafios e a maneira com que são superados.

4 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados dos dados coletados na pesquisa por meio da análise documental, questionário *on-line* e entrevista semiestruturada.

A análise dos dados para a triangulação metodológica prevê dois momentos: preparação dos dados coletados e análise propriamente dita. Portanto, neste capítulo será realizada a primeira etapa, que consiste na preparação dos dados coletados, utilizando procedimentos pertinentes a cada uma das técnicas de coleta de dados (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

4.1 Análise Documental

A instituição pesquisada neste trabalho foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

A trajetória da instituição vai além de seus 49 anos de fundação. Sua memória mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, englobou também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas unidades para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Conforme consta no *site* da instituição, ela tem como princípios:

Quadro 2 - Dados da Instituição Pesquisada

Dados da Instituição Pesquisada	
Missão	Promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo.
Visão	Consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista.
Valores	Valorização e desenvolvimento humano; postura ética e comprometimento; respeito a diversidade e a pluralidade; compromisso com a gestão democrática e transparente; cordialidade nas relações de trabalho; responsabilidade e sustentabilidade e criatividade e inovação.
Objetivos Estratégicos	Atender às demandas sociais e do mercado de trabalho; alcançar e manter o grau de excelência em seus processos de ensino e aprendizagem; formar profissionais atualizados em tecnologias e processos produtivos, capazes de atuar no desenvolvimento tecnológico e inovação e ampliar a oferta da educação profissional.

Fonte: Adaptado CEETEPS, 2013.

A instituição pesquisada neste estudo é pública de nível Médio e Técnico que visa à integração entre a parte técnica e a parte acadêmica, ajustando a qualificação profissional à demanda do mercado de trabalho, propiciando assim maior oportunidade para que os alunos consigam ingressar e se manter no mercado de trabalho.

As Escolas Técnicas oferecem cursos e programas, presenciais ou a distância, de: I - Educação Profissional de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, nas formas previstas pela legislação; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas previstas pela legislação; III - Ensino Médio; IV - Educação de Jovens e Adultos em Nível de Educação Básica, preferencialmente em articulação com a educação profissional.

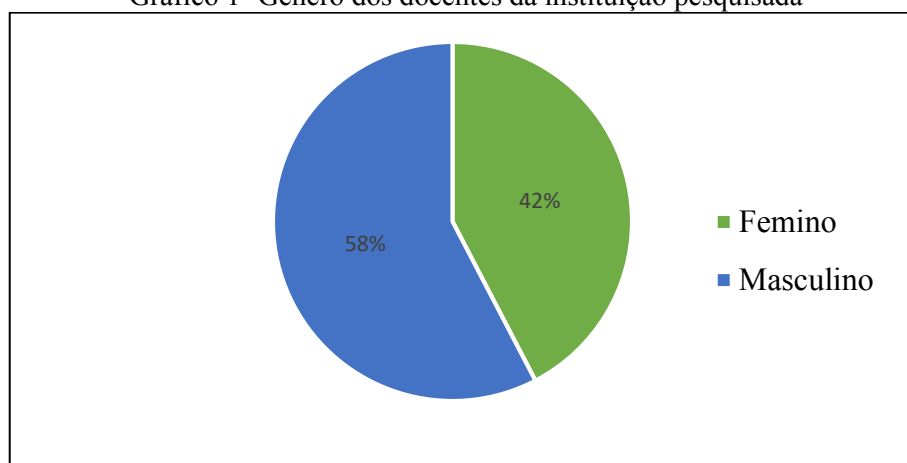
Além dos cursos e programas previstos as escolas podem, complementarmente, desenvolver atividades referentes I - extensão e/ou prestação de serviços à comunidade e à região; II - pesquisas científicas e tecnológicas, de interesse do ensino e da comunidade, da região ou da instituição; III - organização de eventos de difusão cultural, científica, tecnológica e de caráter esportivo, de interesse para os cursos e programas mantidos ou para a comunidade e a região (CEETEPS, 2013).

4.1.1 Os docentes da instituição pesquisada

De acordo com o Regimento Comum das Escolas Técnicas (2013), o emprego público em confiança de Diretor de Escola Técnica é privativo aos integrantes da carreira docente da instituição. Sendo assim questiona-se: Quem são os docentes da instituição? Quais os direitos, vantagens e benefícios dos docentes da instituição?

Conforme os dados disponibilizados pela instituição, via *e-mail*, a mesma possui 3.269 docentes que atuam no ensino superior e 11.458 que atuam na educação básica de nível médio e técnico, totalizando 14.727 docentes. Foi disponibilizado também os dados em relação ao gênero e a faixa etária, sendo eles:

Gráfico 1- Gênero dos docentes da instituição pesquisada



Fonte: Dados da Instituição, 2018.

Quadro 3 - Faixa Etária dos docentes da instituição pesquisada

Faixa Etária	Quantidade
18 até 23 anos	47
24 até 28 anos	533
29 até 33 anos	1.590
34 até 38 anos	2.398
39 até 48 anos	4.360
49 até 53 anos	1.948
54 até 59 anos	1.999
Mais de 60 anos	1.852
Total	14.727

Fonte: Dados da Instituição, 2018.

De acordo com o Regimento Comum das Escolas Técnicas (2013) os contratos de trabalho dos docentes da instituição pesquisada são regidos pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

O ingresso docente é realizado no nível e grau iniciais das carreiras docentes, sendo o nível “I” e grau “A”. Não são computados períodos de experiência profissional fora da instituição para fins de enquadramento no Plano de Carreira.

A instituição possui Plano de carreira conforme disposto na Lei Complementar nº 1.240, de 22 de abril de 2014. A evolução funcional dos integrantes das carreiras do Quadro de Pessoal da instituição, Subquadro de Empregos Públicos Permanentes, é realizada anualmente, por progressão e promoção. A progressão é a passagem do profissional do grau em que se encontra para o grau subsequente, no mesmo nível da carreira, após o cumprimento de 2 (dois) anos de efetivo exercício. A promoção é a passagem do profissional do nível em que se encontra para o nível subsequente, na carreira a que pertence, após a obtenção de titulação e/ou capacitação requeridas para nível. A titulação requerida é: *lato sensu* para o nível “II” e *stricto sensu* para o nível “III”.

Anualmente, no mês de outubro é realizada a classificação docente que determina a posição dos professores em relação aos demais na escola, escalonando-os em uma pontuação numérica decrescente para atribuição de aulas. Esse valor é aferido por uma comissão de pontuação, levando-se em conta os conhecimentos adquiridos, a produção acadêmica, técnica e artística, a experiência profissional na instituição e aspectos como assiduidade, pontualidade e eficiência no cumprimento de deveres.

A partir da classificação docente que ocorre a atribuição de aulas na instituição. A atribuição de aulas é de competência do diretor da escola, e consiste no estabelecimento de uma carga horária para os docentes. Acontece no primeiro dia útil após o Conselho de Classe Final do respectivo ano ou semestre letivo. A atribuição de aulas é semestral para os cursos técnicos e anual para o Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Atualmente a carga horária máxima permitida aos docentes são 34 horas-aulas semanais ou horas-atividade específicas, desde que não ultrapassem o limite de 40 horas semanais e 200 horas mensais.

Além dos benefícios previstos na CLT, como férias, décimo terceiro salário, vale-transporte, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), adicional noturno, adicional de insalubridade, licença-maternidade, licença paternidade, licença-adoção, salário família, auxílio-doença, auxílio-acidente, auxílio-reclusão, os docentes da instituição possuem os benefícios adicionais conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Benefícios dos docentes da instituição

Benefícios dos docentes da Instituição	Descrição
Bonificação por Resultados	É concedida anualmente aos empregados públicos docentes em efetivo exercício mediante o alcance de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.
Auxílio-Refeição/Alimentação	É um benefício criado pelo Governo do Estado de São Paulo visando a atender os empregados públicos docentes do serviço público estadual.
Gratificação de Representação (GR)	O professor que exerce ou exerceu um emprego público em confiança tem direito a incorporar aos seus vencimentos a Gratificação de Representação.
Gratificação de Função (GF)	Instituída a partir de 1/4/2008 pela Lei Complementar no 1.044/2008, é atribuída aos docentes que venham a exercer as funções de coordenador de curso, de área, de projetos e chefe de departamento.
Gratificação de Direção (Gradi)	Gratificação de Direção (Gradi): A Gratificação de Direção (Gradi) foi instituída a partir de 1/4/2008 pela Lei Complementar no 1.044/2008 e alterada pelas Leis Complementares no 1.148/2011 e no 1.240/2014.
Adicional por Tempo de Serviço	O empregado público docente terá direito ao chamado quinquênio a cada período de cinco anos de efetivo exercício, contínuos ou não, descontados os impedimentos legais. O ATS corresponde a 5% dos vencimentos.
Gratificação artigo 133 da Constituição Estadual	O professor da instituição com mais de cinco anos de efetivo exercício que tenha exercido ou venha a exercer, a qualquer título, função que lhe proporcione salário superior ao emprego público para a qual foi admitido incorporará 1/10 dessa diferença por ano até o limite de 10/10.
Licença para tratar de interesse particular	Período em que o professor fica ausente da unidade de ensino e sem cumprir sua carga horária integral, com prejuízo de salários e das demais vantagens.
Auxílio-Criança	Terá direito ao benefício a empregada pública docente com filhos ou dependentes legais até a faixa etária de 5 anos e 11 meses matriculados em berçário, mini maternal, jardim ou pré-escola, desde que a renda familiar não ultrapasse o limite de seis vezes o menor salário da instituição.
Previdência Complementar (SPPREVCOM)	A Fundação de Previdência Complementar do Estado de São Paulo é uma entidade fechada de previdência complementar destinada a oferecer um complemento ao benefício previdenciário pago pelo Regime Geral de Previdência Social (RGPS).
Afastamento	Poderá ser autorizado o afastamento parcial de até 50% das horas-aula livres, sem prejuízo dos salários, aos professores da instituição, por prazo certo e para fins de: estudos e obtenção de título de pós-graduação stricto sensu mestrado e doutorado.

Fonte: Adaptado CEETEPS, 2013.

Conhecer o perfil dos docentes da instituição, seus direitos, vantagens e benefícios, possibilita compreender com mais clareza as falas dos participantes da pesquisa.

4.1.2 Administração da instituição pesquisada

De acordo com o artigo 15 do Regimento Comum das Escolas Técnicas (2013), compõem a administração das Escolas Técnicas: A Direção; Coordenação Pedagógica;

Serviços Administrativos; Serviços Acadêmicos e Serviços de Relações Institucionais.

A Coordenação Pedagógica é responsável pelo suporte didático e pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. Cabe à Coordenação Pedagógica: Planejar as atividades educacionais, coordenar com a direção a construção do Projeto Político-Pedagógico, promover a formação contínua dos educadores, coordenar atividades pedagógicas, orientar ou assistir o orientando individualmente ou em grupo, implementar a execução do Projeto Político-Pedagógico e avaliar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico.

Os serviços administrativos compreendem a execução das atividades de administração de pessoal, recursos físicos, financeiros e materiais, compras, almoxarifado, limpeza, patrimônio, segurança, zeladoria, manutenção das instalações, equipamentos e outras pertinentes no âmbito da instituição.

Os Serviços Acadêmicos compreendem a escrituração, documentação escolar, expedição e registro de documentos escolares, fornecimento de informações e dados para planejamento, controle de processos e avaliações dos resultados do ensino e aprendizagem.

Competem aos Serviços de Relações Institucionais, assistir ao diretor, e propor estudos e participar da elaboração de normas e procedimentos internos da instituição, como Normas de Convivência, Estatutos, Informativos e outros, manter intercâmbio com empresas e instituições públicas e privadas visando a integrar a escola ao contexto socioeconômico da região; promover as relações escola-empresa, analisar o mercado e levantar os indicadores visando à proposição de novos cursos ou atualização dos existentes, buscar parcerias junto às empresas e instituições públicas e privadas de acordo com as políticas e diretrizes estabelecidas pela Administração Central, promover e divulgar a escola e suas atividades, planejar, organizar e controlar os programas de estágio, bem como acompanhar as atividades dos Professores Responsáveis por Estágio em conjunto com a coordenação de curso.

A Direção da Escola Técnica é o núcleo executivo encarregado de administrar as atividades e será exercida pelo Diretor de Escola Técnica, e pelos responsáveis pelos serviços previstos neste Regimento. As atribuições do Diretor de Escola Técnica estão presentes no Regimento Comum das Escolas Técnicas no artigo 17, sendo elas:

- I - Garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, na forma prevista pela legislação e neste Regimento;
- II - Coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- III - Gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da escola a curto, médio e longo prazos;
- IV - Promover a elaboração, o acompanhamento, a avaliação e o controle da execução do Plano Plurianual de Gestão e do Plano Escolar;
- V - Coordenar o planejamento, execução, controle e avaliação das atividades da escola;
- VI - Garantir: a) o cumprimento dos conteúdos curriculares, das cargas horárias e dos dias letivos previstos; b) os meios para a recuperação de alunos de menor rendimento e em progressão parcial;
- VII - Assegurar o cumprimento da legislação, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;
- VIII - Expedir diplomas, certificados e outros documentos escolares, responsabilizando-se por sua autenticidade e exatidão;
- IX - Desenvolver ações, visando ao contínuo aperfeiçoamento dos cursos e programas, dos recursos físicos, materiais e humanos da escola;
- X – Administrar o patrimônio da escola, observadas as normas e diretrizes estabelecidas;
- XI - Promover ações para a integração escola-família comunidade-empresa;
- XII - Coordenar a elaboração de projetos, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes, acompanhar seu desenvolvimento e avaliar seus resultados;
- XIII - Criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educacional;
- XIV – Integrar as ações dos serviços prestados pela escola;
- XV - Prestar informações à comunidade escolar;
- XVI – Gerir a execução de ajustes administrativos que envolvam atividades nas dependências da escola;
- XVII - Desempenhar outras atividades correlatas e afins. (CETEEPS, 2013).

Diante das inúmeras atribuições, verifica-se a complexidade da gestão escolar. Portanto, para desempenhá-las o diretor de escola técnica deve possuir as competências expostas no quadro 5:

Quadro 5 - Competências Requeridas ao Diretor de Escola Técnica

Competências	Perfil do Diretor
Área relacional	Criar um clima propício ao desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores, gerando um clima de empatia que favoreça o desenvolvimento da equipe escolar, estabelecendo boas relações na escola, relacionando-se com pessoas de diversas culturas, origem e nível social com cordialidade e respeito, de forma sensível, favorecendo o relacionamento da comunidade escolar. Além de possuir autoconhecimento para investir em si mesmo, enfrentando os desafios com tranquilidade, paciência e persistência, gerando um bom relacionamento interpessoal e administrando conflitos, com habilidade e flexibilidade.
Área corporativa	Liderar e administrar equipes com eficácia, compondo uma equipe de talentos, promovendo a elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, sendo uma pessoa multifuncional, adaptando-se a mudanças e situações ambíguas, sendo capaz de pensar estrategicamente e tomar decisões acertadas mediante pressão, liderando sistemas de trabalho complexos, adotando condutas flexíveis de resolução de problemas, orientando a equipe para resultados e buscando parcerias internas e externas favorecendo a divulgação da unidade escolar, a inovação interna e a empregabilidade dos alunos.
Área cognitiva	Multiplicar novas técnicas e os conhecimentos administrativos e educacionais emanados pela instituição junto à comunidade escolar, além de aplicar técnicas e conceitos aprendidos com qualidade e agilidade, garantindo a qualidade do processo de ensino aprendizagem e zelar pelo cumprimento quantitativo e, principalmente, qualitativo das competências a serem desenvolvidas e o cumprimento integral do currículo. É imprescindível uma comunicação clara, de forma eficaz, objetiva e respeitosa.
Área organizacional	Expedir documentos garantindo qualidade, fidelidade, autenticidade e exatidão, cumprir prazos estabelecidos pela legislação, regulamentos, diretrizes e normas emanadas pela administração superior, e coordenando atividades para manter a escola e os documentos organizados, em uma sistemática que possibilite a rápida e precisa localização dos mesmos por todos os integrantes da Equipe Gestora.

Fonte: Adaptado CEETEPS, 2013.

Diante do exposto nas atribuições e perfil do diretor de escola técnica, compreende-se que como diretor de uma instituição pública é preciso uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos. Compete, portanto, ao diretor uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

4.1.3 Processo de qualificação e eleição para direção das Escolas Técnicas

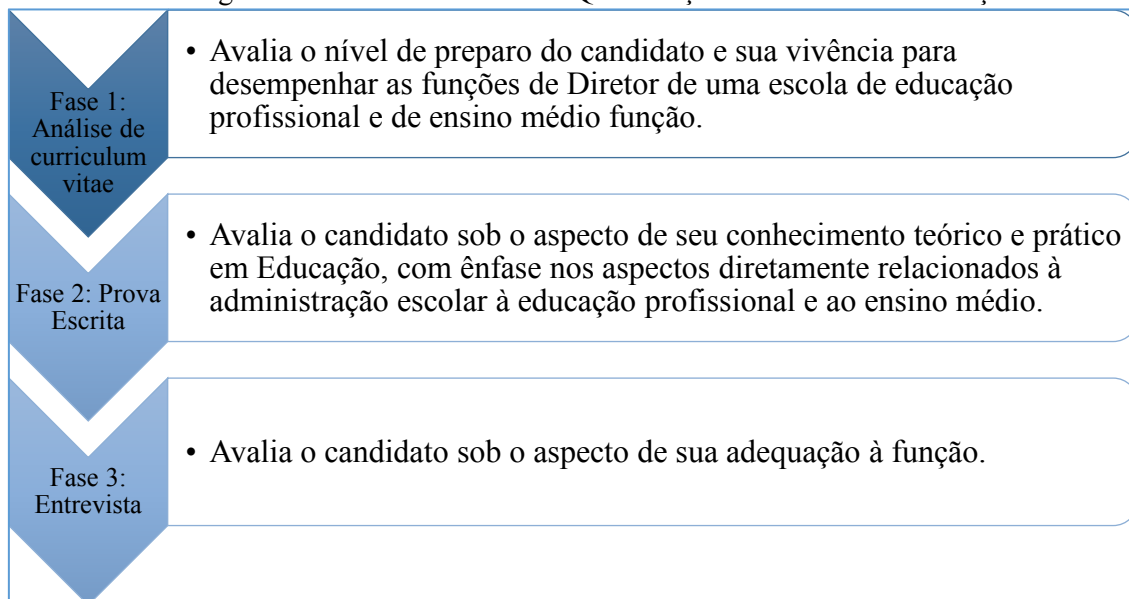
São exigências para o cargo de diretor escolar: Ter concluído curso de Licenciatura Plena ou equivalente; e ter experiência mínima de 5 (cinco) anos em função docente ou técnico pedagógica no Ensino Médio e/ou na Educação Profissional de Nível Técnico ou Tecnológico.

De acordo com o Regimento Comum das Escolas Técnicas (2013):

Artigo 18 – O emprego público em confiança de Diretor de Escola Técnica será exercido com mandato de quatro anos. § 1º - O emprego público em confiança de Diretor de Escola Técnica é privativo dos integrantes das carreiras docentes do CEETEPS. § 2º - Poderão concorrer ao emprego público de Diretor de Escola Técnica os candidatos habilitados e considerados qualificados por Comissão designada pelo Diretor Superintendente, mediante: 1 - análise de currículo; 2 - avaliação por meio de prova(s) escrita(s); 3 - entrevista. § 3º - Ao docente designado para o emprego público em confiança de Diretor de Escola Técnica fica vedado o exercício, pelo mesmo diretor, de mais de dois períodos de mandato consecutivos na mesma Etec.

O Processo de Qualificação dos candidatos à direção é realizado em 3 (três) fases. As fases e os seus objetivos estão detalhados na Figura 5:

Figura 5 - Fases do Processo de Qualificação dos candidatos à direção

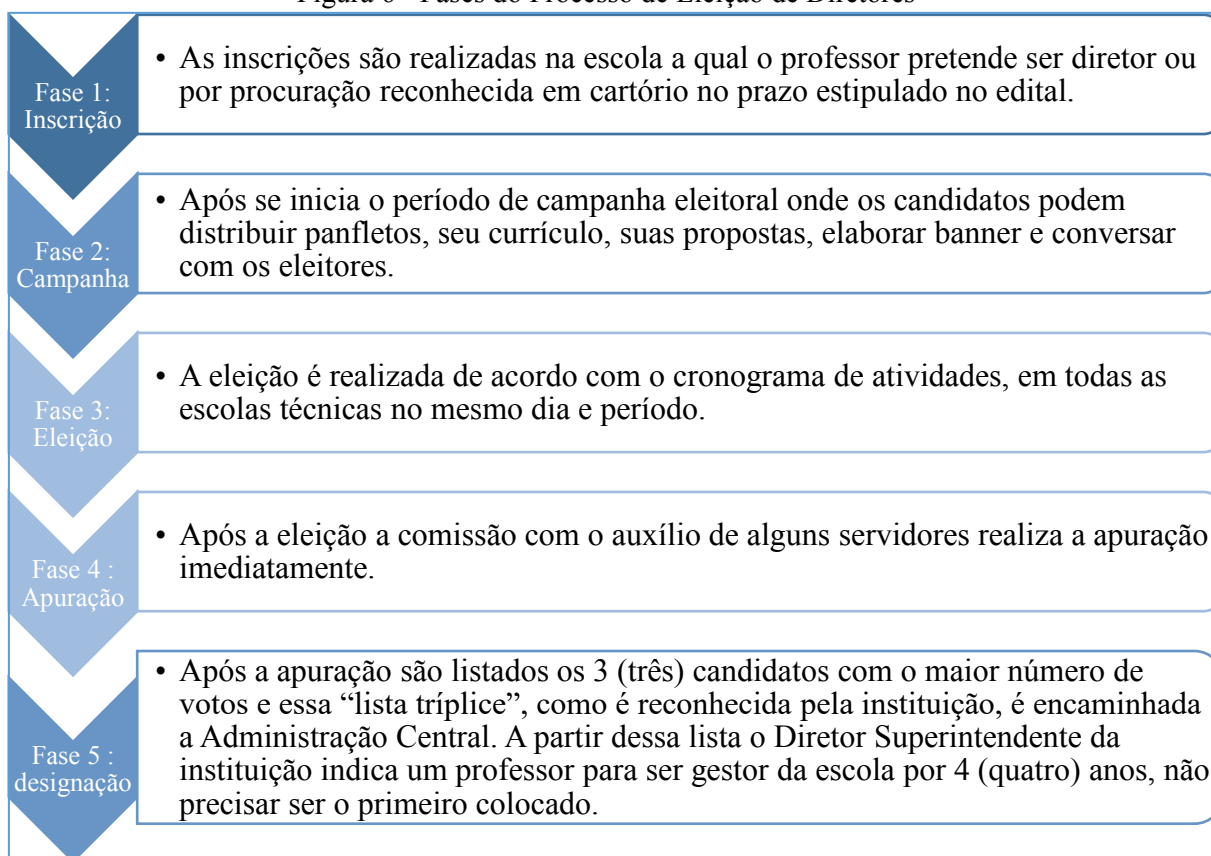


Fonte: Adaptado CEETEPS, 2000.

Salienta-se que durante o processo de qualificação não é proporcionado formação aos docentes que pleiteiam a direção escolar.

Após a aprovação no processo de qualificação para o cargo de diretor, o docente pode se candidatar para a vaga de diretor em diferentes unidades. O processo de seleção nas unidades é composto por 5 (cinco) etapas, conforme figura 6:

Figura 6 - Fases do Processo de Eleição de Diretores



Fonte: Adaptado CEETEPS, 2000.

O mandato de diretor é exercício por 04 (quatro) anos, podendo ser prorrogado pelo mesmo período. É vedado o exercício, pelo mesmo diretor, de mais de dois períodos de mandato consecutivos na mesma escola.

4.2 Perfil dos participantes

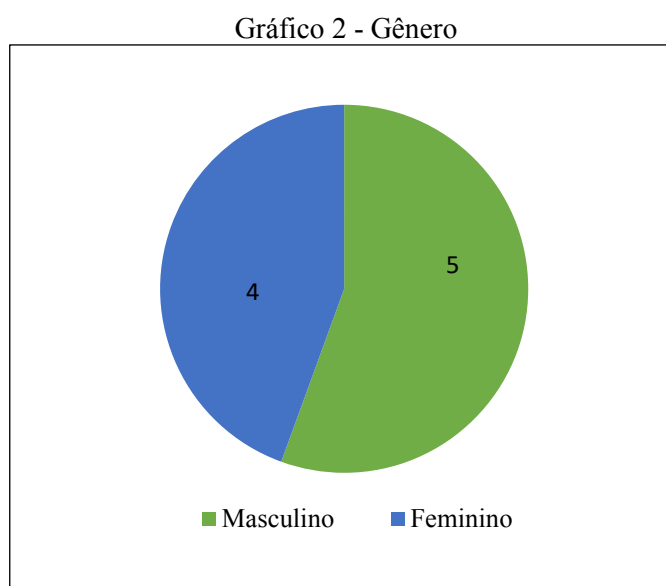
Os resultados do questionário proporcionaram a caracterização dos participantes da pesquisa. Compreender o universo dos gestores escolares pressupõe conhecer o perfil a partir

dos dados coletados, bem como o processo de formação para identificar as similaridades, diferenças e especificidades do grupo participante. Cabe ressaltar que, apesar da abordagem dessa pesquisa ser qualitativa, a preocupação em associar alguns dados quantitativos visa fortalecer e ampliar o conhecimento sobre as principais características dos gestores que compõem o universo pesquisado.

Para a elaboração do questionário foi utilizado quatro termos chave, sendo eles: perfil, formação inicial e continuada, experiência profissional e formação proporcionada pela instituição. Os dados coletados no questionário contribuíram para subsidiar a análise qualitativa.

4.2.1 Perfil

No Gráfico 2 são apresentadas as características relativas ao gênero dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em estudo exploratório sobre o professor brasileiro, apresentado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em (2009), que se baseia no Censo Escolar de Educação Básica de 2007, verifica-se que nos anos iniciais do ensino fundamental há predominância de docentes do sexo feminino, entretanto, a participação dos homens aumenta no ensino médio e no ensino profissional. De acordo com o estudo:

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. (BRASIL, 2009, p. 22).

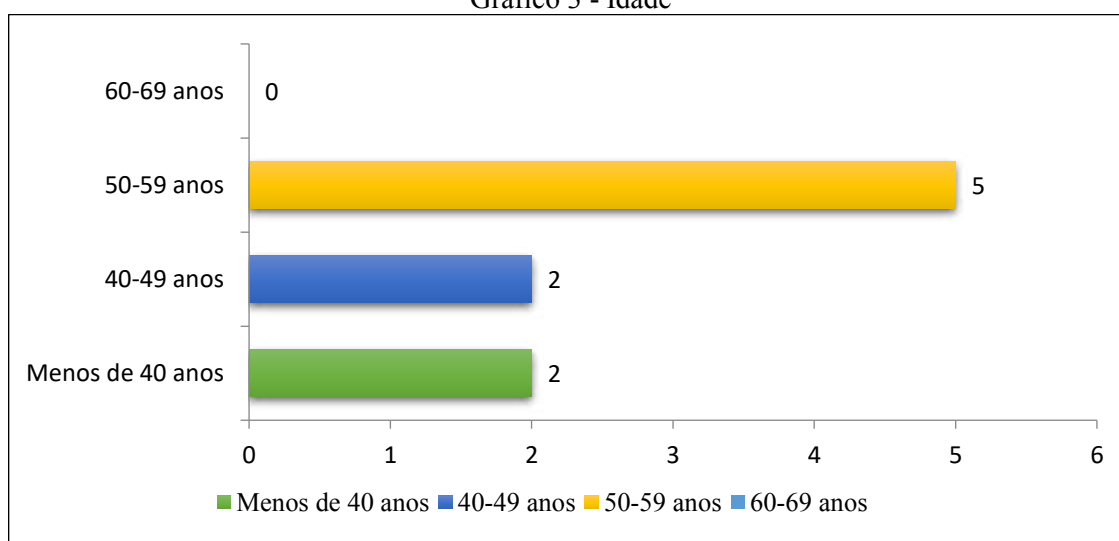
Gatti e Barreto (2009), trazem em seu relatório – Professores do Brasil: impasses e desafios – elaborado a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2007 apresentam um panorama de docentes em que é predominante o sexo feminino (83,1% mulheres e 16,9% homens). Em análise mais detalhada as autoras corroboram com o estudo exploratório apresentado pelo INEP e identificam que na educação infantil o percentual de professoras é de 98%, no ensino fundamental corresponde a 83,5% e no ensino médio 67% do quadro de docentes.

Considerando que este estudo trata de um cargo hierarquicamente superior ao de professor, ressalta-se a premissa de que a carreira do magistério expandiu-se conservando uma segmentação do ponto de vista do gênero, “a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula”. (GATTI, 2009, p. 162).

Essa pesquisa não apresentou grande desigualdade em relação ao gênero dos participantes, pois 4 são do gênero feminino e 5 do gênero masculino.

No que se refere à idade, foram identificados 3 grupos de faixa etária: 2 participantes com menos de 40 anos de idade, 2 participantes com idade entre 40 e 49 anos e o maior grupo, 5 participantes com idade entre 50 e 59 anos, conforme Gráfico 3:

Gráfico 3 - Idade



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

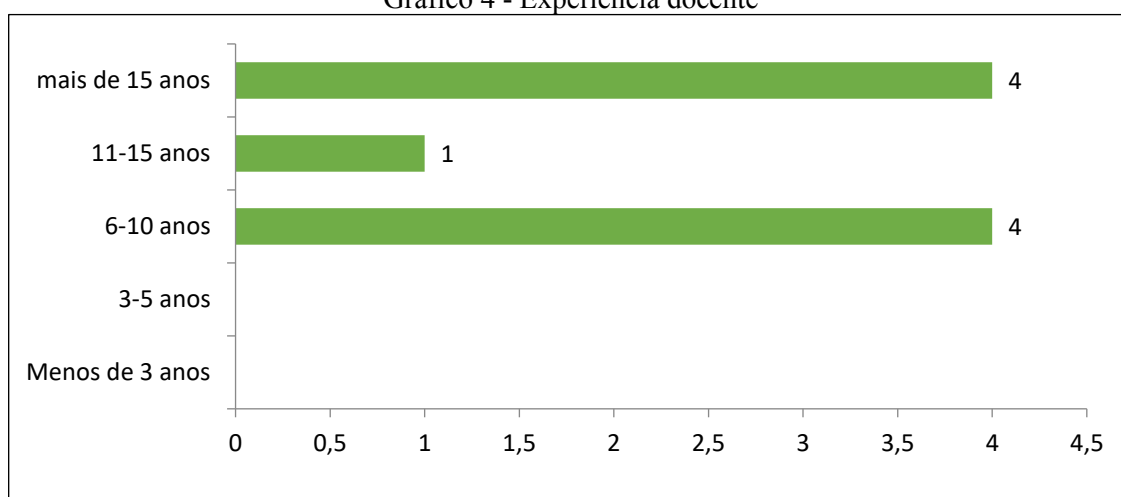
Os dados a respeito da faixa etária dos diretores escolares estão em sintonia com o estudo realizado pela Fundação Victor Civita (FVC) em 2009, que informa a média de 44,8 anos de idade dos diretores da América Latina e 42,2 anos no Brasil.

Verificou-se que o cargo de direção é exercido por profissionais experientes. Essa tendência pode ser reflexo da alta complexidade e das múltiplas competências e habilidades que são exigidas para os gestores escolares além do importante papel exercido pelo diretor e do necessário respaldo da comunidade escolar.

4.2.2 Experiência Profissional

O Gráfico 6 apresenta os resultados obtidos a respeito da experiência dos participantes da pesquisa na docência. Os participantes foram questionados a respeito de quantos anos lecionaram antes de ingressar na direção. Foram identificados 3 grupos: 4 participantes lecionaram de 6 a 10 anos, 1 lecionou de 11 a 15 anos e 4 participantes mais de 15 anos.

Gráfico 4 - Experiência docente



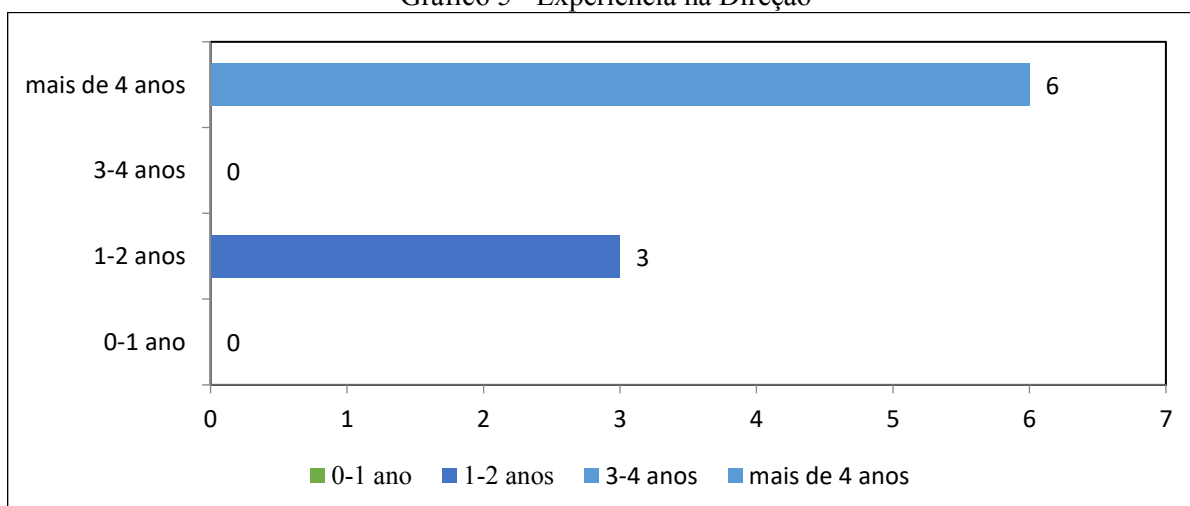
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Verificou-se que os participantes são profissionais experientes na área educacional, fato esse que contribui para a gestão escolar. A experiência na docência proporciona ao sujeito conhecimento de como agir em determinadas situações no âmbito escolar.

Os participantes da pesquisa lecionaram no mínimo 06 anos na instituição antes de ingressar na direção, atendendo assim um dos requisitos para o cargo de diretor, previsto na Deliberação CEETEPS nº 02/03, que é ter experiência mínima de 5 (cinco) anos em função docente ou técnico pedagógica no Ensino Médio e/ou na Educação Profissional de Nível Técnico ou Tecnológico.

O Gráfico 7 apresenta os resultados obtidos sobre a experiência na gestão escolar. Os participantes foram questionados a respeito de quantos atuam na direção, foram identificados 2 grupos: 3 participantes são diretores há 1-2 anos e 6 são diretores há mais de 4 anos.

Gráfico 5 - Experiência na Direção

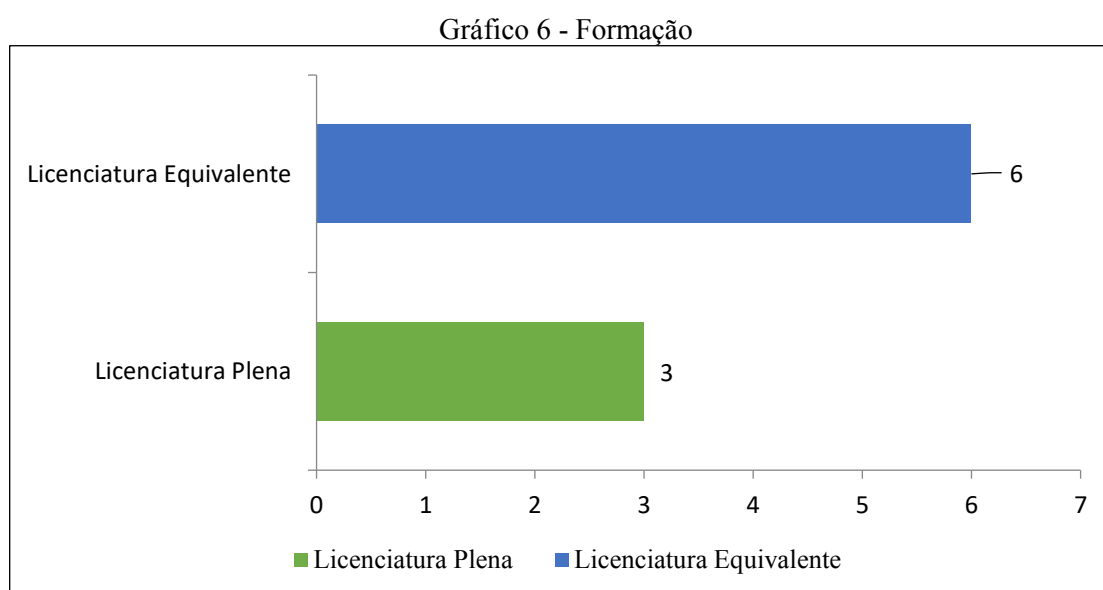


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Verificou-se que 06 participantes, a maioria, estão na direção há mais de 4 anos. De acordo com o Regimento Comum das Escolas Técnicas (2013) a o mandato do diretor é de 4 anos podendo ser prorrogado por mais 4 anos. Sendo assim entende-se que esses 06 participantes foram reeleitos pela comunidade escolar em que atuam, fato esse que demonstra que os diretores estão realizando um bom trabalho na gestão escolar.

4.2.3 Formação

O Gráfico 4 apresenta os resultados obtidos a respeito da formação dos diretores. Verificou-se que 03 (três) participantes realizaram sua formação nos cursos de licenciatura plena e 06 (seis) participantes realizaram sua formação nos cursos de licenciatura equivalente, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/97.



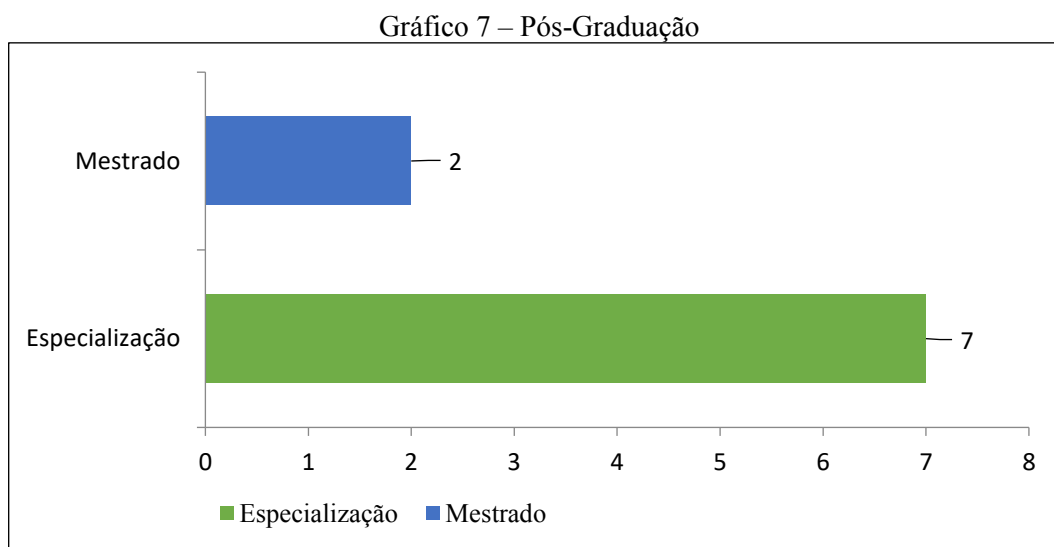
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Verificou-se que 03 (três) participantes realizaram sua formação nos cursos de licenciatura plena, sendo elas: Letras, Artes e Geografia e 06 (seis) participantes possuem sua formação nos cursos de bacharelado/tecnólogo, sendo elas: Publicidade e Propaganda, Administração de Empresas, Ciências Jurídicas e Sociais, Tecnologia em Mecânica, Engenharia Mecânica, Administração, Letras, Artes e Geografia.

Diante do exposto, os 06 (seis) participantes que realizaram sua formação nos cursos de bacharelado/tecnólogo ao iniciar na docência afirmam ter realizado o curso de licenciatura

para bacharéis/tecnólogos através da resolução CNE/CP nº 2 de 26 de junho de 1997, conforme mencionado no referencial teórico deste estudo, visando realizar a docência com qualidade.

O Gráfico 5 apresenta a formação de pós-graduação dos gestores. A maioria, especificamente 7, cursaram até o *lato sensu*, enquanto 2 cursaram até o *stricto sensu*.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Os participantes cursaram as seguintes especializações: Gestão Estratégica Escolar, Administração Escolar, Linguística, Didática, Segurança do Trabalho, Gestão Estratégica Educacional, Gestão Escolar e os seguintes mestrados: Ciências Ambientais e Geografia.

Diante do exposto verifica-se que há um significativo número de pós-graduações realizadas pelos participantes voltadas para a área da gestão escolar, fato esse que pode contribuir para o desempenho na função de diretor.

Ao instituir a pós-graduação no Brasil, o Parecer 977/65 do extinto Conselho Federal de Educação, estabeleceu que os cursos de especialização denominados de *Lato Sensu* se incluíam na categoria especialização e aperfeiçoamento. Seu caráter foi definido com objetivos técnico-profissionais, que posteriormente foi conferido e reafirmado na Reforma Universitária pela Lei 5.540/68, que também deu autonomia às instituições universitárias o poder para ministrá-los, criá-los, encerrá-los e recriá-los conforme a demanda.

Os cursos de *lato sensu* muitas vezes oferecidos em forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. Esses cursos visam o aprimoramento ou aprofundamento da formação inicial. O *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, entrando a pesquisa

como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Os cursos de *lato sensu* ficaram à mercê da iniciativa das instituições. Nesse contexto, constata-se que as grandes universidades com alguma tradição de pesquisa se empenharam na criação de cursos *stricto sensu* colocando em segundo plano os cursos *lato sensu* (SAVIANI, 2000).

O curso *stricto sensu* tem como objetivo a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores. Vieira e Vidal (2014) salientam alguns possíveis aspectos influenciadores dos baixos índices de diretores com mestrado e com doutorado no Brasil e que também podem ajudar na reflexão, a saber: difícil conciliação de estudo e rotina de trabalho, possível incompatibilidade entre a natureza acadêmica dos cursos ofertados com o perfil dos gestores, incentivos não atrativos nos planos de cargos e salários no que se refere às pós-graduações *stricto sensu*.

Diante do exposto, verificou-se que o alto índice de diretores da pesquisa que cursaram até o *lato sensu* relaciona-se a fatores históricos, pois conforme citado a modalidade cresceu no Brasil em ritmo desordenado. Sendo assim, entende-se que a modalidade foi considerada pelos sujeitos da pesquisa como uma opção de formação continuada mais fácil e mais rápida de ser realizada.

4.2.4 Formação Proporcionada pela Instituição

Os sujeitos desta pesquisa foram admitidos como diretores em diferentes períodos, portanto, quando questionados sobre a formação proporcionada pela instituição específica para a direção escolar, 06 participantes afirmaram que receberam treinamento ao iniciar na função, enquanto 03 relataram que não receberam o treinamento.

Os participantes afirmaram que a instituição ofereceu formação continuada, cursos, encontros, seminários, reuniões entre outros, relacionadas à gestão escolar nos últimos dois anos. Algumas dessas formações foram obrigatórias e outras foram facultativas aos diretores.

Ao serem questionados sobre a temática desses cursos foram recordados pelos sujeitos, entre eles: Pós-Graduação em Estratégias da Gestão Escolar, *coaching* para gestão escolar, *bulling* e gestão da educação, avaliação profissional pública, gestão de pessoas, gestão de demandas escolares e novo ensino médio.

4.3 Entrevistas

As entrevistas foram transcritas e categorizadas com o auxílio do software *IRaMuTeQ*. As palavras ativas que mais apareceram neste estudo estão descritas na tabela 1:

Tabela 1 - Incidência de Palavras

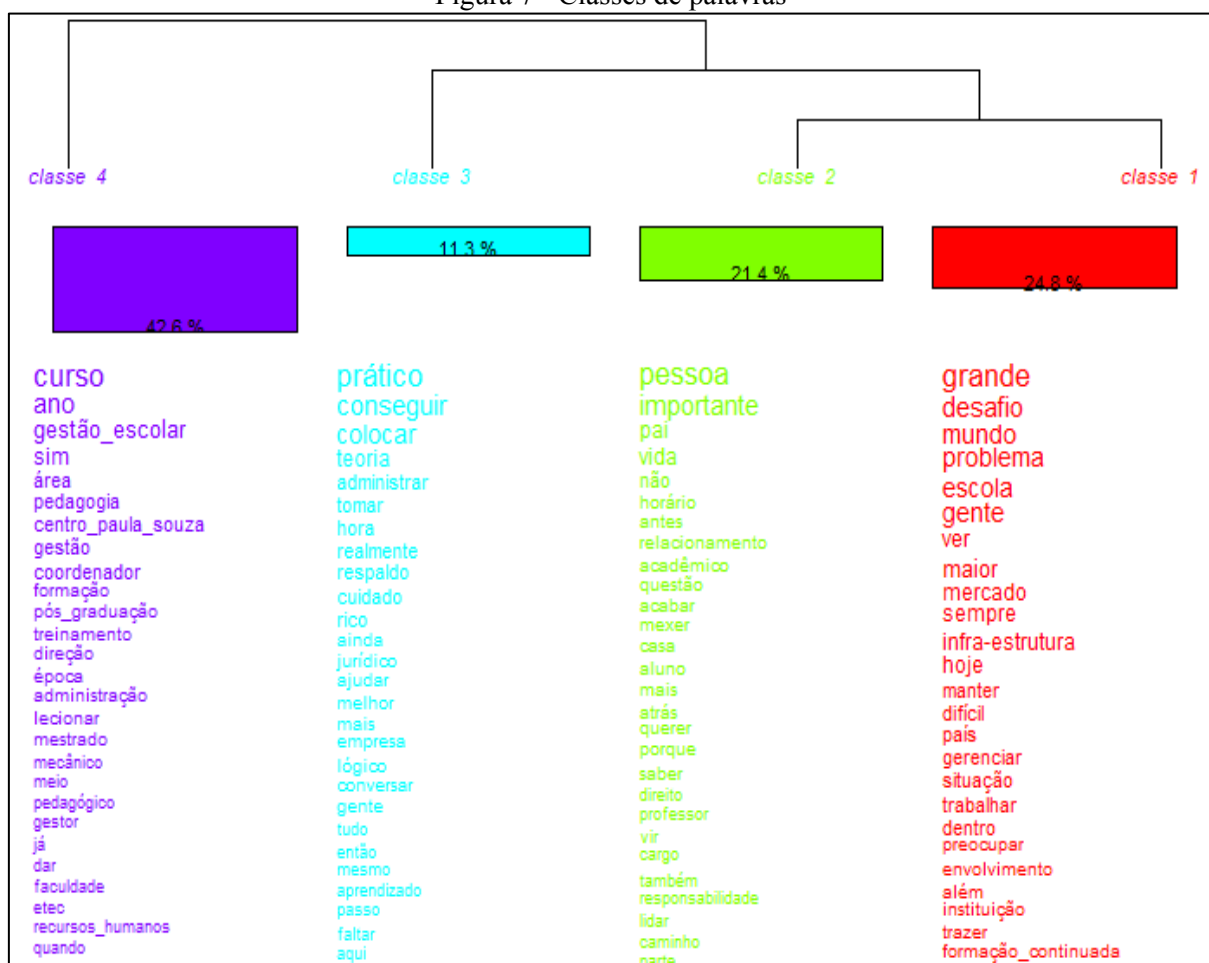
Palavras	Quantidade
Escola	92
Gente	84
Diretor	66
Curso	60
Como	57
Professor	56
Aluno	52
Achar	49
Pessoa	44
Mais	43
Ano	42
Trabalhar	40
Não	38
Gestão	37
Parte	36
Quando	36
Área	34
Formação	29

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software *IRaMuTeQ*, 2018.

O programa *IRaMuTeQ* agrupou as palavras por semelhança, do mesmo modo que as identificou em diferentes das outras classes. O *software* quando estabelece as classes de palavras, o faz de modo excludente, ou seja, as palavras que constituem uma dada classe, não aparecem nas outras, porque o programa entende que estas palavras são similares entre si e não com as demais classes. O relatório emitido pelo programa *IRaMuTeQ* demonstra essa aproximação, bem como, o distanciamento de uma classe para outra.

O dendograma, exposto na figura 7, mostra as quatro classes geradas, pelo *software*, do conteúdo das entrevistas dessa pesquisa:

Figura 7 - Classes de palavras



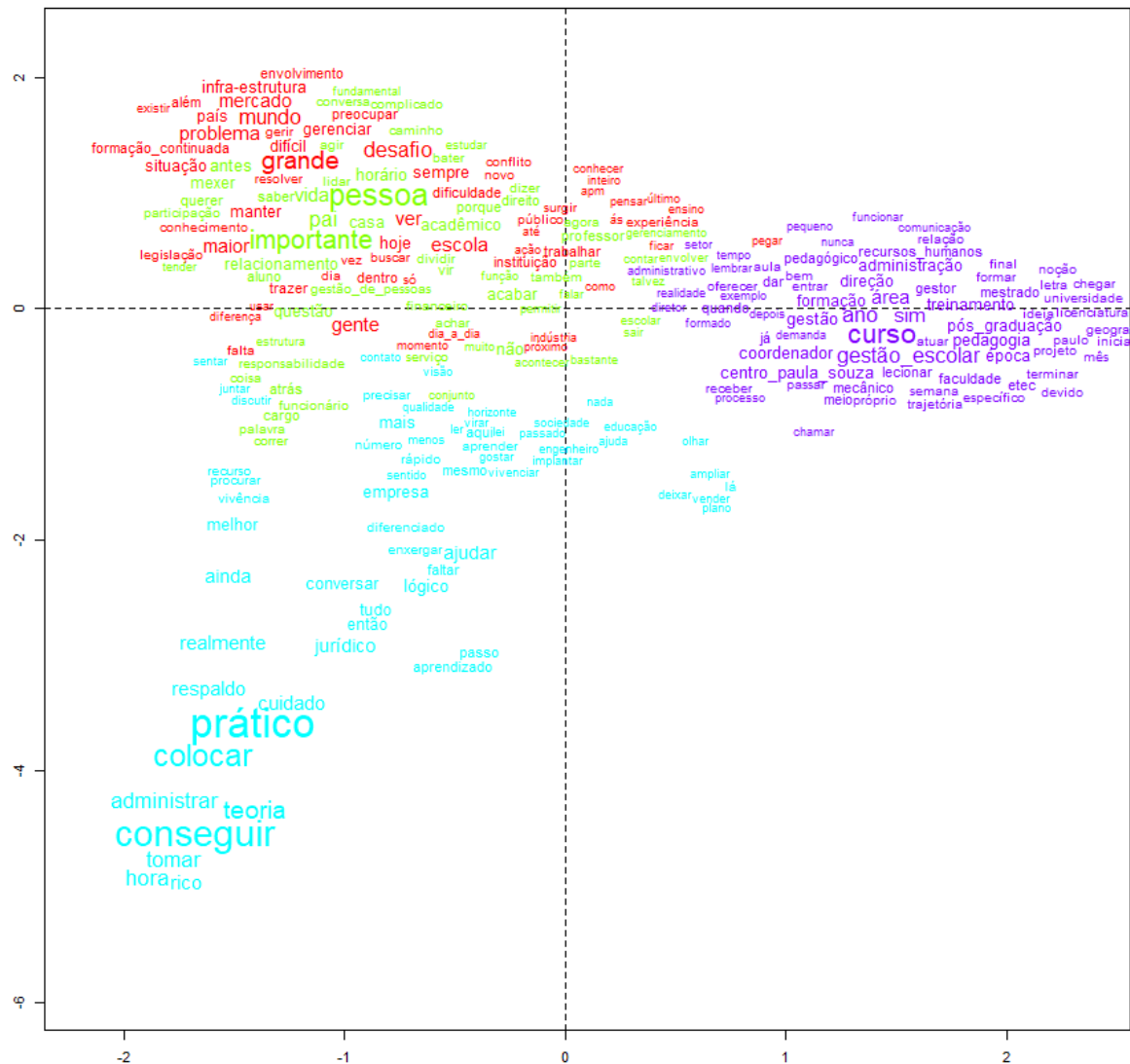
Fonte: Gerado pelo *IRaMuTeQ*, 2018.

A Figura 7 demonstra a classificação feita pelo *IRaMuTeQ*, utilizando o método de *Reinert*. Analisando a imagem, percebe-se 4 Classes de palavras divididas. A Classe 4 com 42,6%, a Classe 1 com 24,8%, a Classe 2 com 21,4% e a Classe 3 com 11,3% de incidências de palavras.

No dendograma apresentado, observa-se que a Classe 4 é a principal, pois ela segura todas as demais Classes, interligando a Classe 3 e a Classe 1 e a Classe 2. A Classe 3 segura a classe 1 e 2. A Classe 1 e 2 demonstram proximidade, estão interligadas e formam um eixo da pesquisa.

O programa *IRaMuTeQ* também representa a divisão de classes de palavras por meio da Figura 8:

Figura 8 - Nuvem de Palavras



Fonte: Gerado pelo *IRaMuTeQ*, 2018.

Ao analisar as Figuras 7 e 8, verificou-se que os grupos enquadram determinados discursos que podem ser renomeados em temas, considerando a ordem de incidência, ou seja, as classes com em que as palavras são mais citadas.

Dessa forma, a partir dessas classes, estabeleceram-se e identificaram-se as expressões e os significados delas em cada classe de palavras, de acordo com as incidências nos quatro grupos semânticos, conforme demonstrado pelo *software*.

Após a leitura flutuante das entrevistas e a partir da análise das Figuras 7 e 8, nas quais percebe-se o destaque nos termos: desafio, pessoa, prático e curso, as classes foram nomeadas da seguinte maneira:

As Classes 1 e 2 formam um eixo na pesquisa. Eixo esse que relata as dificuldades que os participantes enfrentam na gestão escolar. Tendo em vista os termos: **grande** e **desafio** que

vão de encontro com **difficuldade**, a Classe 1 foi denominada como “**Desafios da Gestão Escolar**”. A Classe 2, possui termos como: **relacionamento, vida, pai, aluno, direito** o que nos remete aos princípios da gestão democrática e participativa no ambiente escolar, sendo assim a Classe 2 foi renomeada de “**Gestão de Pessoas**”.

A Classe 3, aborda outro eixo da pesquisa. Tendo em vista as palavras: **administrar, respaldo e aprendizado**, que vão de encontro com a **prática**, a Classe 3 foi denominada “**Experiência Profissional**”.

A Classe 4, eixo central da pesquisa, aborda outra temática. As palavras **curso, treinamento e aprendizado** nos remete as questões de formação no âmbito escolar, portanto a Classe 4 foi renomeada de “**Formação**”.

A partir das relações que se pôde triangular entre Classe, corpus e transcrição das entrevistas, foi possível delimitar os temas, originados desse processo, que se sobressaíram nas Classes e que correspondem aos dados relacionados gestão escolar.

Após a leitura dos trechos das Classes e observando o dendograma, Figura 7, e a nuvem de palavras, Figuras 8, optou-se por iniciar a análise da entrevista pela Classe Formação.

A Classe Formação sustenta todas as Classes do dendograma, aborda o eixo central da pesquisa e teve maior porcentagem de incidência das palavras. Sendo assim ao iniciar a análise por esta Classe possibilita melhor lógica de interpretação da entrevista.

Em seguida, optou-se por realizar a análise da Classe Experiência Profissional, pois essa Classe está interligada a Classe anterior (Formação) e considerou-se fundamental na sequência conhecer a experiência dos participantes.

Por último, foi realizada a análise da Classe Gestão de Pessoas e da Classe Desafios da Gestão Escolar, pois as mesmas demonstram proximidade, estão interligadas e formam um eixo na pesquisa.

Para facilitar o entendimento, foi elaborado quadro 6, que apresenta os temas e subtemas decorrentes deste movimento.

Quadro 6 - Temas e subtemas advindos das Classes de Palavras

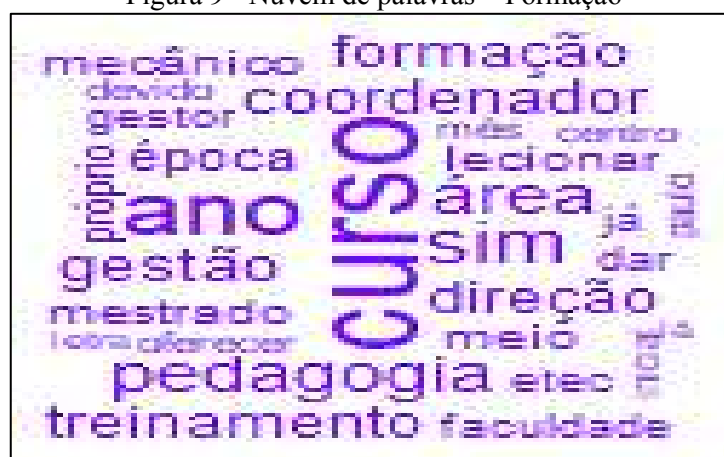
Classes de Palavras	Temas	Subtemas
Classe 4	Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial • Formação Continuada • Formação proporcionada pela instituição
Classe 3	Experiência Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência Docente • Aprendizado pelos pares
Classe 2	Gestão de Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão Democrática e Participativa
Classe 1	Desafios da Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura • Liderança • Comunicação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes de palavras originadas pelo software IRaMuTeQ, 2018.

4.3.1 Formação

A **Classe 4, formação**, que se originou do programa IRaMuTeQ, teve 42,6,3% de incidências das palavras. A partir da realização da entrevista e da leitura dos trechos da Classe, percebe-se que essas palavras estão voltadas para a formação dos diretores. Para melhor descrição, segue a figura 09 com as palavras que tiveram maior significação, de acordo com a representação da classe de palavras.

Figura 9 - Nuvem de palavras – Formação



Fonte: Gerado pelo IRaMuTeQ, 2018.

Dentre estas palavras, a de maior destaque é **curso**. Percebe-se também que as palavras: **formação, ano, treinamento e pedagogia** estão em evidência, porém, com menos

ênfase em relação à palavra de maior destaque. As demais estão intrínsecas a esse processo, no entanto, em condição secundária.

Nos trechos constituintes da Classe 4 verificou-se a relação que os diretores fazem entre a gestão escolar e a formação:

Fiz pedagogia, fiz pós-graduação em linguística eu fiz outros cursos que me ajudaram quando eu entrei para direção. Sou diretora há 5 anos e meio a instituição oferece bastante formação continuada para a gente neste último ano um pouco menos talvez eu acho menos devido à crise, mas ele ofereceu o curso de recursos humanos (Diretor 3).

Eu fiz a pós-graduação em gestão escolar de 1 ano e meio nós fizemos cursos bons a instituição eu acho que fechou um convênio para oferecer esses cursos para os gestores que eu tentei ver para mim a gestão escolar a pedagogia foi muito bom e eu casei e a pedagogia com a gestão (Diretor 6).

Ela (a instituição) oferece algum treinamento, mas não é o suficiente, mas ela oferece vários cursos sim às vezes tem conteúdo que você aprende no próprio curso da instituição e que você tem dificuldade de aplicar na própria instituição (Diretor 8).

Eu tive um treinamento interessante durante uma semana sobre Recursos humanos eles foram suficientes para você evitar os principais erros trabalhistas e de relacionamento. Faltou uma formação em diretor no Centro Paula Souza. Precisa ter sim essa formação específica (Diretor 7).

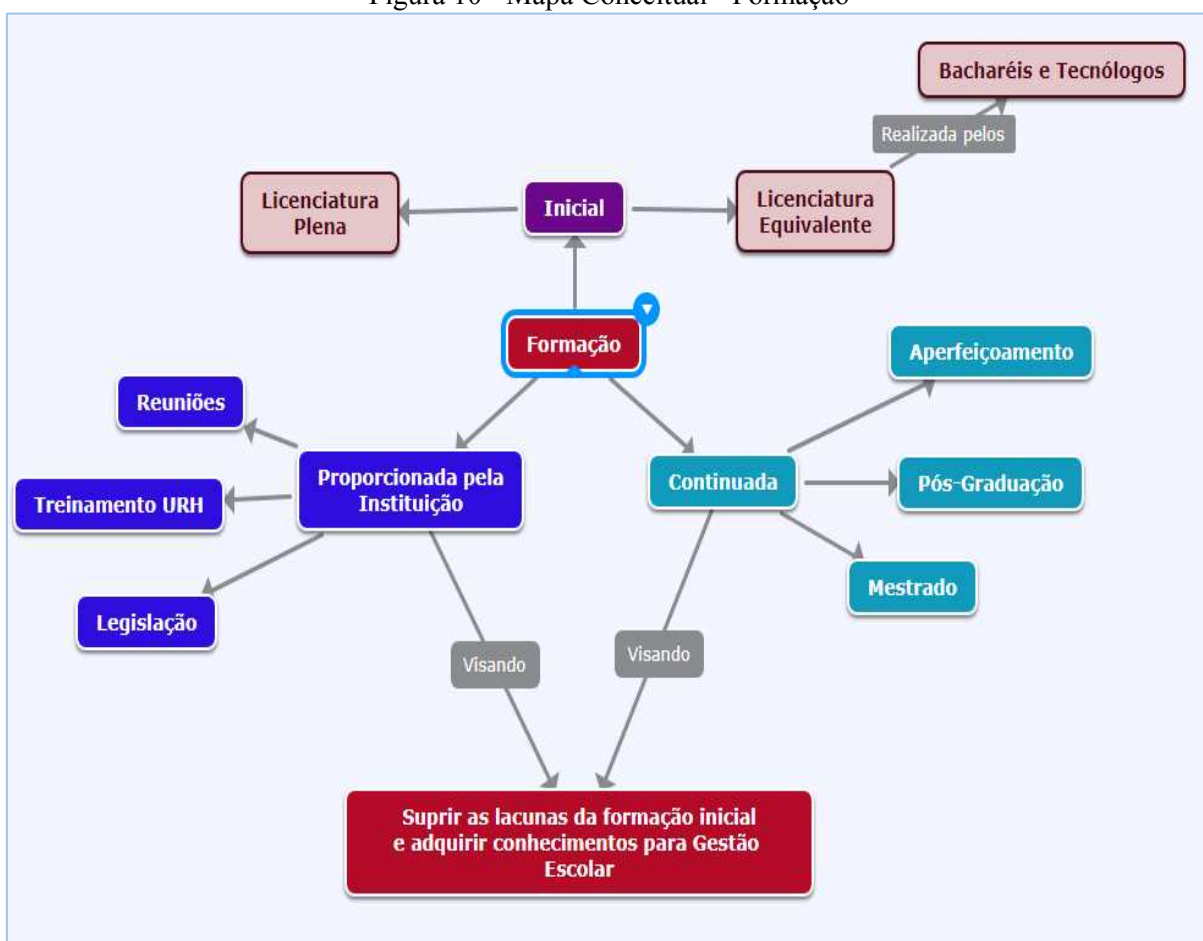
Quando eu fui nomeado para diretor eu fiquei em um treinamento de 1 semana onde apresentaram todos os setores. É um treinamento que não te deixa expert, mas dá uma noção do que é uma gestão de uma escola (Diretor 8).

Portanto, para melhor apropriação da teoria e com o objetivo de visualizar as analogias e discrepâncias existentes, apropriando da teoria, para que permitissem relacionar os diferentes termos, foi realizado a leitura detalhada dos segmentos do texto, contidas nas palavras da Classe 4 e construiu-se mapas conceituais.

De início, fez-se uma pesquisa com a palavra **formação**. Verificou-se o quanto era recorrente nos segmentos de texto, resultado do que o *software* gerou.

Foi elaborado um mapa conceitual para favorecer a análise da referida classe, conforme figura 10:

Figura 10 - Mapa Conceitual - Formação



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Formação, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

A partir da análise da palavra **formação**, realizou-se um exame da temática geral, da qual originou-se a categoria “**Formação**”.

Importante salientar que a Classe 3 e a Classe 4, abordam eixos distintos da pesquisa, porém algumas palavras se repetiram em ambas as Classes, pois estão estritamente relacionadas.

Ao verificar a inter-relação entre as palavras dessa classe, constatou-se os agrupamentos possíveis e derivaram do tema central subtemas advindos desta classe e os respectivos vocábulos, conforme quadro 7:

Quadro 7- Subtemas da Formação

	Subtemas	Palavras da Classe
1	Formação inicial	Aprendizado, licenciatura, estágio, início, mercado de trabalho, lecionar.
2	Formação Continuada	Aprendizado, lacunas, pós-graduação, licenciatura para graduados, gestão escolar, treinamento, prática e aprimoramento.
3	Formação Proporcionada pela Instituição	Aprendizado, treinamento, recursos humanos, subsídios, curso, aperfeiçoamento, instituição, jurídico, cuidado e respaldo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Formação, originada do software IRaMuTeQ, 2018.

Importante salientar que embora se tenha procurado estabelecer correspondências entre as palavras da Classe 4 e seus subtemas, algumas se repetiram em ambos subtemas, pois estão estritamente relacionadas, uma vez que se encontram inseridas em uma mesma classe. Essa articulação ficará mais bem explicitada à medida que se transcorrer essa análise. Nessa busca, o subtema, cuja análise aborda a formação dos diretores, nota-se que os mesmos buscam formação para aprimorar suas práticas.

4.4.1.1 Formação Inicial

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial (GATTI, 2010).

Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **aprendizado, licenciatura, estágio, início, mercado de trabalho, lecionar**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e a formação.

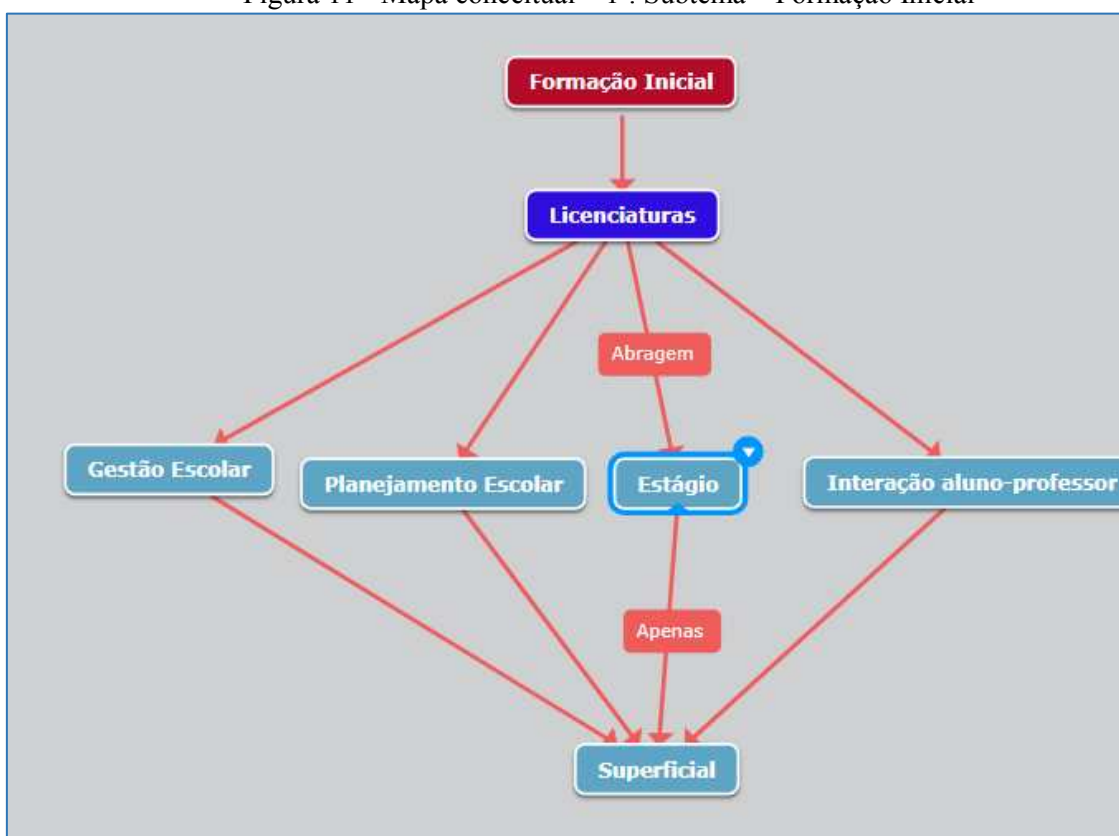
No caso desse estudo, verificou-se que 03 participantes realizaram sua formação nos cursos de licenciatura plena e 06 participantes realizaram sua formação nos cursos de licenciatura equivalente, através da resolução CNE/CP nº 2/1997, porém ambos relatam que

tiveram em seu currículo a temática da gestão e planejamento escolar, porém de maneira superficial.

A licenciatura equivalente, de acordo com a resolução CNE/CP nº 2/1997, é destinada a bacharéis e tecnólogos que desejam lecionar na área técnica. São voltadas para a capacitação dos docentes da Educação Profissional, nas seguintes modalidades: Curso de Licenciatura para Graduados, com carga horária de 1.200 horas; Curso de Licenciatura para Técnicos de Nível Médio, ou equivalente, com 2.400 horas; Curso de Licenciatura Integrado ao Curso de Graduação em Tecnologia, que deve totalizar 4.000 horas e Curso de Licenciatura para Concluintes do Ensino Médio, totalizando 3.200 horas (MACHADO, 2008a).

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a figura 11 abaixo:

Figura 11 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Formação Inicial



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Formação, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

A formação inicial proporcionada pelas universidades brasileiras não oferece subsídios suficientes em relação às necessidades atuais da escola pública. Há lacunas existentes nos cursos de formação de docentes no Brasil e são decorrentes de fatores históricos. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 39):

Os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

Os currículos e o conjunto disciplinar da formação dos docentes são fragmentados. Apenas 30% das disciplinas dos cursos são dedicadas à formação profissional específica, predominando os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com pouca associação, às práticas educacionais. Os estágios obrigatórios são realizados de maneira precária, não havendo propriamente um projeto ou plano de estágio que sinalize supervisão dos mesmos (GATTI et al, 2008).

Há também a questão do desprestígio da função docente; a precária situação salarial; a fragmentação curricular; a desarticulação das disciplinas de fundamentos e metodologias; o desequilíbrio na relação teoria-prática; **a ausência de disciplinas e conteúdos que aprofundem questões relativas à legislação e sistemas educacionais**; o desconhecimento dos saberes específicos necessários à atuação na educação básica, e problemas no exercício dos estágios, os quais estão restritos à atividades de observação quando deveriam ser práticas efetivas dos professores na escola (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, *grifo nosso*).

Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para a necessidade de uma formação de professores que demonstre ênfase a alguns assuntos diretivos que conduzem o trabalho escolar, como por exemplo, o fato de o professor trabalhar com seres humanos e suas repercussões sobre ele próprio, seus conhecimentos, identidade, experiências profissionais, dispositivos da organização do trabalho e interferências práticas; questões de poder dentro das organizações escolares e as ramificações desses processos nos recursos humanos envolvidos; as escolhas dos professores, no que se refere aos seus objetivos e as consequências práticas no cotidiano escolar; as interações dos professores com outros indivíduos, fazendo-nos compreender o seu trabalho não somente pelos aspectos técnicos, específicos às tarefas a que são chamados, mas também pelo ângulo das atividades emocionais e interacionais envolvidas, pelas vivências interativas em que estão imersos a todo o momento.

Nóvoa (2013) propõe duas categorias de mudanças nos cursos de formação docente: a primeira relata a importância de formar dentro da própria profissão; é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores, baseadas em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Enfatiza que as propostas teóricas só fazem sentido, se forem construídas dentro da profissão, se contemplar a necessidade de um

professor atuante no espaço da sala de aula, se for apropriada a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Na segunda, relata a valorização do conhecimento docente, destacando que o conceito de compreensão é fundamental, a compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. Acredita ser nessa dupla lógica que se funda o conhecimento docente, e que, enquanto se considerar o ensino uma atividade ‘natural’, vai ser difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação. Afirma ser no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação, valorizando o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação (NÓVOA, 2013).

Embora a literatura indique que os principais problemas da formação de docente se encontram nas inadequações das estruturas institucionais e curriculares, “[...] as políticas mais fortes do Ministério da Educação (MEC) estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade curricular” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 95).

É necessário ressaltar que a formação do professor, levado em conta que ele poderá também vir a ser um gestor, deve ser marcada por conhecimentos específicos de sua área de atuação, da educação e da gestão, pois, ao mesmo tempo em que exerce a atividade de gestão, o faz um ambiente escolar e com uma intencionalidade educacional (ROCHA, 2015 *grifo nosso*).

De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam longe de oferecer uma formação sólida (GATTI; BARRETO, 2009).

No que tange à formação de professores, é necessária uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. A formação de professores não pode ser realizada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização.

4.4.1.2 Formação Continuada

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004).

Em virtude das transformações sociais, do uso da tecnologia, da velocidade em que a comunicação caminha, é que se faz necessário à atualização, o aprofundamento na área em que atua, bem como a mediação da cultura e dos valores de seus alunos e da comunidade em prol do saber.

A partir dos últimos anos do século XX, observa-se uma crescente importância sobre a concepção de atividades de formação continuada, nos mais variados campos, desencadeada por constantes mudanças sociais e tecnológicas da sociedade, as quais fomentam uma necessidade de atualização e renovação dos profissionais, entre eles os da área da educação (GATTI, 2008).

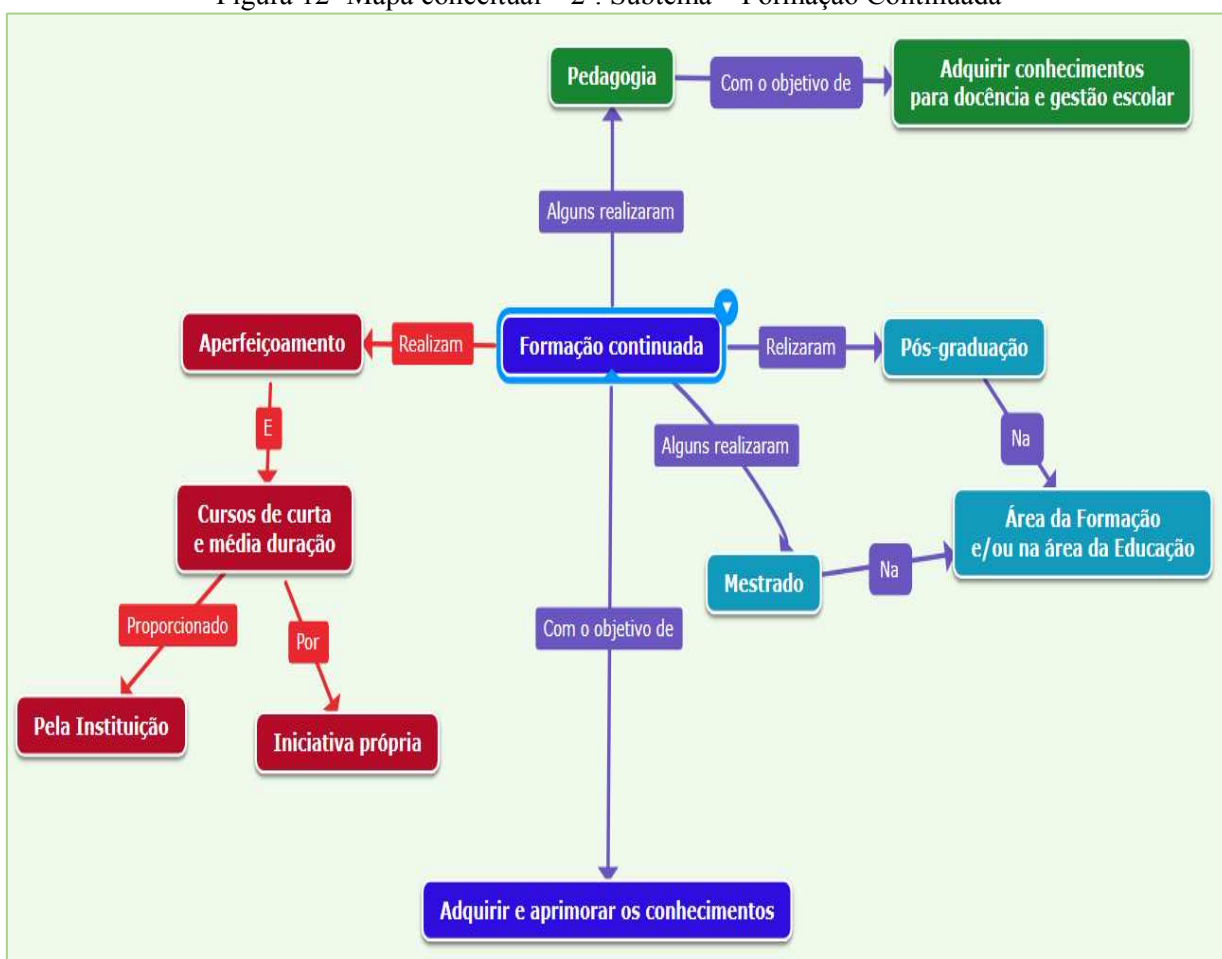
Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **aprendizado, lacunas, pós-graduação, licenciatura para graduados, gestão escolar, treinamento, prática e aprimoramento**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e a formação continuada.

No caso desse estudo, verificou-se que os participantes no percurso profissional **sempre realizaram formação continuada, de curta, média ou longa duração, oferecidos pela instituição ou realizados por iniciativa própria, na área de sua formação inicial e na área da educação.**

Verificou-se também que ao ingressar no cargo de diretor escolar, **os participantes iniciaram a busca por formações continuadas que envolvesse a área da gestão escolar.**

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a figura 12 abaixo:

Figura 12- Mapa conceitual – 2º. Subtema – Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Formação, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Por meio da formação continuada, o professor pode entender os problemas de seu cotidiano, agindo de forma consciente em sua prática educativa. Segundo Demo (2007, p. 11), “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Este investimento acontece pela formação continuada dentro e fora da escola. Por exemplo: na escola, por intermédio dos problemas diagnosticados em sala de aula, em reuniões pedagógicas, troca de experiências com professores, são situações diárias de ensino e aprendizagem. Fora da escola o aperfeiçoamento do conhecimento pode acontecer por intermédio de cursos, palestras, entre outros. Enfim, a formação continuada amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, leva a auto avaliação fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos visando um futuro.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por sua vez, parecem estar se constituindo como um espaço que permite alguma forma de superação das lacunas da formação inicial, muitas vezes cumprindo o papel de verticalização de conhecimentos, conforme necessidades

de especialização que extrapola o alcance da graduação. Talvez seja esse o caminho a se buscar, embora tais cursos muitas vezes estejam alicerçados na formação para o mercado e não para a transformação do mesmo. Por outro lado, os diretores precisam receber formação específica desde as licenciaturas. Consideramos importante que a formação de diretores contemple o estudo específico do diretor no campo da gestão escolar, tendo em vista a compreensão da historicidade da função, incluindo estudos na área (ROCHA, 2015).

Em relação ao curso de pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 sinalizam que:

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo Único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; II – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares não escolares. (BRASIL, 2006, Art. 4).

O curso de Pedagogia estabelece como atividades docentes, além obviamente das funções de magistério, a participação na organização e na gestão de sistemas e de instituições de ensino, ou seja, atividades de coordenação e de planejamento. Assim, evidencia-se a obrigatoriedade do curso de trabalhar essas questões pertinentes à gestão. Entretanto, por mais que elas constem nos currículos dos cursos, nem sempre são trabalhadas com a devida importância. Alguns aspectos que envolvem a gestão por vezes são trabalhados superficialmente (LIBÂNEO, 2006).

Em relação ao compromisso social do pedagogo e ao seu trabalho na escola, recorremos também a Saviani (1985, p. 28), para quem, o pedagogo:

[...] Deve ter o domínio das formas através das quais o saber sistematizado é convertido em saber escolar, tornando-o, pois, transmissível-assimilável na relação professor-aluno. [...] velar no interior das escolas para que elas não se percam num sem número de atividades acessórias, desviando-se de seu papel fundamental. [...] Cabe-lhes a tarefa de trabalhar os conteúdos da base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios a sua efetiva assimilação por parte dos alunos.

Interpretando as palavras do autor, podemos resumi-la da seguinte forma: o

compromisso social do pedagogo é garantir a democratização do saber escolar, sistematizado e sua função, entendida aqui como tarefa principal, é organizar o trabalho pedagógico de forma a facilitar a ação de todos os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, alunos, suas famílias, professores e demais trabalhadores da escola. E quais conteúdos devem compor a formação deste.

Nesse viés, a formação continuada dos profissionais da educação nas últimas décadas tem-se apresentado como condição fundamental para a melhoria da qualificação profissional, e para a solução dos problemas do cotidiano escolar. Nesse sentido, cursos de formação continuada são constituídos e oferecidos para o conjunto dos profissionais da educação, em especial para os professores e gestores, como política pública, cujo objetivo é o de aperfeiçoar sua qualificação e melhorar seu desempenho técnico no cumprimento de suas funções educativas.

4.4.1.3 Formação proporcionada pela instituição

Os cursos de formações para os gestores escolares devem utilizar metodologias diferenciadas e oportunizar algumas possibilidades para trocas de experiências, dentre as quais a formação de redes, o intercâmbio, os seminários de relatos de casos e o auto estudo, afirmando a necessidade de uma contextualização, para que os conteúdos discutidos dialoguem com a prática dos profissionais e a troca de experiência (MACHADO, 2011).

Cria-se a responsabilidade, pelos sistemas de ensino, na promoção de diferentes modalidades de formação aos diretores escolares, visando auxiliar na “[...] profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas [...]” (LÜCK, 2000, p. 30).

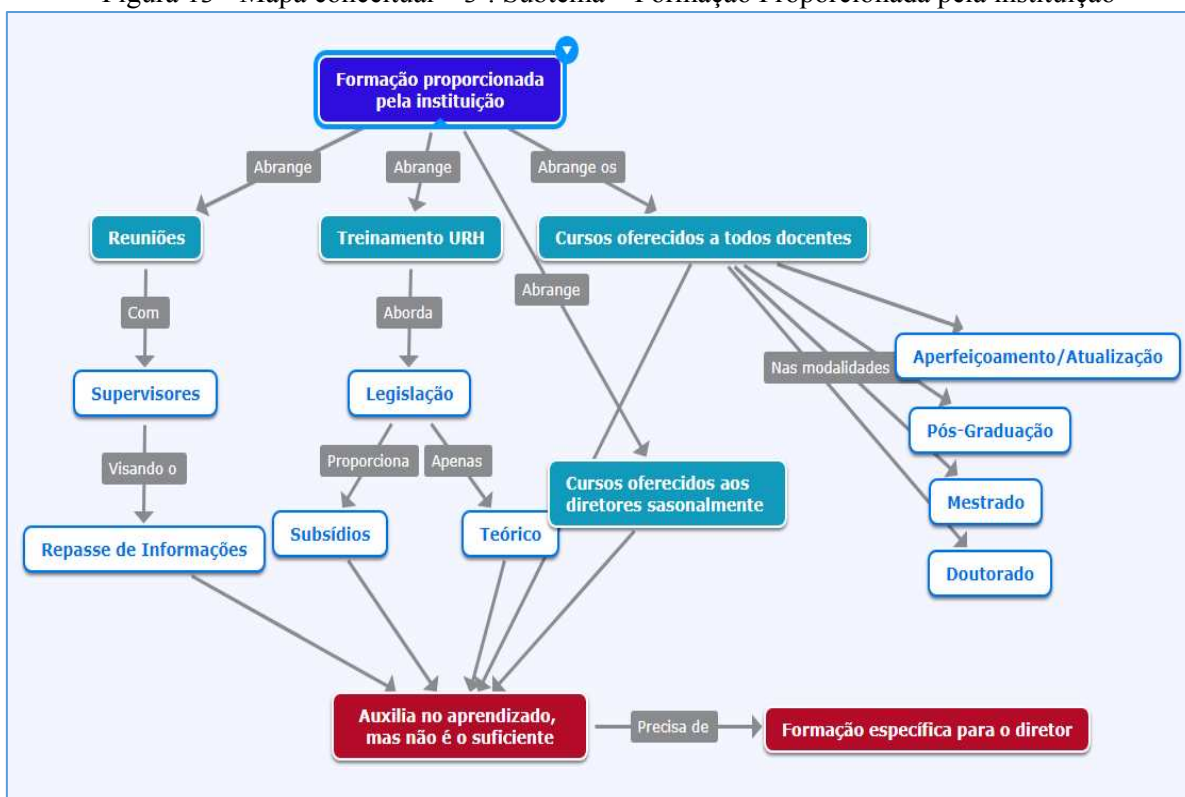
Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **aprendizado, treinamento, recursos humanos, subsídios, curso, aperfeiçoamento, instituição, jurídico, cuidado e respaldo**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e a aprendizagem na formação proporcionada pela instituição.

No caso desse estudo, verificou-se que a instituição promove cursos, reuniões, que proporcionam conhecimento, mas que não são suficientes diante atribuições da gestão escolar.

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de

acordo com a figura 13:

Figura 13 - Mapa conceitual – 3º. Subtema – Formação Proporcionada pela instituição



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Formação, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Lück (2000, p. 30) pontua alguns problemas a serem superados nos cursos e outras modalidades de formação continuada oferecida aos diretores escolares:

- Os programas de capacitação profissional, quando concebidos apenas pelos órgãos centrais de educação, são pautados em generalizações, não contemplando necessidades específicas desses gestores;
- Ocorre, via de regra, um distanciamento entre a teoria e a prática; os conteúdos trabalhados encontram-se assim descontextualizados;
- Ha um enfoque em ações individuais, não sendo estimulado um pensamento coletivo, em equipe, para a resolução de problemas;
- Os métodos de transmissão são conteudista, não favorecendo a aprendizagem como um intercâmbio de saberes distintos.

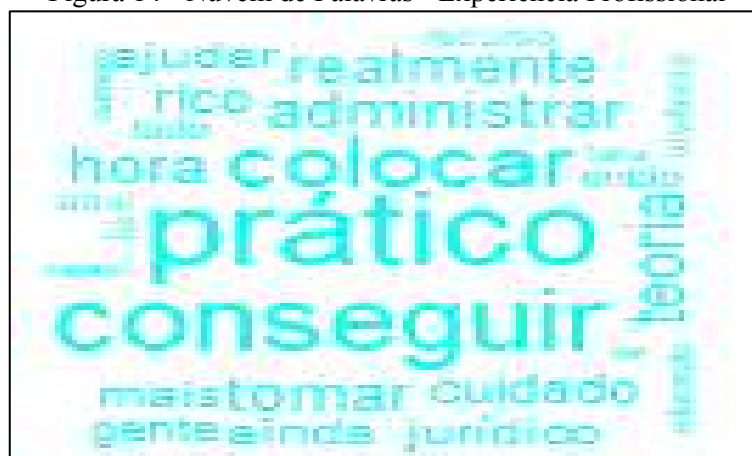
Portanto, os diretores devem auxiliar a instituição a identificar as formações necessárias para o cargo de diretor e caso perceba que a sua necessidade não tenha sido atendida com a formação proporcionada pela instituição, realizar essa formação por iniciativa

própria, pois o desenvolvimento profissional autônomo é uma modalidade de desenvolvimento profissional mais simples, na qual “os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal” (MARCELO, 1999, p. 150). Para o autor, os professores fazem opção por esta modalidade de formação quando percebem a inexistência da oferta de formação continuada ou quando entendem que tais ofertas não respondem às suas necessidades.

4.3.2 Experiência Profissional

A **Classe 3, Experiência Profissional**, que se originou do programa IRaMuTeQ, teve 11,3% de incidência das palavras. A partir da realização da entrevista e da leitura dos trechos da Classe, percebe-se que essas palavras estão voltadas para a experiência adquirida pelos diretores. Para melhor descrição, segue a figura 14 com as palavras que tiveram maior significação de acordo com a representação da classe de palavras.

Figura 14 - Nuvem de Palavras - Experiência Profissional



Fonte: Gerado pelo IRaMuTeQ, 2018.

Dentre estas palavras, a de maior destaque é **prático**. Percebe-se também que as palavras: **conseguir**, **colocar**, **teoria**, **administrar** e **tomar** estão em evidência, porém, com menos ênfase em relação à palavra de maior destaque. As demais estão intrínsecas a esse processo, no entanto, em condição secundária.

Nos trechos constituintes da Classe 3 verificou-se a relação que os diretores fazem entre a gestão escolar e a experiência profissional:

O que foi passado por lá (no treinamento) ela complementou aqui com todas as dúvidas que eu tinha que se eu juntar tudo o que eu aprendi lá com as habilidades dela aqui (Diretor 9).

Mas realmente a prática é o maior aprendizado você tem aí o conhecimento que você traz de fora para ir juntando nisso, mas você só vai saber resolver problemas à medida que ele aparece (Diretor 1).

Sou diretor há 2 anos e meio eu acho que a prática é mais rica que a teoria (Diretor 4).

O diretor tem recebido subsídio de treinamento tanto indo em São Paulo quanto treinamento online, eles sempre entram em contato para passar para a gente os próximos passos. Um canal de comunicação entre todos eles o que aconteceu de boa prática em uma etec que pode servir para outra e o está acontecendo é um aprendizado entre os próprios pares (Diretor 6).

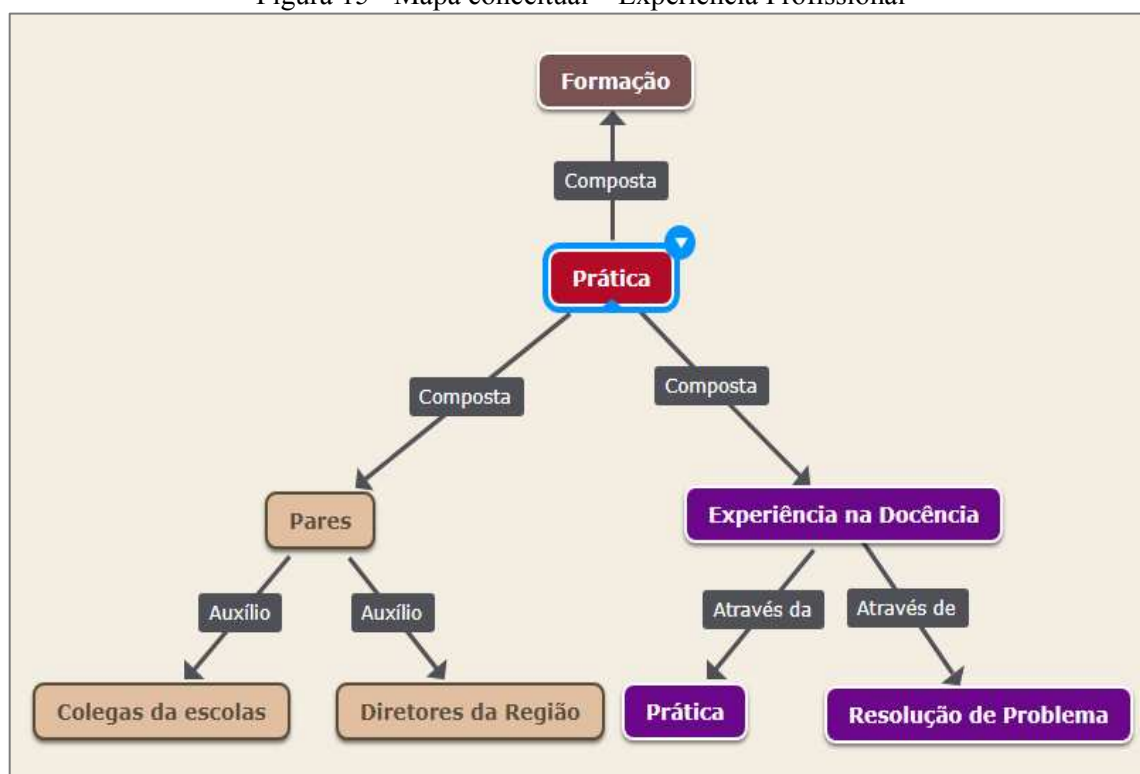
Eu acho que o primeiro passo para um diretor se ele conseguir ter um bom trabalho de gestão de pessoas o resto é mais um aprendizado do dia-a-dia mesmo. (Diretor 8)

Portanto, para melhor apropriação da teoria e com o objetivo de visualizar as analogias e discrepâncias existentes, apropriando da teoria, para que permitissem relacionar os diferentes termos, foi realizado a leitura detalhada dos segmentos do texto, contidas nas palavras da Classe 3 e construiu-se mapas conceituais.

De início, fez-se uma pesquisa com a palavra **prática**. Verificou-se o quanto era recorrente nos segmentos de texto, resultado do que o *software* gerou.

Foi elaborado um mapa conceitual para favorecer a análise da referida classe, conforme figura 15:

Figura 15 - Mapa conceitual – Experiência Profissional



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Experiência Profissional, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

A partir da análise da palavra **prática**, realizou-se um exame da temática geral, da qual originou-se a categoria “**Experiência Profissional**”.

Ao verificar a inter-relação entre as palavras dessa classe, constatou-se os agrupamentos possíveis e derivaram do tema central subtemas advindos desta classe e os respectivos vocábulos, conforme quadro 08.

Quadro 8 - Subtemas da Experiência Profissional

	Subtemas	Palavras da Classe
1	Experiência docente	Docente, experiência, alunos, prática e compartilhamento.
2	Aprendizagem pelos pares	Aprendizado, pares, docência, diretores, colegas, convívio, diária, prática, e ajuda.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classes Experiência Profissional, originadas do software IRaMuTeQ. 2018.

Importante salientar que embora se tenha procurado estabelecer correspondências entre as palavras da Classe 3 e seus subtemas, algumas se repetiram em ambos subtemas, pois estão estritamente relacionadas, uma vez que se encontram inseridas em uma mesma classe.

Essa articulação ficará mais bem explicitada à medida que se transcorrer essa análise. Nessa busca, o subtema - cuja análise aborda a experiência profissional dos diretores, nota-se que os mesmos buscam auxílio na formação, nos pares e na experiência como docente para exercer a gestão escolar.

A Classe 3 e a Classe 4, abordam eixos distintos da pesquisa, porém a temática da “formação” se repetiu em ambas as Classes, pois estão estritamente relacionadas, uma vez que se encontram inseridas no mesmo estudo. Sendo assim a temática da “formação” foi analisada de forma detalhada na Classe 4.

4.3.2.1 Experiência Docente

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica na graduação, **como nas suas experiências com a prática docente**, pelos relacionamentos interpares e com o contexto das redes de ensino (GATTI, 2009, *grifo nosso*).

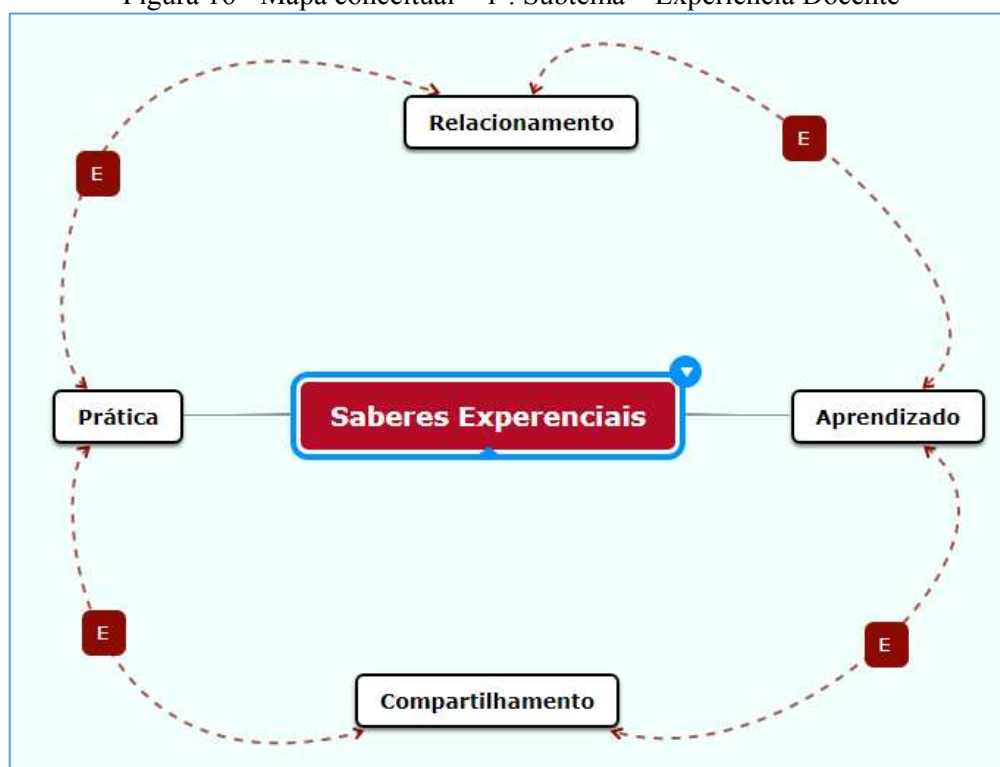
Os saberes docentes provenientes de sua própria experiência na profissão são adquiridos através da prática do ofício na escola e na sala de aula, pela experiência dos pares entre outros. São integrados ao trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2014).

Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **docente, experiência, alunos, prática e compartilhamento**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e a experiência na docência.

No caso desse estudo, verificou-se que os participantes utilizam como apoio e reflexão as experiências na docência para auxiliar nas atividades da gestão escolar. Os saberes para a gestão escolar vão sendo construídos na prática diária.

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a figura 16:

Figura 16 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Experiência Docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Experiência Profissional, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Tardif (2004) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No quadro 09, demonstramos o que autor entende que seja cada um dos saberes:

Quadro 9 - Classificação dos Saberes Docentes

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2004, p.38).

Mesmo reconhecendo que há saberes relacionados ao fazer dos professores, o autor chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que o professor mantém com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação. Os saberes da experiência “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2002, p. 50).

Os saberes são construídos nas relações interativas, pois ao mesmo tempo em que se ensina se aprende, cabendo ao professor adquirir conhecimento suficiente para analisar e selecionar quais os saberes que realmente contribuem para uma prática que atenda à complexidade do espaço da sala de aula.

Borges (2004, p. 203) afirma que:

O contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc.

A experiência docente é fundamental na construção dos saberes dos professores, pois, esses saberes são construídos no processo histórico da formação do profissional. Portanto, é no cotidiano que os saberes são consolidados, e os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente. Os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também são saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática (TARDIF 2007).

Portanto, é no cotidiano escolar, de maneira individual ou coletiva, na atividade docente ou na participação e gestão do trabalho escolar, que os professores obtêm inúmeros aprendizados, como por exemplo: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional e principalmente aprendem a profissão. Os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiramente no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios entre outros. É imprescindível ter clareza de que de hoje os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto escolar. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade (LIBÂNEO, 2004).

4.3.2.2 Aprendizagem pelos pares

Os saberes docentes vão sendo elaborados nos percursos pessoal e profissional de cada indivíduo. Esses saberes referem-se aos pressupostos que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, os quais provêm de fontes diversas, como a formação inicial e continuada, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas que serão ensinadas, a experiência na profissão, a **cultura pessoal e profissional e a aprendizagem com os pares** (TARDIF, 2014, *grifo nosso*).

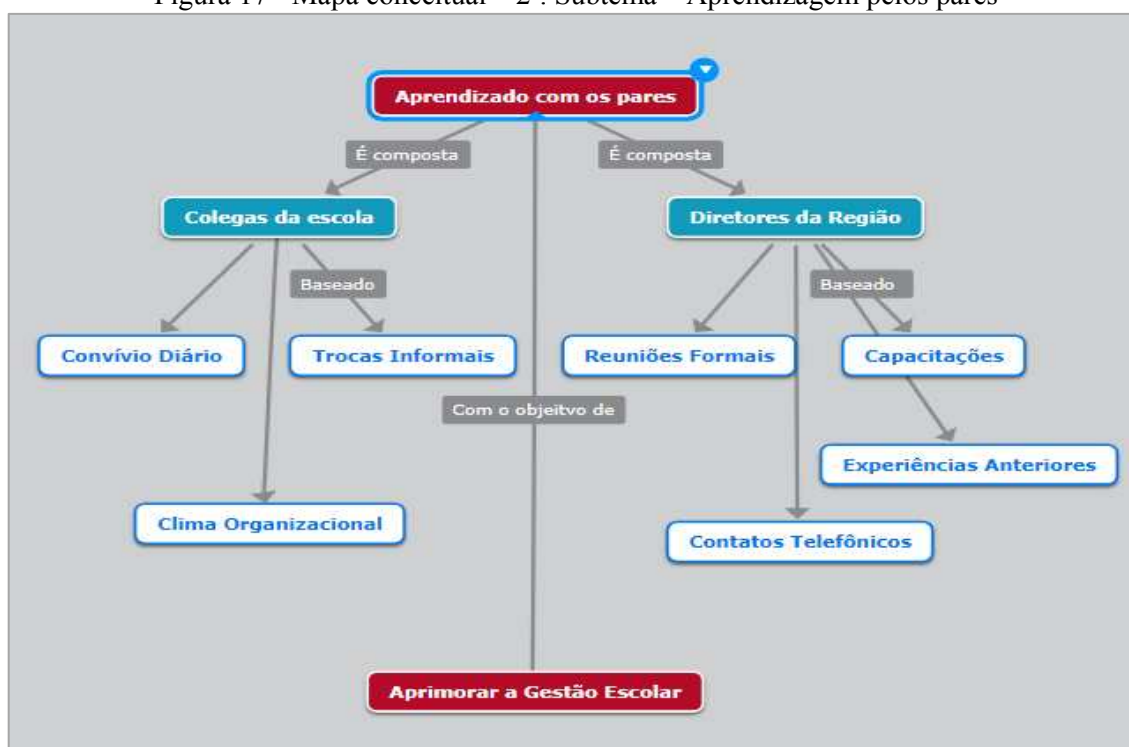
Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática,

aprendizado, pares, docência, diretores, colegas, convívio, diária, prática e ajuda, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e a aprendizagem com os pares.

Neste estudo verificou-se que os participantes desta pesquisa também adquirem conhecimentos para a gestão escolar através dos pares. A aprendizagem com os pares acontece de duas maneiras: Na relação com os colegas da escola, no convívio diário e na troca de informações informal e na relação com os demais diretores da região em reuniões, capacitações formais e contatos informais.

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a figura 17:

Figura 17 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Aprendizagem pelos pares



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Experiência Profissional, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

A observação das práticas já balizadas por colegas mais experientes configura-se como elemento interessante ao desenvolvimento profissional docente. O apoio dos pares é uma dimensão que vai além de um simples caráter de individualização e se projeta a partir de uma perspectiva dialógica que o professor vai construindo na interação com e seus pares ou mesmo com pessoas externas, como monitores ou outros especialistas, constitui-se como um fator de aprimoramento do trabalho. Este apoio dos pares pode ser visto como fundamental

para o desenvolvimento profissional docente, pois amplia o repertório de conhecimentos teórico-práticos dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).

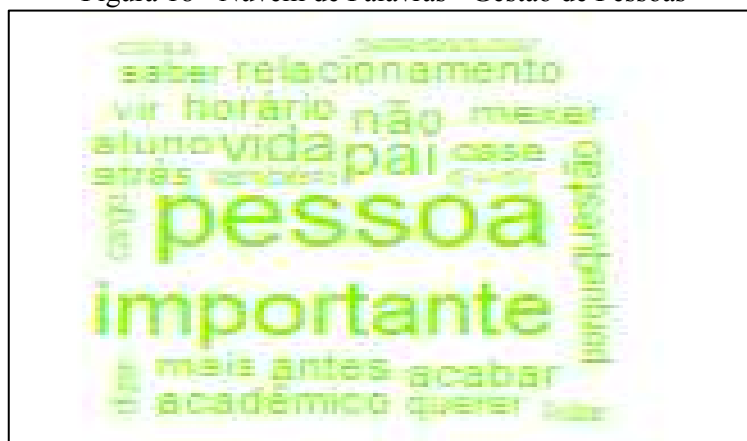
As experiências coletivas também são fontes de construção de saberes. As relações que os professores estabelecem cotidianamente com outros professores, as trocas de experiências, não só na própria escola como também em cursos, palestras, congressos, a interação entre professores mais experientes e professores mais jovens, são alguns exemplos de situações que podem resultar nesta produção coletiva de saberes. O saber da experiência na docência mostra-se um saber coletivo. Os professores assumem um papel de auto formação, à medida que estes entendem-se como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica (TARDIF, 2007).

A partir destas relações com os seus pares, com o coletivo, por meio do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos funcionários, professores ou gestores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade. Dessa forma as certezas que são produzidas no dia-a-dia, subjetivamente, devem ser objetivadas sistematizadas, organizadas, para “[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas [...]” (TARDIF, 2017, p.52).

4.3.3 Gestão de Pessoas

A Classe 2, Gestão de Pessoas, que se originou do programa IRaMuTeQ, teve 21,4% de incidência das palavras. A partir da realização da entrevista e da leitura dos trechos da Classe, percebe-se que essas palavras estão voltadas para a gestão de pessoas na escola. Para melhor descrição segue a figura 18 com as palavras que tiveram maior significação de acordo com a representação da classe de palavras.

Figura 18 - Nuvem de Palavras - Gestão de Pessoas



Fonte: Gerado pelo IRaMuTeQ, 2018.

Dentre estas palavras, a de maior destaque é **pessoa**. Percebe-se também que as palavras: **importante, pai, vida, não e horário** estão em evidência, porém, com menos ênfase em relação à palavra de maior destaque. As demais estão intrínsecas a esse processo, no entanto, em condição secundária.

Nos trechos constituintes da Classe 2 verificou-se a relação que os diretores fazem entre a gestão escolar e o relacionamento com pais, alunos, professores, funcionários:

A gestão de pessoas tanto faz de aluno ou professor é complicada. A gente tem o anseio do aluno, o anseio do professor, do funcionário juntar é complicado. A parte operacional a aula o professor da conta o aluno vai atrás e a parte administrativa faz o que precisa ser feito. O difícil é conciliar, pois cada um tem uma visão da escola, dá uma direção para fazer com que todo mundo ande junto é complicado (Diretor 9).

O gerenciamento principalmente dos professores é a área que sinceridade me dá mais trabalho e a gente vai tendo vários todas as áreas tem as suas dificuldades, mas o principal mesmo é a gestão de pessoas. Eu trabalho com o choque de interesses envolve horário de aulas, a gestão de pessoas é a parte mais complicada da gestão escolar (Diretor 8).

Por outro lado, você tem a relação com os pais dos alunos que acabam vindo aqui e a parte mesmo da gestão que você tem uma equipe né diretor de serviços, diretor acadêmico que auxiliam. Você tem que ter um olhar para o conjunto onde as pessoas se integram impossível enxergar a escola separada o pai que vem no acadêmico o professor que vai no acadêmico quer dizer existe um elo aí eu tenho que ter um olhar para dá conta de enxergar (Diretor 4).

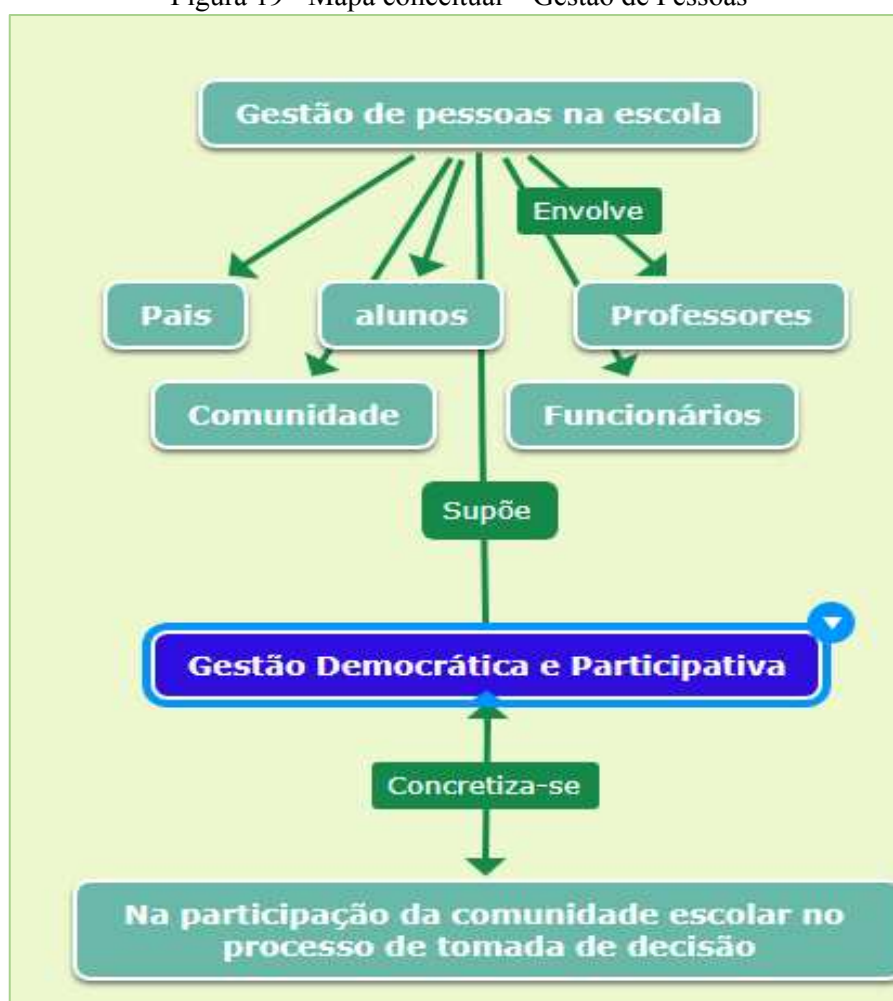
Eu acho que gestão de pessoas envolve um conjunto, você tem uma ideia das relações. Você como diretor tem uma relação com o público interno e externo, você tem instituições que são parceiras, você tem prefeitura, têm órgãos que te procuram esses momentos você pensa quem vem como é isso como se administra todos esses relacionamentos para se chegar em um trabalho que tenha frutos (Diretor 4).

Portanto para melhor apropriação da teoria e com o objetivo de visualizar as analogias e discrepâncias existentes, apropriando da teoria, para que permitissem relacionar os diferentes termos, foi realizado a leitura detalhada dos segmentos do texto, contidas nas palavras da Classe 2 e construiu-se mapas conceituais.

De início, fez-se uma pesquisa com a palavra **pessoa**. Verificou-se o quanto era recorrente nos segmentos de texto, resultado do que o *software* gerou.

Foi elaborado um mapa conceitual para favorecer a análise da referida classe, conforme figura 19:

Figura 19 - Mapa conceitual – Gestão de Pessoas



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Gestão de Pessoas, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Sobre a gestão de pessoas no âmbito escolar Lück (2009, p. 82-83) relata:

A gestão de pessoas constitui-se no coração do trabalho de gestão escolar e tem como elementos fundamentais: motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional, formação de espírito e trabalho de equipe, cultivo do diálogo e comunicação abertos e contínuos, inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional, capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada e desenvolvimento de uma cultura de avaliação e auto avaliação.

A dificuldade em lidar com os recursos humanos, a gestão de pessoas, pode vir a ser o condutor de outros problemas. E no ambiente escolar essa dificuldade produz falhas na **gestão democrática e participativa** que é primordial nas escolas públicas.

A partir da análise da palavra **pessoa**, realizou-se um exame da temática geral, da qual originou-se a categoria **“Gestão de Pessoas”**.

A Gestão democrática e participativa foi abordada de maneira ampla nesta Classe Gestão de Pessoas, entretanto é preciso ressaltar que a mesma aparece em todas as Classes da pesquisa, manifestando assim sua importância.

Ao verificar a inter-relação entre as palavras dessa classe, constatou-se os agrupamentos possíveis e derivaram do tema central subtemas advindos desta classe e os respectivos vocábulos, conforme quadro 10.

Quadro 10 - Subtema da Gestão de Pessoas

	Subtema	Palavras da Classe
1	Gestão Democrática e Participativa	Pessoas, pais, alunos, professores, público externo, gestão, APM, Grêmio, Projeto Político Pedagógico, parceiros, conselho escolar, conselho de classe.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classe Gestão de Pessoas, originadas do software IRaMuTeQ. 2018.

A Classe 1 e a Classe 2, formam um eixo na pesquisa, que relata as dificuldades que os participantes enfrentam na gestão escolar, sendo assim algumas palavras se repetiram em ambas as Classes, pois estão estritamente relacionadas, uma vez que se encontram inseridas no mesmo estudo.

4.3.3.1 Gestão Democrática e Participativa

A gestão democrática e participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo e do consenso (LIBÂNEO, 2001).

Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **peças, pais, alunos, professores, público externo, gestão, APM, Grêmios, Projeto Político Pedagógico, parceiros, conselho escolar, conselho de classe**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e a gestão democrática e participativa.

No caso desse estudo, verificou-se que os diretores conhecem os princípios da gestão democrática e participativa, porém relatam dificuldades de realizá-la na prática.

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a figura 20:

Figura 20 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Gestão Democrática e Participativa



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Gestão de Pessoas, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Lück et al (2002) relata seis motivos para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; e, desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar. A efetiva gestão escolar implica na criação de ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro.

No contexto da Educação Profissional, Oliveira (2003, p. 99) afirma em seus estudos que algumas questões precisam ser consideradas para se refletir sobre a possibilidade de uma gestão democrática, tendo em vista a influência de fatores exógenos que implicam diretamente em seu desenvolvimento.

A problemática da gestão democrática da educação profissional situa-se no âmbito de uma questão mais ampla: a gestão democrática da educação. A adoção do princípio da gestão democrática do ensino público no arcabouço jurídico brasileiro com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, Inciso VI, já traz na sua origem uma restrição: a gestão democrática é do ensino público e não da educação. Se na educação geral a aplicação deste princípio encontra dificuldades na sua apreensão, regulamentação e execução, no caso da educação profissional, sequer existe o pressuposto. O primeiro aspecto a se considerar na democratização da educação é o acesso.

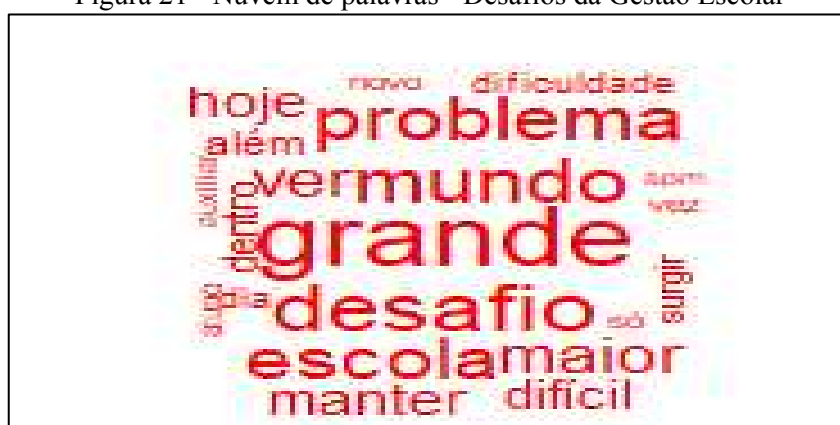
Compreende-se que a prática do gestor democrático propicia no ambiente escolar um clima de respeito e de efetiva mudança nas relações com a comunidade, favorece também o crescimento pessoal e profissional de todos que participam do cotidiano escolar, humaniza a relação entre as pessoas superando preconceitos nas relações com a comunidade, proporciona ainda o efetivo exercício da cidadania pela comunidade e provoca o envolvimento de todos no processo de decisão de todas as atividades da escola.

Portanto as escolas devem ser planejadas para se transformar em centros de debates permanentes, buscar a integração escola-comunidade-família; pais, professores e alunos devem estar satisfeitos; boas e novas técnicas de ensino devem ser buscadas; educação continuada para alunos e professores incentivada, e o uso da tecnologia moderna para que todos tenham o direito de se apropriar do conhecimento que o tornará sujeito de sua própria história.

4.3.4 Desafios da Gestão Escolar

A **Classe 1, Desafios da Gestão Escolar**, que se originou do programa IRaMuTeQ, teve 24,8% de incidência das palavras. A partir da realização da entrevista e da leitura dos trechos da Classe, percebe-se que essas palavras estão voltadas para os desafios que os diretores enfrentam no cotidiano escolar. Para melhor descrição segue a figura 21 com as palavras que tiveram maior significação de acordo com a representação da classe de palavras.

Figura 21 - Nuvem de palavras - Desafios da Gestão Escolar



Fonte: Gerado pelo IRaMuTeQ, 2018.

Dentre estas palavras, as de maior destaque são **grande** e **desafio**. Percebe-se também que as palavras: **problema**, **escola** e **mundo** estão em evidência, porém, com menos ênfase em relação à palavra de maior destaque. As demais estão intrínsecas a esse processo, no entanto, em condição secundária.

Nos trechos constituintes da Classe 1 verificou-se a relação que os diretores fazem com os desafios da gestão escolar:

Vejo como principal desafio manter uma equipe unida, gerenciar conflitos, resolver problemas de estrutura e manter a qualidade do ensino aprendizagem. Motivar pessoas e manter a escola com condições de oferecer um ensino de qualidade é difícil principalmente nos dias de hoje a gente atravessa uma crise grande no país resolver todos esses problemas de infraestrutura que às vezes falta alguma recurso que atenda às necessidades dos professores para ministrar as aulas às vezes é problema que surge de repente você precisa se virar para resolver eu acho que o maior desafio hoje é gerenciar tanto a parte de infraestrutura para que a qualidade de ensino se mantém, como também gerenciar os conflitos que existem dentro da instituição (Diretor 3).

Em relação à infraestrutura, o prédio grande é antigo dá problemas e nem sempre temos recursos para resolver. Temos que esperar alguns atos às vezes trazem conflitos, mas no geral eu acho que ainda somos uma escola diferenciada. (Diretor 3).

Outro desafio é o setor de infraestrutura pois muitas ações independem de nossa vontade (Diretor 2).

O maior desafio nesse contexto é a comunicação a comunicação é sempre o mais complicado de uma escola (Diretor 9).

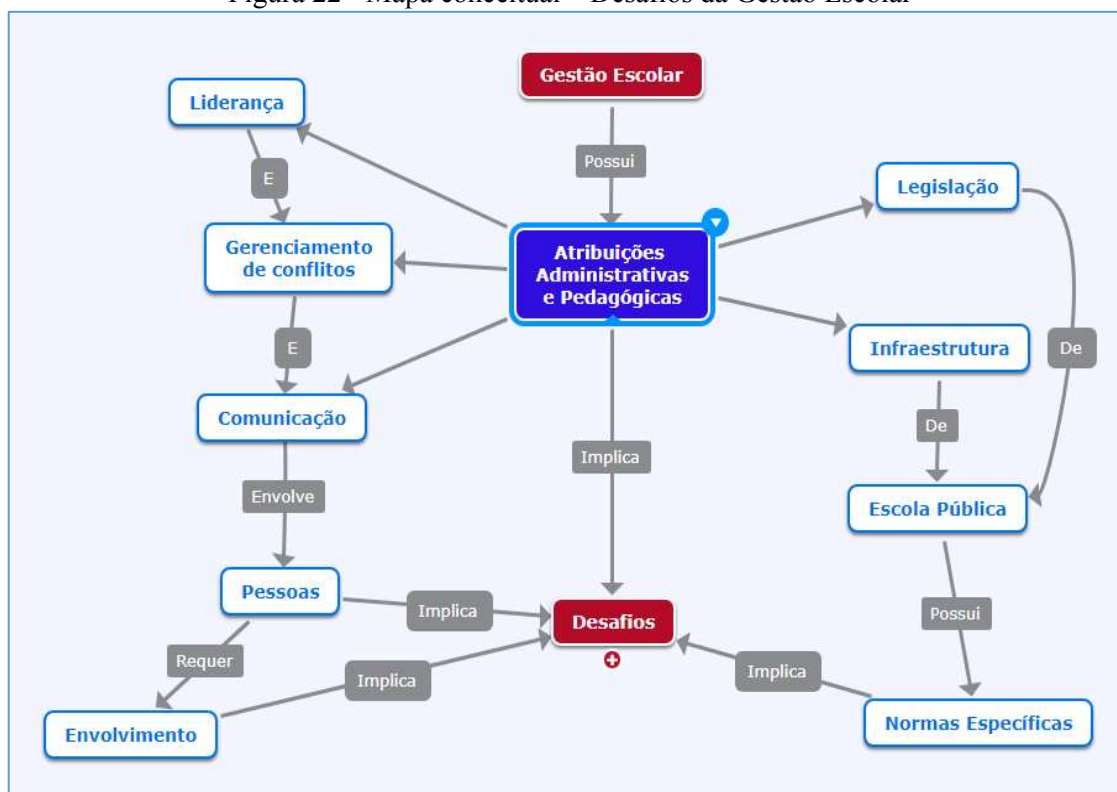
Você tem que ser líder e para ser líder você tem que saber trabalhar com as pessoas (Diretor 8).

Portanto para melhor apropriação da teoria e com o objetivo de visualizar as analogias e discrepâncias existentes, apropriando da teoria, para que permitissem relacionar os diferentes termos, foi realizado a leitura detalhada dos segmentos do texto, contidas nas palavras da Classe 1 e construiu-se mapas conceituais.

De início, fez-se uma pesquisa com a palavra **desafios**. Verificou-se o quanto era recorrente nos segmentos de texto, resultado do que o *software* gerou.

Foi elaborado um mapa conceitual para favorecer a análise da referida classe, conforme figura 22:

Figura 22 - Mapa conceitual – Desafios da Gestão Escolar



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Desafios da Gestão Escolar, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

Conforme exposto no referencial teórico deste estudo o diretor escolar possui atribuições administrativas e pedagógicas. As dimensões apresentam conflitos, pois são de naturezas distintas. Porém esses conflitos devem ser analisados e vivenciados de forma que priorizem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É função do diretor estimular junto à comunidade a visão da instituição escolar como um ambiente educativo em todos os seus aspectos, o que envolve novos olhares sobre as relações no interior da escola e requer a inovação nos processos educativos (LIBÂNEO, 2004).

A partir da análise da palavra **desafios**, realizou-se um exame da temática geral, da qual originou-se a categoria “**Desafios da Gestão Escolar**”.

Ao verificar a inter-relação entre as palavras dessa classe, constatou-se os agrupamentos possíveis e derivaram do tema central subtemas advindos desta classe e os respectivos vocábulos, conforme quadro 11.

Quadro 11 - Subtemas dos Desafios da Gestão Escolar

Subtemas		Palavras da Classe
1	Infraestrutura	Problemas, qualidade, prédio, recurso, bens, serviços, instituição pública, legislação, morosidade.
2	Liderança	Pessoas, motivar pessoas, manter uma equipe unida, qualidade do ensino, gerenciar conflitos.
3	Comunicação	Conciliar, complicado, desafios, lacunas, pessoas, problemas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Classe Desafios da Gestão Escolar, originadas do software IRaMuTeQ. 2018.

Importante salientar que embora se tenha procurado estabelecer correspondências entre as palavras da Classe 1 e seus subtemas, algumas se repetiram em um subtema ou outro, pois estão estritamente relacionadas, uma vez que se encontram inseridas na mesma classe. Essa articulação ficará mais explicitada à medida que se transcorrer essa análise.

Ressalta-se também que as Classe 1 e 2, formam um eixo na pesquisa, que relata as dificuldades que os participantes enfrentam na gestão escolar, sendo assim algumas palavras se repetiram em ambas a Classes, pois estão estritamente relacionadas.

4.3.4.1 Infraestrutura

Entende-se por infraestrutura básica da escola o abastecimento de energia elétrica, água e esgoto sanitário, bem como a existência de sanitário na escola. O saneamento básico é fundamental para identificar se a escola possui condições mínimas para o atendimento dos alunos (SÁTYRO; SOARES, 2007).

Para analisar a infraestrutura das dependências da escola, Sátyro e Soares (2007) recomendam a utilização dos componentes principais que englobam vários itens que Censo Escolar questiona se a escola tem ou não tem determinada dependência (benfeitoria). São elas: diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, cozinha, depósito de alimentos, refeitório, pátio, quadra, parque infantil, dormitório, berçário, sanitário fora do prédio, sanitário dentro do prédio, sanitário adequado à pré-escola.

Em relação a acessibilidade o Estado Brasileiro deve “possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida” (BRASIL, 2009). Portanto o Estado deve assegurar a igualdade de oportunidades ao meio físico, incluindo a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, assim como o acesso à informação e à comunicação. O Censo Escolar tem coletado informações sobre dependências e vias de acesso adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, como prédios com rampas de acesso para cadeira de rodas, banheiros adaptados para deficientes, bem como a existência de salas de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Seguindo este pressuposto, entende-se que esses itens também englobam a infraestrutura no ambiente escolar.

Se “o conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam”, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 26), então é determinante que as escolas também estejam supridas de infraestrutura tecnológica para o apoio pedagógico nas atividades escolares e para o enriquecimento de aprendizagens.

Diante do exposto a **infraestrutura e os recursos pedagógicos** dizem respeito aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses fatores são componentes fundamentais no âmbito escolar, pois o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem

também dos recursos disponíveis.

Espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem (LIBÂNEO, 2008).

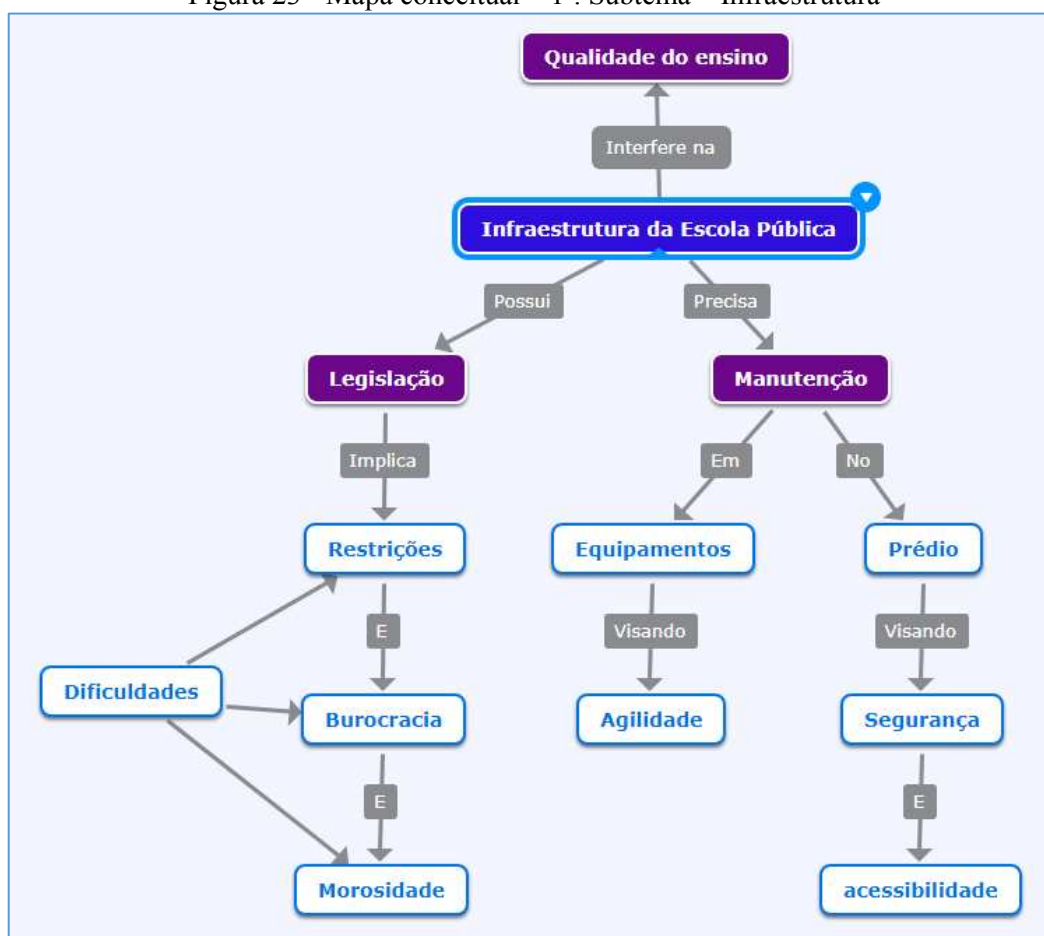
Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **problemas, qualidade, prédio, recurso, bens, serviços, instituição pública, legislação, morosidade**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e infraestrutura.

No caso desse estudo, verificou-se que há desafios em relação à infraestrutura das escolas participantes, sendo os principais: Escola em prédio antigo, escola sem acesso as pessoas portadoras de necessidades especiais, escola com elevador quebrado, falta de equipamentos para laboratório e demora ou falta de *feedback* em relação as solicitações de materiais realizadas para a administração central.

Os diretores relataram que são questionados pela comunidade escolar em relação à infraestrutura, manutenção do prédio e aquisição de equipamentos. Os mesmos solicitam à administração central, entretanto relatam morosidade e burocracia para resolver os problemas.

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a figura 23:

Figura 23 - Mapa conceitual – 1º. Subtema – Infraestrutura



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Desafios da Gestão Escolar, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

A deficiência de infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam no desempenho dos alunos (SÁTYRO; SOARES, 2007).

A dimensão administrativa é condição para a qualidade da gestão pedagógica da educação, conseqüentemente, a gestão documental e de registros da escola, a gestão dos recursos físicos, materiais e equipamentos da escola e a gestão dos serviços de apoio devem ser tratadas com o mesmo zelo pelos gestores escolares, pois são suportes para a efetivação da gestão pedagógica (LÜCK, 2009).

4.3.4.2 Liderança

A liderança está presente desde o início das primeiras formas de aglomerados humanos. Estudos antropológicos realizados desde os povos primitivos, concluíram que a

liderança é um elemento presente em praticamente todos os grupos humanos, independente dos aspectos culturais e da complexidade social e organizacional (BASS, 2008).

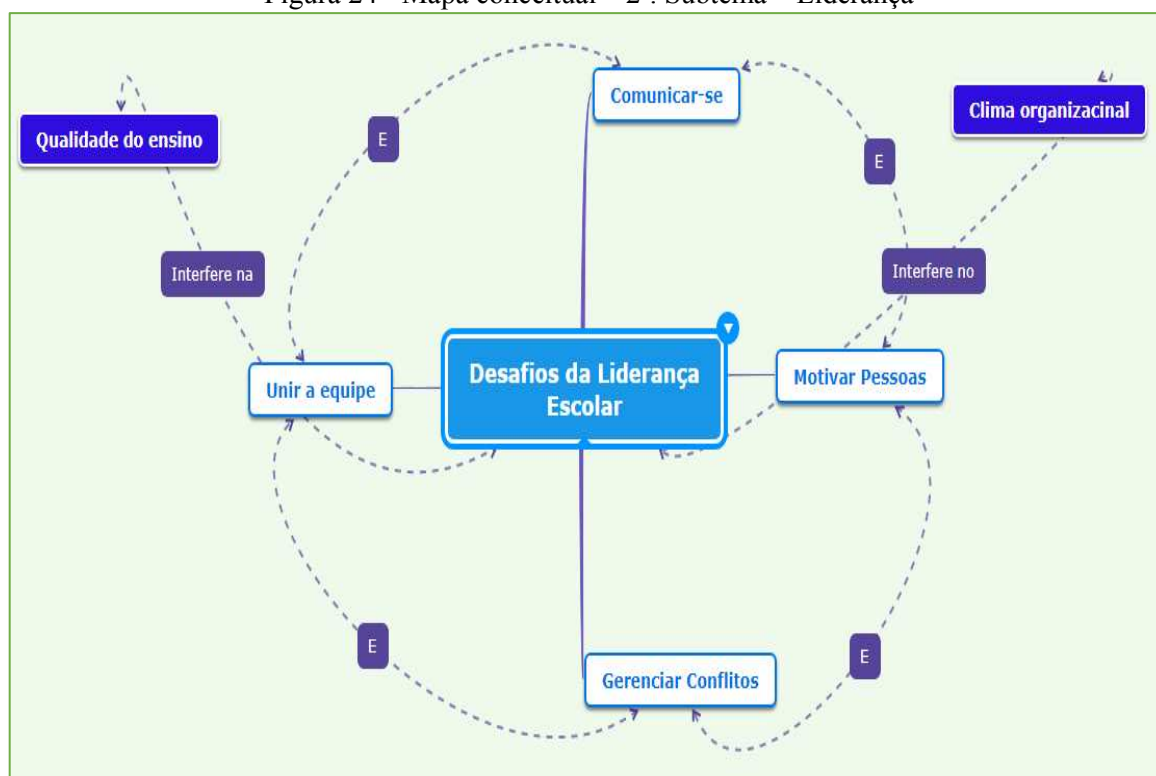
Conforme exposto no referencial teórico deste estudo na escola o diretor é o profissional a quem compete à liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam.

Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **pessoas, motivar pessoas, manter uma equipe unida, qualidade do ensino, gerenciar conflitos**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e liderança.

No caso deste estudo verificou-se que os diretores possuem dificuldades em relação à liderança e a proporcionar práticas democráticas e descentralizadoras na escola.

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a figura 24:

Figura 24 - Mapa conceitual – 2º. Subtema – Liderança



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Desafios da Gestão Escolar, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

No contexto escolar a liderança é uma característica importante e inerente à gestão, por intermédio da qual o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo, com o escopo da melhoria contínua do ensino e da

aprendizagem (LÜCK, 2011).

Os gestores escolares eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional favorável e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades (LÜCK, 2000).

Leithwood, Begley e Cousins (1990), a partir da análise de vários trabalhos de investigação, propõem uma tipologia de estilos de liderança escolar assente em quatro tipos de liderança, expostas no quadro 12:

Quadro 12 - Estilos de Liderança na Escola

Estilos de Liderança na Escola	
Estilo A	Caracteriza-se por enfatizar as relações interpessoais, estabelecer um clima de cooperação dentro da escola, por criar uma relação eficaz e de colaboração com diversos grupos da comunidade educativa e do poder central. Os líderes que se comportam segundo este estilo acreditam que estas relações são fundamentais para o sucesso e fornecem uma base para uma atividade mais direcionada para tarefas específicas nas suas escolas.
Estilo B	O foco está centrado no rendimento dos alunos e no aumento do seu bem-estar. Para o efeito, o líder utiliza diversos meios que passam, por exemplo, pela aplicação de comportamentos típicos de outros estilos de liderança (interpessoal, administrativo e diretivo).
Estilo C	O centro deste estilo encontra-se nos programas. Os líderes que atuam segundo este modelo interessam-se não só pela eficácia dos programas, mas também por melhorar as competências do pessoal docente e por desenvolver procedimentos para levar a cabo tarefas que asseguram o sucesso dos programas.
Estilo D	O foco deste estilo centra-se, sobretudo, em questões administrativas, em questões práticas da organização e funcionamento quotidiano da escola. Os líderes que adotam este estilo preocupam-se com os pressupostos, os horários, o pessoal administrativo e os pedidos de informação feitos pelos diversos membros da comunidade educativa. Dedicam pouco tempo à tomada de decisões sobre questões pedagógicas e preocupam-se, apenas, em dar respostas em situação de crise ou pedidos específicos de esclarecimentos.

Fonte: Adaptado de Leithwood, Begley e Cousins (1990).

As ações específicas relativas à liderança do gestor escolar estão diretamente associadas às escolas eficazes, àquelas que fazem a diferença no aprendizado dos seus alunos. Portanto torna-se necessário que exista uma comunicação também eficaz entre os líderes e os seus liderados, criando um ambiente produtivo, de confiança e de interação.

4.3.4.3 Comunicação

A comunicação sempre foi e será um dos pilares fundamentais de uma sociedade, pela sua importância e impacto na construção da mesma. Para Moreira (2000, p. 19), “desde o seu aparecimento, o Homem verifica que a comunicação e o saber são imprescindíveis à sua vida”. Serra (2007, p. 2), afirma que “a comunicação assumiu um lugar nas nossas sociedades que se tornou corrente a afirmação de que vivemos em plena sociedade da comunicação”.

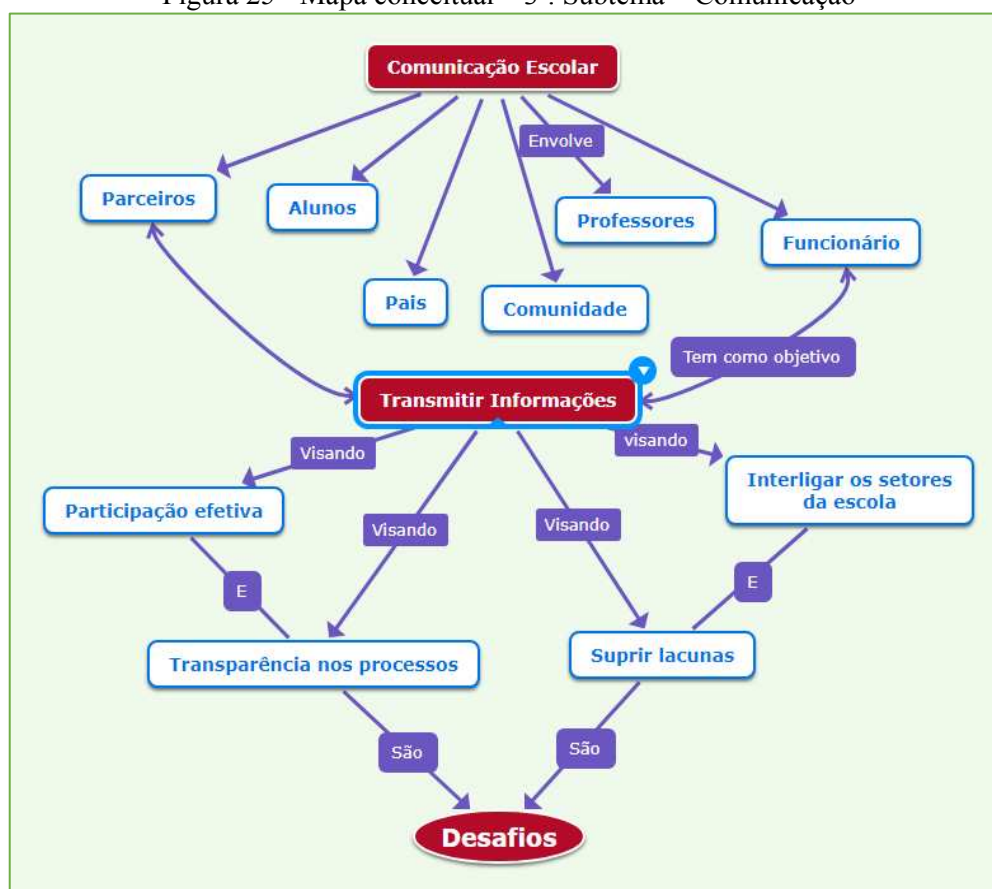
Comunicação é o processo pelo qual os seres humanos trocam informação entre si. São elementos do ato comunicativo: o emissor, e o receptor e a mensagem. Contudo, para além destes três elementos, podem considerar-se: o código, o canal e o contexto (CARNEIRO, 2013).

Assim pensando, denota-se que as palavras transcritas nesta subseção temática, **conciliar, complicado, desafios, lacunas, pessoas, problemas**, bem como os fragmentos de texto advindos desta Classe, trazem consigo para a reflexão as correlações entre a gestão escolar e comunicação.

No caso desse estudo, verificou-se que há desafios em relação à comunicação nas escolas participantes, sendo os principais: Dificuldade de comunicação com os pais, que por diversos motivos não comparecem a escola, Dificuldade de comunicação com a comunidade extraescolar, dificuldade em disponibilizar informações de maneira atrativa e lacunas na comunicação entre setores da escola.

Para a análise dos dados da referida classe foi elaborado um mapa conceitual de acordo com a figura 25:

Figura 25 - Mapa conceitual – 3º. Subtema – Comunicação



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classe Desafios da Gestõ Escolar, gerada pelo software IRaMuTeQ, 2018.

A comunicação é a maneira de transmitir informações sobre os processos a ser executados de forma organizacional. A comunicação gera benefícios para a organização desde que ela seja transferida de forma adequada em formatos úteis, para que não haja ruídos e não sejam interpretadas de forma inadequada. Todavia uma boa comunicação traz para o ambiente uma cultura organizacional diferenciada beneficiando a todos (WELCH, 2012).

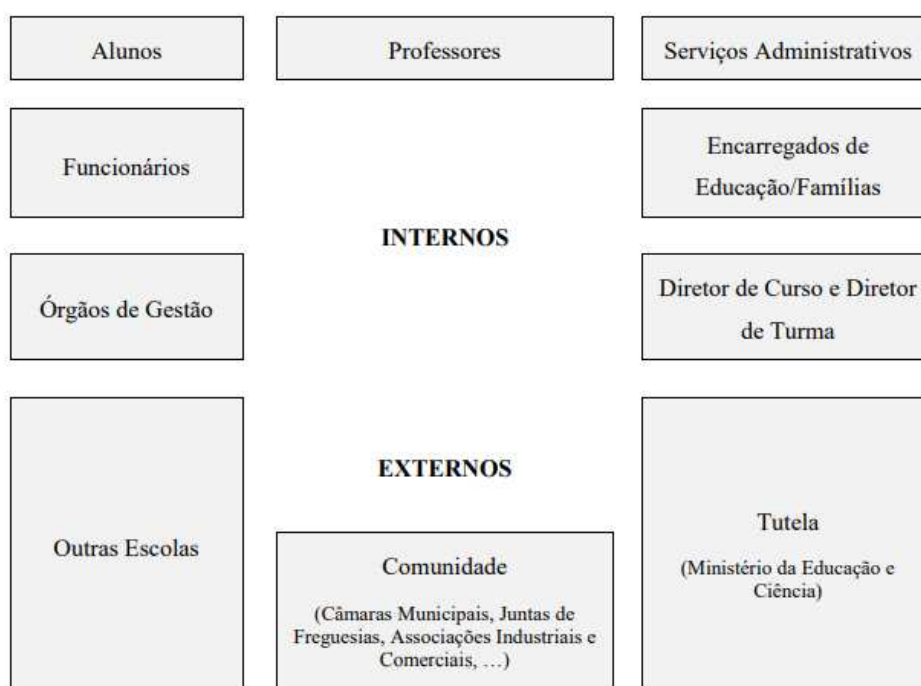
A comunicação está diretamente ligada à capacidade de compartilhar. Portanto a comunicação é um processo de troca de informação entre as pessoas ou entre colaboradores de uma empresa para seu funcionamento de tarefas e divisão de trabalho e todos sejam envolvidos na missão da organização (DIETRICH, 2010).

No contexto escolar, a gestão deve estabelecer sistemas de comunicação bilaterais, procurando disponibilizar canais de comunicação diversos, reuniões de pais, reuniões individuais com a família, contatos telefônicos, caderneta do aluno, boletins da escola, correio eletrônico, entre outros, de forma a alcançar todos os intervenientes. Para além dos tradicionais eventos que a escola promove, a escola pode oferecer oportunidades mais

diversificadas que possibilitem a participação de todos com o objetivo de melhorar o espaço escolar. Os intervenientes na escola não estão isentos da influência da comunidade que os rodeia. Desta forma, eles refletem socialmente e culturalmente o meio em que vivem, construindo uma escola com que eles se identificam (CANAVARRO, 2002).

Na comunicação escolar é possível identificar diferentes intervenientes como apresentado na figura 26:

Figura 26 - Intervenientes nos processos de comunicação da escola



Fonte: Carneiro (2013).

Atualmente a comunicação é essencial para o desenvolvimento de processos, a nível local ou global. Desta forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser aliadas no processo de comunicação. São consideradas TIC a imprensa escrita, correio eletrónico, rádio, televisão e telefone. Esses elementos proporcionam diferentes plataformas que permitem aos intervenientes comunicar, sendo eles: Computador, Tablet, Smartphone, Televisão Digital, Redes Informáticas, CD e DVD Multimídia, Correio eletrónico, *Podcasting* (CARNEIRO, 2013).

As TIC revelam-se excelentes na capacidade de comunicar-se, sendo desta forma, importantes no tratamento da organização da informação. Existe uma integração de ferramentas relativas ao processamento e tratamento de texto, organização de dados, construção de tabelas, esquemas e desenhos, resolução de cálculos e construção de

simuladores. Estas ações devem ser graduais e não exclusivas, e para tal, deve haver a preocupação de participação de todas as partes envolvidas. Contudo, deve existir por parte das organizações, um especial cuidado na criação de condições e incentivos para tal, aos mais variados níveis das TIC (CARNEIRO, 2013).

Quando a gestão se comunica de forma eficaz, todos os envolvidos têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com a mesma. “As interações entre a escola e a família aumentam, os pais percebem a escola e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola e a ação de todos os seus intervenientes, acompanham melhor os processos” (CANAVARRO, 2002).

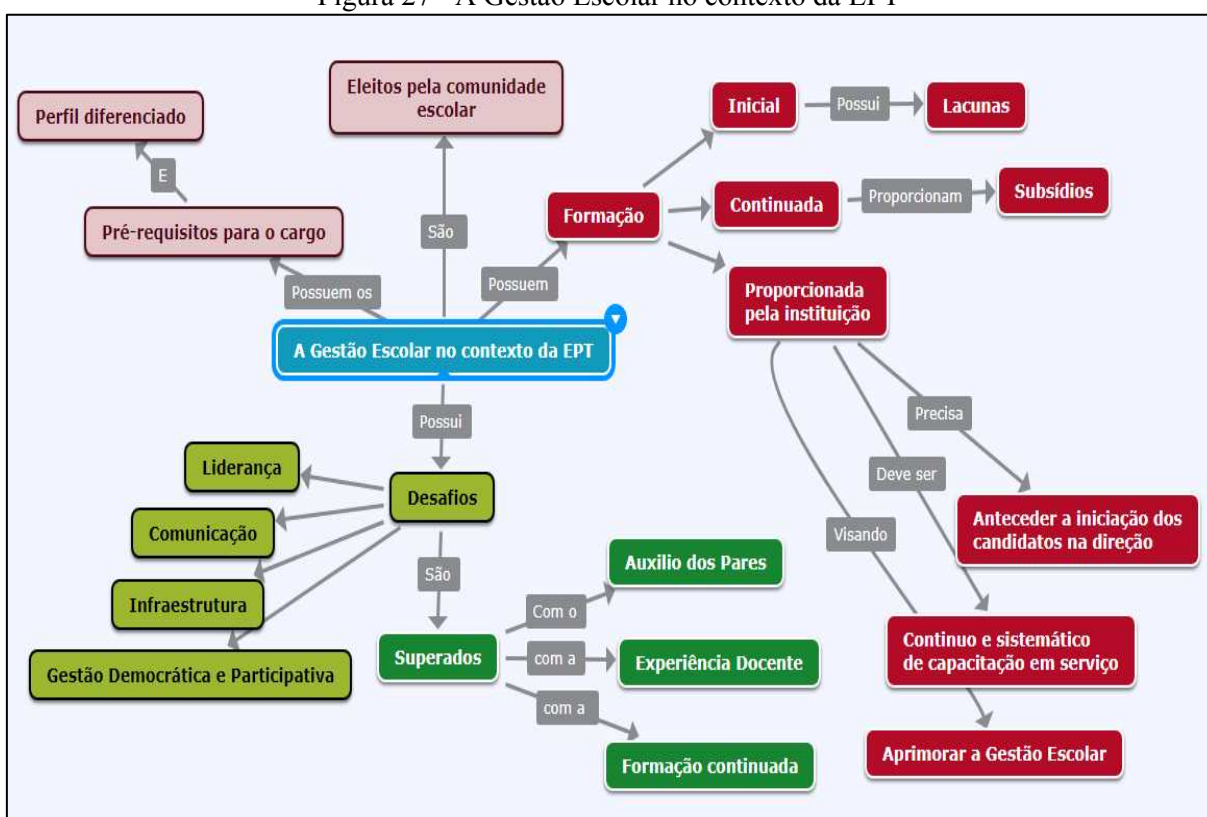
5 DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentadas as discussões dos dados coletados neste estudo. A partir da análise de cada instrumento de coleta de dados, conforme descrito no capítulo anterior, realizou-se a triangulação dos métodos que possibilita que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais, com vistas a ampliar o universo em torno de seu objeto de estudo.

A análise dos dados para a triangulação metodológica prevê dois momentos: preparação dos dados coletados e análise. Portanto neste capítulo será realizada a segunda etapa que consiste na análise propriamente dita do conteúdo e da articulação entre os diferentes dados (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

De início foi elaborado um mapa conceitual, conforme figura 27, para favorecer a análise dos resultados deste estudo.

Figura 27 - A Gestão Escolar no contexto da EPT



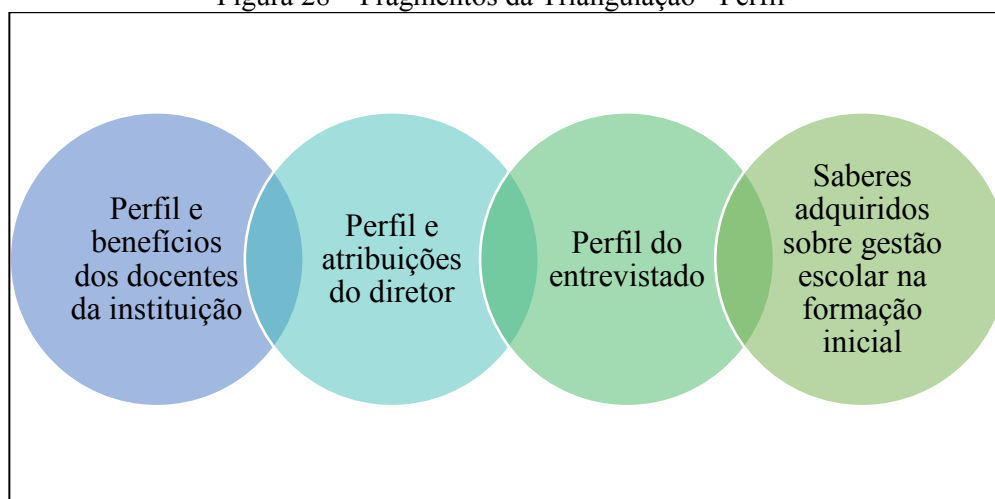
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

5.1 Quem são os participantes da pesquisa?

A partir da triangulação do perfil e benefícios dos docentes da instituição (análise documental), perfil e atribuições do diretor (análise documental), perfil do entrevistado (questionário) e saberes adquiridos sobre gestão escolar na formação inicial (entrevista) foi possível conhecer e analisar o perfil dos participantes da pesquisa.

Para favorecer a descrição segue os fragmentos de cada instrumento de coleta de dados que contribuíram para a referida análise, conforme figura 28:

Figura 28 – Fragmentos da Triangulação - Perfil



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Essa pesquisa não apresentou grande desigualdade em relação ao gênero dos participantes, pois 05 (cinco) são do gênero masculino e 04 (quatro) do gênero feminino.

Verificou-se que 58% dos docentes da instituição pesquisada são do gênero masculino, fato esse que justifica a maior quantidade de participantes do gênero masculino na pesquisa.

A presença das mulheres neste contexto pode levar a inferência sobre as possibilidades de conciliação do trabalho com outras tarefas, especialmente àquelas ligadas aos cuidados domésticos (filhos e outros condicionantes familiares) que ainda continuam a ser atribuídas e assumidas pelas mulheres (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007). Na instituição pesquisada há flexibilidade quanto ao cumprimento da carga horária de trabalho; questão que é pouco comum em outros segmentos do mercado, tal como acontece no varejo e na indústria, em que as escalas de horário são mais rígidas.

Em relação à idade, a maioria dos participantes deste estudo possuem entre 40 e 59

anos, fato esse que se justifica devido à idade dos docentes da instituição. A maior parte dos docentes da instituição pesquisada, 10.705 (dez mil setecentos e cinco), possui idade entre 34 a 59 anos.

Verificou-se que a formação inicial dos participantes não proporcionou subsídios suficientes para as atribuições do diretor de escola técnica. Os participantes relataram que tiveram em seu currículo a temática da gestão escolar e planejamento escolar, mas de maneira superficial. Conforme citado pelos teóricos Gatti, Barreto e André (2011) a formação inicial proporcionada pelas universidades brasileiras não oferece subsídios em relação às necessidades atuais da escola pública.

5.2 Qual a experiência dos diretores?

A triangulação do processo de qualificação e eleição para diretor (análise documental), envolvendo formação inicial e continuada (questionário), experiência profissional (questionário) e o início da gestão escolar (entrevista), possibilitou conhecer e analisar a experiência profissional dos diretores de escolas técnicas.

Para favorecer a descrição segue os fragmentos de cada instrumento de coleta de dados que contribuíram para a referida análise, conforme figura 29:

Figura 29 - Fragmentos da Triangulação – Experiência Profissional



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O emprego público de Diretor de Escola Técnica é um cargo de confiança privativo aos integrantes da carreira docente da instituição.

O recrutamento de professores na instituição pesquisada permite que o trabalho dos professores seja organizado em horas de aulas ministradas e não em uma jornada de horas de trabalho semanal ou mensal composta por horas de aula, de estudo ou preparação de aulas, de orientação e atendimento aos alunos e de pesquisa. Esse perfil de recrutamento e seleção que privilegia a inserção no setor produtivo contribuiu para contratar professores sem a formação específica para docência. A “licenciatura” em uma disciplina do currículo do ensino básico é condição para o exercício profissional da docência, mas, excepcionalmente, o órgão público responsável pela supervisão da educação escolar concede uma licença que permite ao portador de um título universitário ministrar aulas.

Verificou-se que os participantes da pesquisa lecionaram no mínimo 06 anos na instituição antes de ingressar na direção e utilizaram como apoio e reflexão as experiências na docência para iniciar as atividades na gestão escolar.

Entende-se que os saberes da experiência do docente são essenciais e proporcionam aprendizagem. O contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações na escola.

Para ocupar o cargo de diretor nas escolas técnicas o professor precisa realizar e ser aprovado no Processo de Qualificação de candidatos à função de Diretor que é composto por análise do currículo, prova e entrevista. Após a aprovação no processo no processo de qualificação para o cargo de diretor, se candidataram para a vaga em diferentes unidades. A eleição reflete a vontade da comunidade escolar, sendo uma escolha realizada através de voto direto, representativo por listas tríplices.

Nas escolas técnicas a eleição de diretores ocasionou avanços para os processos da gestão escolar no sentido de superação das práticas autoritárias do processo de indicação. A gestão escolar vista sob a organização de eleição de diretores amplia os critérios de participação na gestão de uma escola, pois oportuniza o corpo docente trilhar os caminhos de uma gestão escolar. Entretanto a instituição pesquisada neste estudo possui 49 anos de trajetória e percebe-se que ainda há na instituição resíduos da tendência burocrática e centralizadora vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro.

Verificou-se que todos os diretores da pesquisa possuem os pré-requisitos para o cargo de diretor, sendo eles: ter concluído curso de Licenciatura Plena ou equivalente; e ter experiência mínima de 5 (cinco) anos em função docente ou técnico pedagógica no Ensino

Médio e/ou na Educação Profissional de Nível Técnico ou Tecnológico.

Ao se refletir sobre a experiência na docência e na direção, considera-se que são sujeitos experientes e que requerem mudanças na concepção sobre gestão escolar e “[...] introduzir mudanças ou ampliações no papel do gestor não é simples, esbarra em dificuldades e resistência dos educadores presos à concepções funcionalistas e burocrática da escola” (ALMEIDA, 2007, p. 31).

O mandato do diretor é de 4 anos, podendo ser prorrogado por mais 4 anos. Sendo assim, 06 participantes foram reeleitos pela comunidade escolar em que atuam fato esse que demonstra que os diretores estão realizando um bom trabalho na gestão escolar.

Foi constatado também neste estudo que existe uma rede de apoio ente os diretores da região pesquisada, já incorporado à cultura organizacional da região, onde ocorre a troca de experiências. Fato positivo para os diretores iniciantes e que poderia ser transformado em um manual de boas práticas de gestão, para os futuros diretores. Ratificando assim o discurso de Lück (2011) no qual relata que na medida em que os cursistas são organizados em grupos fechados, cria-se a possibilidade de os mesmos se constituírem em grupos de apoio recíproco e troca de experiências na aplicação das aprendizagens desenvolvidas, seu reforço e sua possível reformulação.

Verificou-se que há na região pesquisada um grupo no WhatsApp, que é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, formados pelos diretores, onde há troca de informações através de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF, auxiliando assim a rede de apoio existente entre os diretores.

Na relação com os colegas da escola os diretores buscam apoio nos funcionários e/ou professores mais experientes. Ao refletir sobre os processos de trocas e interações com seus pares, os diretores salientam que em determinado momento ocorre o fortalecimento ou o reforço positivo de ações que deram certo, seja na gestão ou nos demais espaços e atividades relacionados à escola. Em situações de conflitos em sala de aula, seja na relação com alunos ou docentes. Os diretores relatam que buscaram apoio em seus pares de modo a buscar o esclarecimento para as disputas e problemas que surgiam no cotidiano

Em relação ao estilo de liderança exercido pelos diretores desta pesquisa, verificou-se que permeia entre o estilo técnico-científico e o democrático-participativo.

O estilo técnico-cinético manifesta-se na visão burocrática e tecnicista da escola. Os diretores relatam que o funcionamento da escola é racional e buscam a eficácia e a eficiência. Há uma definição rigorosa de cargos e funções para normas e regulamentos. Aproxima-se das práticas de Gestão Empresarial. As características desse estilo de liderança têm influência da

instituição que é burocrática e hierarquizada.

O estilo democrático-participativo manifesta-se nas ações dos diretores em buscar a participação de professores, funcionários, conselhos, supervisores, representantes de pais e alunos, para auxiliar a tomada de decisão na gestão escolar.

Verificou-se que os diretores utilizam os saberes da experiência desenvolvida e criado pelo próprio professor ao pôr em prática a sua função docente para auxiliar na gestão escolar. Os saberes para a gestão escolar vão sendo construídos na prática diária e vão sendo elaborados nos percursos pessoal e profissional de cada profissional. A direção escolar é uma experiência singular e desafiadora, muitos professores desejam esse cargo, mas é preciso dedicação e “vocação”.   no dia-a-dia, que o diretor aprende, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situa es concretas.

5.3 Quais são os desafios dos diretores de escolas técnicas?

A partir da triangula o do perfil e atribui es do diretor (análise documental), envolvendo experiência profissional (questionário) e início da gestão escolar e os desafios da gestão escolar e a maneira com que são superados (entrevista) foi possível conhecer e analisar os desafios dos diretores de escolas técnicas.

Para favorecer a descri o segue os fragmentos de cada instrumento de coleta de dados que contribuir m para a referida análise, conforme figura 30:

Figura 30 - Fragmentos da Triangula o – Desafios



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

De acordo com o edital da instituição o diretor de escola técnica deve possuir competências na área relacional, corporativa, cognitiva e organizacional a fim de realizar as inúmeras atribuições.

As responsabilidades da administração das escolas técnicas são divididas com a coordenação pedagógica, serviços administrativos, serviços acadêmicos e serviços de relações institucionais. Entretanto apesar de o gestor educacional não ser considerado o único responsável pelo que ocorre na escola é sua função desenvolver ações das quais depende, em grande parte, o trabalho educacional ali desenvolvido.

Constatou-se que ao ingressar na gestão escolar o diretor depara-se com diversos desafios corriqueiros do ambiente escolar, como por exemplo, evasão escolar, participação dos pais e responsáveis, legislação entre outros, e não estão aptos para resolvê-los.

Os maiores desafios dos diretores da pesquisa são:

- **Infraestrutura:** A instituição como escola pública possui restrições, morosidade e burocracia para resolver os problemas de infraestrutura.

As escolas técnicas são instituições do Estado de São Paulo que possuem uma verba mensal nomeada de “Despesas miúdas de Pronto Pagamento (DMPP)”, que varia de acordo com a quantidade de alunos matriculados, e pode ser utilizada para suprir as necessidades mensais e realizar pequenos reparos, como por exemplo: troca de lâmpadas, troca de torneiras, hidráulica, limpeza da caixa d’água, recarga de extintores entre outros pequenos reparos que não configurem reforma ou ampliação da unidade escolar.

Entretanto, para os problemas como obras, ampliações, reformas ou aquisição de mobiliário, recursos de informática, recursos audiovisuais, eletrodomésticos, telefonia entre outros itens que não sejam de consumo mensal a unidade precisa solicitar na administração central. Esse procedimento é burocrático e extenso e muitas vezes os problemas de infraestrutura precisam ser resolvidos com urgência.

Diante do exposto, verificou-se que a instituição precisa viabilizar através de um canal de solicitações os serviços referentes à infraestrutura, aquisição de bens e manutenção predial, para que as unidades escolares possam ser atendidas e as escolas tenham seus problemas resolvidos.

A melhoria na infraestrutura das escolas pode ser efetivada através da revisão dos processos de construção e reforma. Tornando mais ágeis os levantamentos, compras e a prestação de contas, tendo como meta a reforma das unidades em condições precárias; a estruturação de uma equipe para a realização de pequenos reparos com mais agilidade e

menos burocracia, o estímulo de parcerias com empresas e outras organizações de forma a intensificar os investimentos nas escolas.

Gestão democrática e participativa: Dificuldade em realizar uma gestão democrática e participativa.

A instituição pesquisada neste estudo tem como um dos seus valores o compromisso com a gestão democrática e transparente. E também relata no artigo 3º do Regimento Comum das Escolas Técnicas que:

Os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da Etec, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia. Parágrafo único - A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de tomada de decisões para a organização e para o funcionamento da Etec e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos das Etecs. (REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS TÉCNICAS, 2013).

A instituição possui a gestão democrática como um dos seus preceitos, portanto possui eleição para diretores escolares, conselho de escola e o conselho Deliberativo da Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios estudantil, Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) entre outros órgãos auxiliares.

Para garantir aos Diretores das Escolas Técnicas legitimidade e efetiva representatividade da comunidade, o processo de escolha se dá em quatro fases, de acordo com o artigo 18 de seu regimento: análise de currículo, avaliação de prova escrita, entrevista e eleição pela comunidade. Nesta eleição os votos válidos terão peso percentual correspondente a 60% para os professores, 20% para os servidores técnicos administrativos e 20% para os alunos, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 19 do mesmo regimento.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar diz respeito à constituição do Conselho de Escola, que na sua formação deverá contemplar representantes da comunidade escolar e da comunidade extraescolar, e cuja composição será, conforme prevê o Artigo 10º do Regimento Comum das Escolas Técnicas:

A Etec terá, como órgão deliberativo, o Conselho de Escola, integrado por representantes da comunidade escolar e da comunidade extraescolar, cuja composição será:

I - pela comunidade escolar:

- a) Diretor, presidente nato;
- b) um representante das diretorias de serviços e relações institucionais;
- c) um representante dos professores;
- d) um representante dos servidores técnico e administrativos;
- e) um representante dos pais de alunos;
- f) um representante dos alunos;
- g) um representante das instituições auxiliares.

II - pela comunidade extraescolar:

- a) representante de órgão de classe;
- b) representante dos empresários, vinculado a um dos cursos;
- c) aluno egresso atuante em sua área de formação técnica;
- d) representante do poder público municipal;
- e) representante de instituição de ensino, vinculada a um dos cursos;
- f) representantes de demais segmentos de interesse da escola. § 1º- (CEETEPS, 2013).

Constituído o Conselho de Escola, sob a presidência da Direção da Unidade, as ações e atribuições do mesmo poderão ser desenvolvidas em reuniões ordinárias e extraordinárias, para efetivamente tomar as decisões que lhe compete, principalmente no que tange a aplicação dos recursos financeiros disponíveis. O Conselho de Escola possui as seguintes atribuições:

I - Deliberar sobre: a) o projeto político-pedagógico da escola; b) as alternativas de solução para os problemas acadêmicos e pedagógicos; c) as prioridades para aplicação de recursos.

II – estabelecer diretrizes e propor ações de integração da Etec com a comunidade;

III - propor a implantação ou extinção de cursos oferecidos pela Etec, de acordo com as demandas locais e regionais e outros indicadores;

IV - aprovar o Plano Plurianual de Gestão e o Plano Escolar;

V - apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho diante das diretrizes e metas estabelecidas.

Outro órgão importante na instituição pesquisada, que também deverá ser presidida pelo diretor escolar é a Associação de Pais e Metres (APM). As ações da APM devem buscar amparo legal no seu Estatuto aprovado pelo Conselho de Escola que assim está descrito no artigo 4º do Estatuto Padrão das APM:

A Associação se propõe a:

I – Colaborar com a Direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais propostos pela escola;

II – Representar as aspirações da comunidade...

III – Mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola, no que diz respeito a: a) melhoria de ensino; b) o desenvolvimento de atividades de assistência... c) conservação e manutenção do prédio, máquinas... d) programação de atividades culturais e lazer que envolvam a participação conjunta de pais, professores e alunos; e) a execução de pequenas obras no prédio escolar, que deverá ser acompanhada e fiscalizada pela FDE

IV - Favorecer o entrosamento entre pais e professores;

V- Prestar serviços à comunidade, oferecendo cursos extracurriculares não contemplados pelos cursos regulares ofertados pelas Unidades de Ensino, promovendo eventos e outras atividades mediante retribuição financeira, por meio de convênios, parcerias e acordo de cooperação; VI- oferecer serviços de apoio às Atividades Escolares. Parágrafo Único. Os convênios, parcerias e acordos de cooperação deverão ser celebrados entre a APM e a instituição mediante proposta que deverá, para sua aprovação, seguir a tramitação pela Área de Gestão de Convênios e Parcerias, parecer da Procuradoria Jurídica e aprovação do Conselho Deliberativo (ESTATUTO PADRÃO DAS APM, 2008).

Verificou-se que os diretores participantes deste estudo conhecem os princípios da gestão democrática e participativa, porém relatam dificuldades de realizá-la na prática.

O princípio da Gestão democrática e participativa foi introduzido pela Constituição Federal de 1988 e LDB nº 9.394/1996, e requer uma nova identidade para os diretores, principalmente das escolas públicas.

Anterior a LDB nº. 9.394/96, a escola era administrada por princípios fundamentados na administração escolar, que se constatava na assimilação do modelo de administração científica ou escola clássica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e de recursos para realizar os objetivos organizacionais de sentido limitado. (CAMPOS; SILVA, 2009).

A direção da escola era centralizada no diretor, que atuava como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Segundo Lück (2006, p. 35), o “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central

ou em nível hierárquico superior”.

Compreende-se que essa concepção sobre a gestão escolar, mesmo sendo modificada pela LDB nº. 9.394/96, ainda predomina no contexto escolar. As escolas apesar de estarem situadas em um contexto social mais amplo, criam sua própria cultura, que expressa os valores, princípios e crenças compartilhados por seus membros e que a caracterizam. (BRUNET, 1995).

O conceito de cultura organizacional foi transportado para a área de educação na década de 70. A principal contribuição trazida por esse referencial de análise foi a possibilidade de uma análise das organizações escolares que vai além da racionalidade técnica e da racionalidade organizacional, constituindo-se em uma racionalidade político cultural. (Nóvoa,1995).

De acordo com Silva (2011, p. 215):

Assim, além da política educacional, as organizações escolares desenvolvem uma dinâmica peculiar, que é resultado da cultura organizacional da escola e que estabelece relações de poder e estratégias diversas dos diferentes setores presentes, criando e colocando em interação as diferentes identidades.

No contexto das escolas técnicas criou-se a cultura do diretor como autoridade hierárquica na escola, gerando comportamentos autoritários e centralizadores que dificultam uma prática de gestão que considere todos como parceiros no processo decisório. O contexto de uma cultura nacional centralizadora e autoritária contribui para a construção de identidades dessa natureza, por meio dos discursos oficiais e de práticas institucionais. (SILVA, 2011).

Portanto a gestão democrática deve ser uma das estratégias de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades escolar. Sua implantação exige o enfrentamento das distorções sociais presentes nas práticas educacionais vigentes. Assim, é preciso reavaliar os mecanismos autoritários estabelecidos nas escolas e democratizar o espaço escolar.

A criação de ambientes participativos pressupõe uma organização para que a gestão democrática se efetive, a saber, o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente. (LÜCK, 2000).

Diante do exposto verifica-se que os diretores precisam estar preparados para efetivar as práticas da gestão democrática e participativa na escola, criando assim uma nova cultura. É

necessário que as estruturas da instituição permitam à unidade escolar o exercício da autonomia e que os diretores propiciem à comunidade interna e externa à escola as condições de participação real.

- **Liderança e Comunicação:** A Dificuldade em exercer a liderança e de realizar a comunicação no ambiente escolar estão vinculadas aos desafios de efetivar a gestão democrática e participativa.

No ambiente escolar a liderança está associada a efetivação da gestão democrática e participativa, pois possibilita condições para a participação conjunta e organizada dos pais, alunos e comunidade na promoção de educação de qualidade do estabelecimento escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania.

Verifica-se que os diretores devem assumir a liderança da escola, buscar constantemente alterar a cultura existente do diretor como centralizador, e visar um clima organizacional harmônico e produtivo, proporcionando assim um ambiente favorável para a gestão democrática e participativa.

O principal paradigma que precisa ser alterado é o do gestor como chefe e detentor de todas as decisões. O gestor atual necessita ter bem claro para si o significado da palavra gestão democrática, pois democracia pressupõe diálogo, participação e decisão coletiva, automaticamente, comunicação organizacional.

As escolas técnicas estão inseridas em uma instituição e em toda a comunicação que a isso é inerente, e para tal, os processos de comunicação envolvem um conjunto de atores de características diferentes proporcionando inúmeras relações.

A integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional.

A relação da escola com a família é marcada por conflitos, tensões, acusações, censuras e elogios. Ora é a escola quem chama a família para reclamar do aluno ou para, ora são as famílias dos alunos que vão à escola para reclamar de uma atitude adotada por esta.

Mesmo com os conflitos e tensões, a presença e importância da família junto à escola é enfatizada por todos os gestores. Seja por meio de: tentativas de acolhimento; encontros mais habituais com os pais que acompanham a vida escolar dos filhos de forma extemporânea às reuniões; chamamento dos pais quando há a percepção por parte da escola da existência de algum problema.

A integração com a comunidade pode ser realizada de modo informal e esporádico. Porém, deve ser realizada de forma sistemática e organizada, a fim de promover resultados

mais substanciais. Essa organização e sistematização são promovidas sob a forma de parcerias na educação, que se constituem em esforços colaborativos entre as escolas e a comunidade, incluindo as empresas.

Programas de parcerias podem englobar uma vasta variedade de atividades e elementos. Parcerias podem funcionar, por exemplo, no desenvolvimento de políticas e diretrizes em defesa da expressão de cidadania, desenvolvimento do corpo docente, desenvolvimento do currículo, suporte e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem ou pelo provimento de suporte técnico, material e financeiro.

Compreende-se que muitos problemas são fruto da falta de informação, tanto por parte dos dirigentes quanto por parte dos subordinados. Inspeccionar não significa apenas fiscalizar, no sentido de disciplinar, senão comunicar em todos os sentidos: de cima para baixo e de baixo para cima, favorecendo, pois, a maior solidariedade entre os que trabalham.

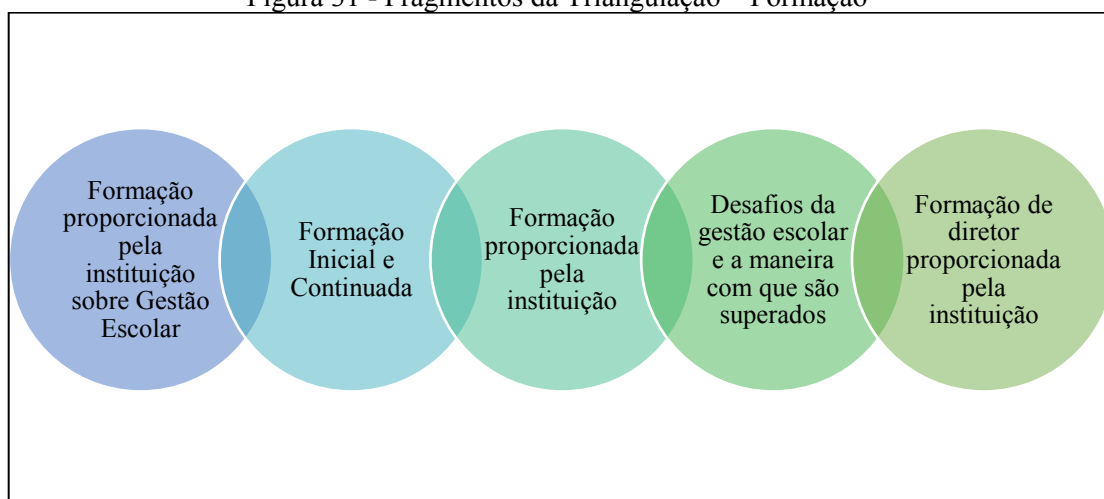
Verificou-se que é fundamental ao diretor de escola técnica elevar a qualidade do diálogo, promover a integração entre profissionais, informar os acontecimentos e ocorrências no ambiente escolar, relatar uma dificuldade ou necessidade que um aluno vem enfrentando, deixar os interessados cientes de uma falta de profissional para que o bom andamento do trabalho possa continuar acontecendo, entre outros problemas que podem ser resolvidos através de uma comunicação eficaz. As TICs são uma oportunidade para sanar falhas de comunicação no ambiente escolar. Vários são os instrumentos de comunicação que podem ser utilizados, porém é necessária cautela com a objetividade e a clareza do que se quer informar, tornando assim a comunicação mais eficiente.

5.4 Qual a formação do diretor de escola técnica? Quais suas necessidades?

A partir da triangulação da formação proporcionada pela instituição sobre gestão escolar (análise documental), envolvendo formação inicial e continuada, formação proporcionada pela instituição (questionário), desafios da gestão escolar e a maneira com que são superados e formação de diretor proporcionada pela instituição (entrevista) foi possível conhecer e analisar a formação dos diretores de escolas técnicas.

Para favorecer a descrição segue os fragmentos de cada instrumento de coleta de dados que contribuíram para a referida análise, conforme figura 31:

Figura 31 - Fragmentos da Triangulação – Formação



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Verificou-se que a formação inicial dos participantes da pesquisa não proporcionou os conhecimentos suficientes para as atribuições da direção escolar. Fato esse pode ser considerado como um fator histórico da formação docente no Brasil, pois segundo o estudo de Gatti, Barreto e André (2011), há várias lacunas na formação docente e que precisam ser superadas. Entretanto os diretores buscam subsídios nos saberes de formação profissional adquirido ao longo da trajetória profissional, para auxiliar nesta lacuna existente.

Constatou-se que as formações continuadas realizadas pelos diretores de escolas técnicas, foram essenciais para iniciar e proporcionar subsídios para as atividades na gestão escolar.

No primeiro momento, os participantes deste estudo buscaram por aperfeiçoamento na área onde lecionavam, como por exemplo letras, geografia, administração direito entre outras áreas. Entretanto no decorrer da função docente sentiram a necessidade de aprimorar seus conhecimentos, habilidades e competências para o ambiente escolar, para atingir esse propósito, buscaram também por cursos na área da educação, como por exemplo pós-graduação em gestão educacional, licenciatura em pedagogia e cursos de curta e média duração referente a legislação e funcionamento da escola.

Ao entrar na direção, diante das inúmeras atribuições e desafios, os diretores verificaram a necessidade de aprimorar seus conhecimentos em relação a escola e continuaram a busca por formações continuadas que envolvesse a área da gestão escolar.

Nesse sentido, concordamos com Gatti (2009) onde relata que é na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios

professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional.

Em relação à formação continuada proporcionada pela instituição pesquisada neste estudo, a mesma possui um departamento que desenvolve um programa permanente de capacitação para professores e administradores escolares, com o objetivo de manter os cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia atualizados tecnologicamente e em metodologia de ensino. Os cursos de atualização técnica e em gestão escolar são oferecidos preferencialmente aos Professores, Coordenadores de Área, Chefes de Departamento, Diretores e outros servidores diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem.

Quando o docente/servidor realiza a capacitação/reunião proporcionada pela instituição, ele não tem nenhum prejuízo salarial, o dia é considerado como efetivo exercício. Para receber o certificado o servidor deve cumprir 75% das atividades presenciais e não presenciais do curso. O participante tem direito ao ressarcimento de despesas, como hospedagem, transporte e alimentação se participarem integralmente do evento, sem tolerância para entradas atrasadas ou saídas antecipadas.

A instituição oferece anualmente ao corpo docente em geral, incluindo os diretores:

- Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio. Podem se inscrever professores da instituição e de outras instituições públicas. O programa de pós-graduação na modalidade *lato sensu* é oferecido gratuitamente e tem parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio do programa Brasil Profissionalizado.

- Curso Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O programa de pós-graduação na modalidade aperfeiçoamento é oferecido gratuitamente pela instituição em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Brasil Profissionalizado. No total, são oferecidas 160 vagas. Podem participar do processo seletivo professores que atuam no ensino profissional da instituição e de outras instituições públicas, municipal, estadual ou federal, localizadas no Estado de São Paulo. Na escolha dos candidatos a preferência são para os docentes e gestores diretamente envolvidos na modalidade EJA. O curso aborda temas como educação e trabalho, estratégias educacionais, metodologias de ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação na aprendizagem de jovens e adultos. A carga horária total é de 200 horas, sendo 40 presenciais e 160 à distância.

- Programa de Qualificação para Estudos de Mestrado e Doutorado voltado a professores de Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia estaduais na Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (Unesp). São oferecidas 364 vagas

a docentes da instituição contratados formalmente por período indeterminado, sendo 19 de mestrado profissional, 200 de mestrado acadêmico e 145 de doutorado, distribuídas entre 60 programas ligados a várias áreas de conhecimento, em 16 municípios com campi da universidade no Estado. A seleção dos candidatos é realizada por um comitê designado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp, que incluirá representantes da instituição para avaliar critérios como qualificações acadêmicas do candidato, adequação da proposta à linha de pesquisa do programa escolhido, entre outros fatores.

A instituição disponibiliza no site uma listagem com as capacitações disponíveis, referente a atualização técnica e educacional, e os pré-requisitos para a realização das mesmas. Os docentes/diretores tem acesso ao mesmo e realizam a sua inscrição.

Cursos de Capacitação Docente/Funcionários a Distância: não é definido datas de início e nem prazos para conclusão dos cursos, pois esses cursos são para serem realizados no tempo livre do docente e do administrativo.

Verificou-se que a instituição proporciona formação continuada para o professor ao ingressar na direção, porém a formação oferecida é similar ao relatado por Lück (2000) quando destaca que esses cursos geralmente, empregam a metodologia conteudista, voltada para a apropriação e retificação do discurso e adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos.

Os participantes relatam que a instituição promove cursos, reuniões, que proporcionam conhecimento, mas que não são suficientes diante das inúmeras atribuições da gestão escolar. Observa-se que é necessária uma formação específica para gestores escolares visando orientar e acompanhar as atividades realizadas.

A formação proporcionada pela instituição precisa ser revista a fim de proporcionar uma aprendizagem eficaz aos diretores. Os participantes da pesquisa relatam que não há um curso contínuo e abrangente, especificamente para o cargo de diretor escolar, que vise à integração entre a parte teórica e a parte prática da função de diretor.

Ressalta-se que a formação continuada oferecida pela instituição deve proporcionar subsídios para aos diretores visando promover a criação e manutenção de um ambiente propício à participação de todos, proporcionando uma escola participativa e democrática, alterando assim a cultura organizacional centralizadora existente.

Para reverter esse panorama, as formações precisam se pautar em atividades, como a resolução de problemas, uma prática mais dinâmica de construção do conhecimento. Sendo assim a instituição precisa proporcionar cursos de formação continuada que valorize o trabalho em equipe, favorecendo o exercício coletivo da profissão. Tal competência coletiva

apresenta-se como algo além da soma das competências individuais, constituindo-se em um tecido profissional enriquecido, no qual a própria escola deve ser entendida como o lugar da formação dos gestores, **um espaço da análise partilhada das práticas**, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de **supervisão e de reflexão**. Assim, o objetivo é o de transformar essa experiência coletiva de aprendizagem, em um efetivo conhecimento profissional, que estabeleça conexões sólidas entre a formação de agentes educacionais ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de investigar a formação inicial e continuada dos diretores de Escolas Técnicas do Estado de São Paulo na Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte e a sua relação com os desafios encontrados no cotidiano escolar.

No contexto das escolas técnicas pesquisadas neste estudo, para tornar-se diretor é preciso que o docente realize e seja aprovado no processo de qualificação de candidatos a direção, fato considerado como positivo, pois o docente precisa se preparar e estudar a legislação da instituição. Após ser aprovado no processo de qualificação, o docente se inscreve e participa da eleição na escola. Neste momento compreende-se que a aceitação dos pares, professores e funcionários, e dos alunos é o fator de maior interferência para vencer a eleição e por fim tornar-se diretor.

Na função docente, a principal responsabilidade do professor é identificar as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos alunos e propor ou articular oportunidades educativas capazes de atendê-las. O professor é o mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação. Ele atua como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos.

Ao iniciar os trabalhos na gestão escolar, o professor tem uma grande alteração das funções exercidas anteriormente como docente. Como diretor começa a possuir atribuições que permeiam pelo âmbito administrativo e pedagógico da escola. Conjectura-se que, no contexto das escolas técnicas, os diretores possuem inúmeras atribuições e que muitas vezes não estão preparados para resolvê-las.

As mudanças advindas das reformas na educação na década de 90 promoveram debates que resultou na incorporação na LDB nº 9394/96 dos princípios de uma gestão democrática, realizada pela participação da comunidade em organismos democráticos e na concepção, execução e controle dos processos educativos. Um paradigma que questiona o modelo de administração escolar centralizado e burocrático e propõe um modelo cuja gestão perpassa pela participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados e pela autonomia da escola na concepção, execução e controle dos processos locais.

Nos discursos dos diretores encontrou-se o conceito de gestão escolar democrática, porém os mesmos relatam diversas dificuldades para efetivá-las na prática.

Verificou-se também que no contexto das escolas técnicas pesquisadas neste estudo há

a cultura do diretor como autoridade hierárquica na escola, gerando comportamentos autoritários e centralizadores que dificultam uma prática de gestão que considere todos como parceiros no processo decisório.

Neste estudo, constatou-se que a formação inicial realizada pelos participantes não proporcionaram subsídios suficientes para a gestão escolar. Portanto os diretores buscam na formação continuada, na experiência como docente e na aprendizagem pelos pares subsídios para a gestão escolar.

Verificou-se que os diretores buscam auxílio no saberes adquiridos ao longo da trajetória profissional, sendo eles saberes de formação, disciplinar, curricular e experiencial para contribuir com a atuação na gestão escolar.

No atual contexto escolar, observam-se diversos desafios para a gestão escolar. A formação continuada vem subsidiar ações nesse sentido, na busca de uma forma de gestão que contribua efetivamente para melhorias no âmbito educacional.

Sendo assim, este estudo sugere a instituição implantar um programa de formação **continuada e permanente para os gestores escolares** tendo em vista suas inúmeras atribuições e a complexidade das mesmas. Baseado em Lück (2011, *grifo nosso*), esse programa:

- **Deve necessariamente anteceder a iniciação dos candidatos nesse trabalho**, de modo a evitar que os mesmos aprendam a sua função por ensaio e erro. Ou seja, o professor deve receber a formação antes de iniciar na direção escolar.
- **Além da formação inicial, o diretor deve ser envolvido em processo contínuo e sistemático de capacitação em serviço**, de modo a complementar, reforçar e renovar competências e ajudá-lo a fazer sentido das situações novas e dinâmicas com que se defronta no trabalho;
- Ser composto por seminários, cursos, oficinas, sessões de troca de experiências, grupos de discussão, visitas e outras experiências de capacitação devem fazer parte de um programa integrado e contínuo, com a devida sistematização, superando práticas fragmentadas em eventos isolados;
- Deve ser organizado tendo como componente um subprograma de acompanhamento da aplicação das aprendizagens e avaliação, o que demanda alocação de tempo especial para o profissional contratado para esse fim;

Entende-se que a formação continuada não é o fator que determina a vida profissional e a atuação dos diretores, mas é um importante apoio, que poderá criar condições para atender

as necessidades encontradas diariamente, estando apto a encontrar a melhor decisão possível para os conflitos e problemas existentes.

Em síntese, a gestão democrática, o trabalho coletivo, a formação continuada dos diretores escolares e as relações interpessoais são dimensões que caracterizam a função do diretor como atividade docente, distinta da regência de sala. Nesse sentido, é vital a reflexão acerca do processo formativo dos profissionais, particularmente nas licenciaturas. É possível perceber que as mesmas possibilitam uma formação ampla que traz determinadas contribuições para o exercício da direção, mas ficam evidentes as lacunas quanto à especificidade da gestão educacional. Certamente esse é um dos fatores que favorecem o surgimento dos sentimentos de falta de preparo e de necessidade de aprendizagem centrada na experiência que se apresenta no contexto escolar.

Por fim, acredita-se que este estudo possa revelar questões importantes para a reflexão sobre a gestão escolar, para que se cumpram os objetivos de produção de novos conhecimentos, capazes de contribuir para o seu aprimoramento, em benefício da educação, além de contribuir com investigações de outros pesquisadores, estudos de profissionais da área e demais interessados no tema, visando aprimorar a gestão das escolas técnicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. S. S. **Gestores escolares: Incidentes críticos nas trajetórias profissionais**. 2015. 229 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015. Disponível em: <<http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2013/dissertacoes/Jurema-Silvia-de-Souza-Alves.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p.102–123, ago. 2006. Edição Especial.
- ANDREOTTI, A. L.; GALLINDO, J. A administração escolar no Nacional-Desenvolvimentismo (1946-1964). In: LOMBARDI, J. C.; ANDREOTTI, A. L.; MINTO, L. W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010.
- ARAÚJO, R. M. L. Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, A. et al (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-496.
- BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications**. 4. ed. **New York: Free Press**, 2008.
- BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.
- _____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997a**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- _____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997b. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abril 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho escolar, gestão democrática da**

educação e escolha do diretor. Brasília/DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CN nº 05/2006**. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

_____. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Lei n. 12.014 de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

_____. **Decreto n. 6.949 de 25 agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2015.

_____. **Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 09 de jan. de 2019.

BRUNET, L. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: Nóvoa, A. **As organizações escolares em Análise**, Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 161-217.

BROCANELLI, C. R.; MARTINS, A. P. M. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da Gestão Escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 80-85, jul./dez. 2010.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007.

CAMARGO, B.; JUSTO, A. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMPOS, M.; SILVA, N. M. A. Gestão escolar e suas competências: Um estudo da construção social do conceito de gestão. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2009, PUCPR.

CANAVARRO, J. **Envolvimento parental na escola**. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian, 2002.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. A profissionalização do ensino e a formação para a profissão docente. **Revista Diálogo Educacional**, Campo Grande, MS, v.5, n.2, p. 24-44, dez. 2014.

CARNEIRO, L. M. N. **A importância de métodos inovadores de comunicação na escola: estudo de caso numa escola secundária**. 2013. 133f. Tese (Mestrado em administração e gestão da educação) – Universidade de Portucalense, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/xmlui/handle/11328/670>>. Acesso em: 31jul. 2018.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA “PAULA SOUZA”. **CETEC. Unidade do Ensino Médio e Técnico**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais**, 13 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/cps/etec/regimento-comum/default.asp>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. **Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT)**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/secretaria-de-desenvolvimento.asp>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. **Deliberação CEETEPS nº 01, de 11 de janeiro de 2000**. Fixa normas complementares ao processo de qualificação e eleição dos Diretores das ETes do CEETEPS. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/deliberacao_eleicao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Unidade de Ensino Médio e Técnico**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30, p. 162-173.

CORDÃO, F. Desafios imediatos da educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p.148-153, set./dez. 2013.

COUTO, M. **Antes do nascer do mundo**. São Paulo: Schwarcz, 2009.

CUNHA, L. A. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

DIETRICH, P. et. al. *The Dynamics of Collaboration in Multipartner Project*. **Project Management Journal**, v.41, n.4, p. 59-78, Sept. 2010.

DEMO, P. É preciso estudar. In: BRITTO, A. M. **Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos**. Campo Grande: UFMS, 2007.

DENZI, N. K; LINCOLN, Y. S.; e Colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. E. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**. v. 9, n.2, p. 258-285. jul./dez. 2009.

FELIPARK, S. T. OGAWA, M. N. A formação do gestor escolar. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUCPR. 2013.

FELIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. Brincar na educação infantil é coisa séria. **Akrópolis**, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

FERREIRA, N. S. C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez,

2003. p. 17- 42.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, P. **Política e educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola - Fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLINDO, J. Formação para o Trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (orgs.). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas: Alinea, 2013.

GATTI, A. B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, out./dez. 2013.

_____. A Formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. dez./jan./fev. 2013-2014.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, vol. 1, n. 1, p. 90-102. Maio de 2009.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–64, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: **UNESCO**, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa. **Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita**, São Paulo, 2008.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, R. A. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009b.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITHWOOD, K.; BEGLEY, P.; COUSINS, J. The nature, causes and consequences of principals practices: an agenda for future research. In **Journal of Educational Administration**, n. ° 28 (4), 1990. pp. 5-31.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

_____. **Gestão e organização da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n° 96, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação. São Paulo: Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap); **Fundação Victor Civita**, 2011.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a EPT: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Formação de professores para EPT:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP, 2008a. p. 67-82.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de EPT**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008b.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, CEDES v, 32, n.116, p. 689- 704, jul./set. 2011.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista UNIVAP**, São José dos Campos-, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. (Tese de doutorado). Campinas, SP (s.n) 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000199290&fd=y>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, V. **Escola do Futuro Sedução ou inquietação?** As novas Tecnologias e o reencantamento da escola. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013.

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A Pesquisa sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional. In: Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação, VI. **Anais...UFMG**. Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da Educação Profissional: notas introdutórias. In: Ministério da Educação. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: 2003.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010, p. 39-56.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

PERFIL dos diretores de escola da rede pública. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **IBOPE**, ago. 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/Apresentacao_Diretores.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

PERRENOUD, P. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

POCKER, E. P. **O diretor de escola e o enfrentamento de conflitos: necessidades formativas**. 2017. 118f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016. Disponível em: <<http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mpe/Erika-Pastorelli-Pocker.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma Teoria de Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROCHA, E. S. **A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás**. 2015. 169f. Tese (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1127/1/EVELYN%20SILVEIRA%20ROCHA.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Brasília: Fortaleza, 1982.

_____. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N.S.C. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, C. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

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

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n.1, jan./jun. 2000.

_____. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 1985.

SERRA, P. **Manual da Teoria da Comunicação**. Covilhã: Labcom, 2007.

SILVA, B. **Taylor e Fayol**. 1987 – 5. Edição Rio de Janeiro; FGV, 1974.

SILVA, J. M. A. P. A construção da identidade de diretores: Discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.211-230, dez. 2011.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA JR, Celestino A. **A escola pública como local de trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUZA, A. N. Trajetórias de professores da educação profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 195-211, set./dez. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e profissionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, dez. 2000.

TEIXEIRA, A. S. O que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 36, n. 84, 1961.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**. São Paulo, n. 19, p. 47 - 66, jan./jun. 2014.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WELCH, M; Appropriateness and Acceptability. Employee Perspective of Internal Communication. **Public Relations Review**. V. 38, nº 2 pp. 246- 254, 2012.

WITTACZIK, L. S. Educação profissional no Brasil: histórico. **Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out. /dez. 2014.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO**1. Qual seu sexo ?**

- Feminino
 Masculino

2. Qual a sua idade?

- Menos de 40 anos
 40-49 anos
 50-59 anos
 60-69 anos

3. Em qual área você realizou sua formação inicial?

- Humanas
 Exatas
 Biológicas

4. Qual a sua formação inicial? _____**5. Em que ano conclui a formação inicial? _____****6. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? (Por favor, marque apenas uma alternativa.) Qual o nome do curso? Universidade e ano?**

- Nível Superior _____
 Especialização _____
 Mestrado _____
 Doutorado _____

7. Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina / turma antes de exercer a função de Diretor?

- Menos de 3 anos
 3-5 anos
 6-10 anos
 11-15 anos

Mais de 15 anos

8. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor?

Este é meu primeiro ano

1-2 anos

3-4 anos

Mais de 4 anos

9. Quando você foi admitido na instituição como Diretor Escolar recebeu algum treinamento?

Sim

Não

Está em Andamento

10. A instituição ofereceu formação continuada (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Gestão Escolar nos últimos dois anos?

Sim

Não

11. A formação foi obrigatória?

Sim

Não

12. Você realizou o curso?

Sim

Não

13. Você considera que o curso foi eficiente?

Sim

Não

**14. Comente sobre os cursos de formação continuada que você realizou na instituição.
(você pode contribuir com nome, carga horária, conteúdos, etc. sobre o curso)**

15. Atualmente você realiza alguma formação continuada na área de Gestão escolar?

- () Sim, oferecida pela instituição. Qual? _____
- () Sim, por iniciativa própria. Qual? _____
- () Não realizo.

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual a sua formação inicial? Em que ano você concluiu sua formação inicial?
2. Em sua formação inicial você adquiriu algum conhecimento sobre gestão escolar?
3. Quando você foi admitido como diretor escolar recebeu algum treinamento? Comente.
4. Os conhecimentos que você tinha foram suficientes para iniciar suas atividades como diretor?
5. Você possui algum curso na área de Gestão Escolar? Se sim, qual? Se não, pretende realizar?
6. Na sua opinião, quais os principais desafios da gestão escolar?
7. Em seu ponto de vista, a instituição oferece formação continuada aos gestores? Essa formação é suficiente?
8. Você realiza formação continuada fora da instituição?
9. Comente sobre um curso de formação continuada que você realizou e os saberes adquiridos.
10. Quais temas você considera fundamental para a formação do gestor?
11. Gostaria de acrescentar alguma informação?

APÊNDICE III – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Ana Elisa Ribeiro Vieira

**REPENSANDO A PRÁTICA ATRAVÉS DA
TEORIA**

Memorial apresentado ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Taubaté.

Taubaté – SP
2018

“Que história pode ser criada sem lágrima, sem canto, sem livro e sem reza?”

Mia Couto

1 APRESENTAÇÃO

O presente memorial tem como objetivo apresentar e refletir sobre as atividades que demonstram a construção do meu conhecimento profissional nas áreas da Gestão Empresarial e da Educação. Rever o percurso é sempre uma oportunidade interessante, é um momento de análise e reflexão sobre o caminho que estamos percorrendo, tanto pessoal quanto profissional e a nossa contribuição para a sociedade.

Tenho 25 anos, sou natural de Cachoeira Paulista – SP, mas sempre morei em Cruzeiro - SP, região do Vale do Paraíba, cidade com poucas opções de estudo e crescimento profissional. Meu pai é metalúrgico aposentado e minha mãe foi professora e atualmente é doméstica, tenho duas irmãs, ambas se interessaram pelas ciências jurídicas e seguiram seu caminho.

Em 1996 iniciei meus estudos, aos 04 anos, na rede Serviço Social da Indústria - SESI onde cursei da pré-escola até o 8º ano do ensino fundamental, etapa em que tenho boas recordações. Quando criança gostava muito de brincar e já brincava de escolinha. Atualmente revendo minha trajetória concordo com o relatado por Ferreira; Misse; Bonadio (2004, p. 222) que “nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades”. Percebo que nesta época meus atos, ou seja, a minha escolha por brincar de escolinha já era influenciada por minha mãe que na época lecionava.

Em 2007 iniciei o Ensino Médio, no período da manhã, e o curso Técnico em Administração, no período da noite, na Escola Técnica Estadual Professor José Sant’ana de Castro em Cruzeiro – SP. Compreendo que o curso técnico me ajudou a conduzir minha vida profissional, pois foi nele que aprendi os primeiros princípios da administração e me identifiquei com a área.

Quando finalizei o ensino médio, como tantos outros adolescentes, não sabia qual profissão seguir, portanto meus pais sugeriram que eu realizasse a orientação vocacional com uma psicóloga. A orientação foi de grande valia, pois me auxiliou profissionalmente. Meus testes encaminharam para a área de Humanas e como já tinha realizado o curso técnico de Administração, o qual me identifiquei muito, escolhi a área para a minha formação.

A partir dessa análise surge um novo desafio: realizar a faculdade. Pertencço a uma família simples, meus pais não tinham condições de me ajudar financeiramente com meus estudos. Devido a este motivo optei por realizar uma faculdade estadual. Em janeiro de 2010

realizei o vestibular, fui aprovada em 7º lugar, fato este que gosto de recordar pois mostra o meu empenho nos estudos para ingressar no ensino superior, e iniciei minha graduação em Tecnologia em Gestão Empresarial na FATEC – Faculdade de Tecnologia de Cruzeiro Prof. Waldomiro May

Entretanto o caminho percorrido não foi totalmente o planejado, no decorrer da trajetória profissional novos estímulos e motivações surgiram em minha vida. A área educacional tornou-se presente aos poucos aspirando assim novas oportunidades e um novo sonho surgia em mim. A aprovação no mestrado em Educação foi um grande estímulo, novos horizontes se abriam na minha vida e um novo desafio surgiu. Mas afinal o que seria da vida sem os desafios?

2 ARGUMENTAÇÃO

Nesta seção serão apresentadas as referências teóricas sobre formação docente e as minhas argumentações e interpretações do processo de construção do meu conhecimento profissional.

2.1 Motivações para a docência

Atualmente revendo minha trajetória percebo que minha mãe foi minha primeira influência para a docência, ela se formou no magistério e foi professora por 05 (cinco) anos. Em 1998 minha mãe deixou a docência, não por vontade própria, mas sim para cuidar das três filhas pequenas. Recordo-me dos diários que ela sempre levava para casa e das atividades que preparava, e eu sempre estava presente, sempre queria ajudar. Percebo que minha primeira motivação foi semelhante ao descrito por Tardif e Raymond (2000) quando explicam que muitos professores, particularmente as mulheres, relatam a origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam.

Minha segunda e decisiva influência para a docência foi o estágio que realizei, na área administrativa de uma escola técnica, durante a minha graduação. No decorrer do estágio

comecei a perceber a docência como uma oportunidade de mercado de trabalho. Concordo com Cária e Oliveira (2014) quando relatam a profissionalização docente como uma tendência que busca introduzir, na educação, a mesma lógica gerencial das demais empresas do mercado, pois diante de inúmeras opções de atuação profissional que o curso de Gestão Empresarial oferece percebi na docência uma oportunidade de construir minha carreira profissional.

Na escola técnica fui muito bem recebida e concordo com Papi e Martins (2010) que relatam que o encantamento inicial com a profissão pode ocorrer pelo fato de os docentes terem encontrado boas condições de trabalho, boas relações com os colegas e apoio de funcionários e gestores da escola nessa etapa do desenvolvimento profissional.

Reverendo minha trajetória percebo que essas influências e motivações me inspiraram a optar pela docência, caminho o qual decidi trilhar. Confesso que só percebi essas influências quando ingressei no mestrado em Educação, pois foi a partir desse curso que iniciei um processo de reflexão da minha trajetória.

2.1.1 Formação

Conforme já citado anteriormente realizei curso técnico em administração e formação inicial em Tecnologia em Gestão Empresarial, porém ao finalizar minha graduação, devido às motivações citadas, me planejei para iniciar na docência, pois conforme afirma Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p. 59).

Com o objetivo de me preparar para a docência, inicialmente em cursos técnicos, realizei em 2013, o curso de licenciatura para graduados e bacharéis de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/97. Estes programas especiais são destinados a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, é função da instituição que oferecer o programa especial de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se. O programa foi desenvolvido em

540 horas, incluindo a parte teórica e prática, sendo a parte prática com duração de 300 horas.

Quando decidi realizar o curso fiz várias pesquisas sobre as faculdades que ofereciam e o currículo do referido curso. Optei em realizá-lo no Instituto Dottori em São Paulo, pois foi o local mais próximo da minha casa que encontrei, porém mesmo assim o percurso era extenso, 4 horas para chegar à faculdade. O encontro presencial era uma vez por mês aos sábados, durante seis meses, porém havia vários trabalhos e leituras para casa e o estágio para ser realizado.

Percebo que este curso foi breve, diante de toda complexidade da docência, e proporcionou apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. Sendo assim identifiquei que o curso não proporcionou os saberes necessários à prática docente, pois ainda possuía diversas dúvidas em relação ao planejamento e organização da aula, metodologia e estratégia didática, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, conhecimentos esses que considero indispensáveis para o desenvolvimento da docência.

Portanto para supri as lacunas existentes decidi realizar em 2015 o curso de Pedagogia para Licenciados na modalidade à distância. Compreendo que a partir da realização do curso comecei a desenvolver competências e habilidades para compreensão e contextualização dos processos de educação formal e informal. O curso proporcionou saberes importantes sobre questões como ensino, aprendizagem, avaliação e gestão entre outros.

Em relação à modalidade à distância devo ressaltar que tive algumas dificuldades no início, tendo em vista que foi o primeiro curso de grande extensão que realizei nesta modalidade. No início questões como: grande parte dos estudos em EAD é solitária e demanda proficiência em leitura e interpretação de textos, contatos virtuais ou tutorias fragilizadas e não favoreciam, dificuldades com as linguagens de áreas específicas, como sociologia, filosofia e ciências e hábitos de estudo que demandavam muito tempo interferiram no meu aprendizado, entretanto consegui me adaptar ao curso e concluí-lo.

Atualmente analisando minha formação para a docência, curso de licenciatura e a pedagogia, concordo com Gatti (2014) quando relata que um ponto crítico a considerar na formação docente são os estágios.

Entendo que o número de horas de estágio obrigatório visa proporcionar aos licenciados um contato mais aprofundado com as escolas, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio, porém a realidade que presenciei foi diferente. Percebo que em ambos os cursos os estágios realizados para conclusão foram

apenas observações de aula e atividades mais sistemáticas. Atualmente entendo que esta etapa poderia ter contribuído de maneira mais ampla para a minha atuação em sala de aula.

Acredito que na docência é preciso que o professor tenha consciência da necessidade de uma formação continuada em virtude de mudanças sociais que são produzidas. Sabe-se que a formação continuada é hoje uma necessidade para todos os profissionais, e deve ser entendida como “um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos, as múltiplas exigências, desafios que a ciência tecnológica e o mundo do trabalho colocam (FERREIRA, 2003, p. 20)”. Por isso tendo em vista minha atuação nos cursos técnicos em administração percebo que preciso de formação para ambas as atuações: para a prática docente e para os conteúdos relacionados à administração. Sendo assim procuro sempre realizar formação continuada para me aprimorar e atuar da melhor maneira possível.

Para me aprimorar em relação aos conteúdos da área de Administração, iniciei em 2014 o MBA em Gestão de Pessoas na UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, no campus de Lorena, o curso teve 2 anos de duração e as aulas eram quinzenais, aos sábados. A UNISAL sempre proporcionou um ambiente seguro, limpo e uma ótima infraestrutura para o curso. Os professores eram preparados e utilizavam de metodologias ativas para estimular os alunos. Em relação ao conteúdo o curso desenvolveu competências visando à gestão do capital humano, apresentando conceitos nas áreas de administração estratégica, comportamento humano, competências, empreendedorismo, cultura e poder nas organizações, visando melhoria do desempenho e resultados organizacionais. Percebo que este curso contribuiu de maneira significativa para o meu desenvolvimento na área de administração.

Para me aperfeiçoar nas práticas didáticas e já com o objetivo de lecionar no ensino superior, realizei no ano de 2015 a pós-graduação em Docência para o Ensino Superior, na Universidade Candido Mendes, na modalidade à distância. Ressalto que a instituição e o curso eram bem estruturados: equipes docentes com boa formação na área e também quanto a aspectos específicos do ensino nessa modalidade, tecnologias modernas, materiais bem elaborados, polos bem localizados, tutores acessíveis, avaliações da aprendizagem entre outros aspectos, fatores esses que me motivaram na realização do curso.

O referido curso colaborou para a minha formação e atuação na docência pois desenvolveu competências referentes às dimensões cognitivas e pedagógicas do professor do ensino superior a partir da reflexão sobre o docente do século XXI, debate sobre experiências profissionais da pesquisa, atualização de conteúdos e da vivência de práticas educacionais

próprias para o ensino superior. Foi a partir deste curso que comecei a almejar à docência no ensino superior.

Concomitante aos cursos de pós-graduação realizei diversas formações continuadas, algumas proporcionadas pela instituição em que trabalho, outras por iniciativa própria. Observando a minha trajetória percebo que essas formações contribuíram e continuam contribuindo de maneira significativa para a minha prática docente, pois são elas que me auxiliam a promover capacidades criativas e reflexivas que me permitem melhorar minha prática. Concordo com Gatti (2009) quando relata que é na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional.

Atualmente devido a várias questões, tais como oportunidade de trabalho, melhora no financeiro e status, almejo a inserção na docência do ensino superior. Sendo assim ingressei no mestrado em Educação na UNITAU - Universidade de Taubaté em busca de novos saberes e de oportunidades para meu crescimento profissional.

Percebo que o mestrado modificou o meu modo de pensar e agir. As disciplinas, as inúmeras leituras e variadas discussões me mostraram que os múltiplos saberes construídos, produzidos e consolidados pelos professores, só se constituem em meio a um extenso percurso de vivências. Posso dizer que estou em um dos momentos de maior aprendizado em minha vida, principalmente para a docência. Considero que a formação inicial e continuada são pilares da construção do meu conhecimento profissional.

2.3 Desenvolvimento Profissional

Iniciei minha trajetória profissional em 2008. Quando realizava o curso técnico em administração surgiu uma vaga para realizar estágio no Instituto Nacional do Seguro Social – INSS fiz o processo e fui selecionada. Essa foi minha primeira experiência profissional, que teve 1 ano e 9 meses de duração.

Ao ingressar na graduação fiz uma seleção e fui chamada para estagiar na área Administrativa de uma escola técnica, foi a partir desse fato que se inicia meu interesse pela docência. Realizei estágio com 1 ano e 9 meses de duração em uma Escola Técnica, na área administrativa. Ao encerrar o estágio fui convidada pelo diretor para assumir o cargo em

confiança de Assistente Administrativo na escola e eu aceitei.

Neste período em que atuei no administrativo da escola percebi uma nova possibilidade de atuação profissional e surgiu em mim um novo sonho. Eu já era formada em Gestão Empresarial e não queria me desviar da área, então decidi conciliar a administração com a docência. Sendo assim comecei a realizar concursos para professor da área de Administração.

Realizei em 2014 um concurso para uma escola Técnica na Região do Vale do Paraíba e fui convocada, houve então o meu início na docência. Entendo que minha trajetória na docência não é extensa. Sou docente há 3 anos e de acordo com os teóricos estou na “entrada na carreira” (HUBERMAN, 1995) e sou “professora iniciante” (PERRENOUD, 2001) e realmente concordo com os teóricos, pois me considero no início de um percurso. Minha trajetória não é extensa, porém é preciso refletir sobre as escolhas, práticas e perspectivas para o aperfeiçoamento da profissão.

Para Huberman (1995) o desenvolvimento profissional da carreira docente pode ser considerado como um ciclo, constituído por cinco fases: entrada; estabilização; diversificação; serenidade; e desinvestimento. De acordo com o autor neste momento vivencie a primeira fase, denominada fase de entrada, um momento de tateamento, sobrevivência e descoberta, que corresponde aos três primeiros anos de docência. A expressão “sobrevivência” traduz o que o autor denominou de "choque do real", ou seja, o momento em que o professor iniciante percebe a distância existente entre os ideais educacionais e a realidade encontrada no contexto da escola.

Concordo com Perrenoud (2001) quando relata que o professor iniciante se sente um estrangeiro num país desconhecido, ao entrar na sala de aula pela primeira vez, principalmente pela diversidade de atribuições que precisa gerir, como manter a disciplina da sala, dominar os conteúdos a serem ensinados, ensinar, relacionar-se com os alunos e com suas famílias, zelar pela parte burocrática, além de vários e novos papéis, o que o faz, muitas vezes, agir na imprevisibilidade, na urgência e na emergência.

Minha entrada na carreira foi exatamente como relato pelos teóricos citados. Revendo minha trajetória percebo que foi um período de grandes desafios, tensões, insegurança, medos e aprendizagens, necessários ao exercício da docência e também uma fase de transição de estudante para professor.

Acredito que alguns aprendizados sobre a docência são assimilados somente na prática e que repercutem sobre a própria experiência de inserção profissional, seja ela de sobrevivência e descobrimento, seja ela de adaptação e aprendizagem.

Sobre a minha inserção na docência percebo que as principais tarefas com que me defrontei foram: adquirir conhecimentos sobre estudantes, currículo e contexto escolar; desenvolver ações de ensino que sejam significativas; manter a disciplina na sala de aula; criar um ambiente e uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, ou seja, construir um repertório docente que lhes permita sobreviver a esse desenvolver-se como professor.

Acredito que o professor não se constitui apenas do fazer pedagógico do cotidiano escolar e sim inclui o ser cidadão consciente e conscientizador, ambos estão embutidos na construção de identidade do professor e que de maneira geral, os professores carregam consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar a vida de cada pessoa.

Considero lecionar para o curso técnico um grande desafio, pois é uma modalidade de ensino que tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. As turmas são heterogêneas, contendo adolescentes, jovens e os adultos de diferentes gerações em busca de qualificação. O curso técnico em administração é noturno, portanto alguns alunos trabalham durante o dia e alguns alunos estudam em outro período. Sendo assim os alunos chegam a escola muitas vezes cansados e dispersos. As aulas no curso técnico são divididas em blocos de 2,5 hora-aula para melhor realização das atividades.

Meu período efetivo em sala de aula foi muito curto, não chegou a um mês, pois houve uma oportunidade na escola e devido a formação inicial em Gestão Empresarial e minha experiência na área administrativa fui convidada para assumir novamente o cargo em confiança de Assistente Administrativo em uma Escola Técnica Estadual de São Paulo. Sendo assim optei em me afastar das aulas, não lecionar e me dedicar à área administrativa da escola. Desta forma me afastei da docência, mas entendo que não deixei de ser professora, pois a qualquer momento posso retornar para a sala de aula.

Entendo que todos que trabalham no contexto escolar, professores, coordenadores, direção e administrativos contribuem para a formação do aluno, direta ou indiretamente. Acredito sim que o professor é o sujeito mais presente na formação do aluno, porém não é o único formador no ambiente escolar.

Em relação ao cargo de assistente administrativo considero que o meu conhecimento profissional vem sendo construído com os conhecimentos adquiridos na formação inicial, nas diversas formações continuadas e principalmente na prática diária. Percebo que os conhecimentos são fundamentais para realizar a função, porém somente com a rotina do setor foi possível adquirir experiência e segurança para realizar as tarefas.

Em relação à docência considero que meu conhecimento profissional vem sendo construído com os conhecimentos adquiridos na licenciatura, na pedagogia, nas inúmeras formações continuadas e nas trocas de conhecimentos com os pares. Apesar de não estar lecionando, convivo no ambiente escolar, o que possibilita oportunidades de formação dentro da própria escola, em reuniões pedagógicas, cursos e oficinas. A troca de informações com os colegas do mestrado também tem contribuído muito para o meu crescimento profissional.

A partir do meu início no mestrado percebi que quando retornar à docência preciso modificar o meu trabalho quanto ao método, conteúdo e a maneira que me relaciono com os alunos. Entendo que é preciso saber lidar com a complexidade da profissão, preparada para entender a realidade, buscar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse memorial buscou apresentar o conjunto de formação profissional e reflexões com o objetivo de rever minha trajetória realizada até o presente momento. Rever a minha trajetória me faz recordar cada etapa percorrida, cada conquista, cada dificuldade e me faz refletir que ainda tenho muito a realizar.

Entendo que o meu conhecimento profissional nas áreas da Gestão Empresarial e da Educação tem sido construído por vários fatores, entre eles: a formação inicial, a formação continuada, as experiências diárias e a troca de experiência com os pares. Percebo que esses elementos me ajudam a constituir a profissional que sou hoje.

Minha trajetória acadêmica e profissional tem sido marcada essencialmente, pela dedicação, integração, ética e alegria. Graduação, pós-graduação, formação continuada fazem parte do meu percurso. Hoje aos 25 anos percebo que ainda tenho muito a me dedicar e estudar. Estou no começo de uma longa história. Atualmente cursar o mestrado é uma alegria e um desafio o qual quero realizar. Sei que aqui não se esgotam as possibilidades e sim apenas se iniciam.

ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gestão Escolar: Análise entre a formação inicial e continuada dos Diretores de Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo

Pesquisador: ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79469817.9.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.428.124

Apresentação do Projeto:

Este trabalho tem por objetivo pesquisar a formação inicial e continuada dos gestores escolares de Escolas Técnicas do Estado de São Paulo na Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte - e a sua relação com os desafios encontrados no cotidiano escolar. Esta pesquisa classifica-se como básica de natureza exploratória. Estruturada como um estudo de caso, consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu conhecimento. Para subsidiar o trabalho será realizada a revisão bibliográfica e a análise documental na instituição pesquisada e posteriormente aplicação de questionário on-line e entrevista com os diretores da região citada. Para a abordagem da pesquisa optou-se pela qualitativa e para análise dos dados foi selecionado a análise de conteúdo. A discussão que este trabalho fomenta é o preparo dos profissionais da educação, professores, para a gestão de uma escola, pois compreende-se que o ambiente escolar precisa ser gerenciado para que se efetive, da melhor maneira possível, os processos pedagógicos e administrativos. O interesse pelo universo da gestão escolar e a consequente motivação para esse estudo surgiu no ambiente de trabalho, atuando na área administrativa e no contato in loco com gestores e profissionais das escolas técnicas. No decorrer da pesquisa espera-se compreender a importância da formação inicial e continuada do diretor pois esse profissional é o líder escolar e influência de maneira direta os resultados almejados pela escola.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.428.124

ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa parece não oferecer riscos importantes aos participantes.

Salvo melhor juízo, o protocolo de pesquisa pode ser aprovado pelo CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/12/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_983049.pdf	21/11/2017 11:19:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/11/2017 11:18:38	ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	21/11/2017 08:02:07	ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA	Aceito
Outros	DEVOLUTIVA.pdf	13/11/2017 19:42:21	ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	13/11/2017 16:25:54	ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	13/11/2017 16:25:07	ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	13/11/2017 16:23:29	ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	25/09/2017 16:34:15	ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	28/08/2017 20:21:27	ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.428.124

Objetivo da Pesquisa:

- Analisar se a formação inicial e continuada dos diretores das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo – Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte.
- Oferecer subsídios para os desafios da gestão escolar em face às novas demandas que a escola enfrenta.
- Pesquisar o processo de seleção de diretores na instituição pesquisada e os pré-requisitos para o cargo;
- Identificar o perfil dos diretores na instituição, suas trajetórias pessoais e profissionais;
- Analisar a partir dos dados coletados os benefícios da formação continuada para os diretores escolares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente apresenta a avaliação dos riscos (que são de grau mínimo) e propõe procedimentos para reduzi-los. Considera-se que são adequados.

A proponente afirma que o conhecimento a respeito da gestão das Escolas Técnicas no Vale do Paraíba e Litoral Norte é um benefício. O presente trabalho pretende expor os pontos fortes e pontos fracos em relação a formação do docente para desempenhar a direção escolar. Afirma ainda que os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados em congressos e simpósios e em um artigo sobre o mesmo para publicação em periódicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa parece atender aos critérios da investigação científica e ser relevante para a área de conhecimento em que se enquadra.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de Rosto: OK.
- Documentos PB - Informações Básicas (Plataforma Brasil): OK.
- Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE): OK.
- Concordância e Autorização do local onde os dados serão coletados: OK.
- Projeto de Pesquisa Detalhado (brochura do pesquisador): OK.
- Instrumentos de coleta de dados da pesquisa (protocolo de pesquisa de documentos, questionários, roteiro do grupo focal e outros): OK.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.428.124

Não

TAUBATE, 11 de Dezembro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS TÉCNICAS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Elisa Ribeiro Vieira e sob a orientação de Professora Dr^a. Juliana Marcondes Bussolotti. Nesta pesquisa pretendemos analisar se a formação inicial e continuada dos diretores das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo – Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte - oferece subsídios para os desafios da gestão escolar em face às novas demandas que a escola enfrenta.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de “questionário on-line e entrevista semiestruturada”. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são os riscos mínimos de ordem não física, que podem provocar desconforto pelo tempo das entrevistas ou até constrangimento pelo teor dos questionamentos. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Se você aceitar participar estará contribuindo para o conhecimento a respeito da gestão das Escolas Técnicas no Vale do Paraíba e Litoral Norte, com a finalidade de obter respostas para as questões relativas à administração escolar, principalmente investigar a formação inicial e continuada dos professores e sua relação com o cargo o qual atuam: Direção.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo

telefone ((12) 98872-4782 ou 3144-8812 (inclusive ligações à cobrar), ou também poderá ser realizado este contato por e-mail no endereço eletrônico: anaervieira@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

ANA ELISA RIBEIRO VIEIRA

Pesquisadora Responsável

Consentimento pós-informação

Eu, _____,
portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS TÉCNICAS”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) Participante