

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Marcelo do Nascimento**

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE GESTORES ESCOLARES:  
POSSIBILIDADES E LIMTES DE UM PROCESSO  
FORMATIVO**

**Taubaté – SP**  
**2018**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Marcelo do Nascimento**

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE GESTORES ESCOLARES:  
POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM PROCESSO  
FORMATIVO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

**Taubaté – SP**  
**2018**

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

N244f Nascimento, Marcelo

Formação em serviço de gestores escolares: possibilidades e limites de um processo formativo. / Marcelo Nascimento. - 2018. 189f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Gestor escolar. 2. Formação em Serviço. 3. Campo epistemológico. I. Título.

CDD – 370

MARCELO DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE GESTORES ESCOLARES:  
POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM PROCESSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a formação básica

Orientadora: Profª. Dra. Rachel Duarte Abdala

Data: 26/2/2019

Resultado: aprovado

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Rachel Duarte Abdala Universidade de Taubaté

Assinatura [assinatura]

Prof. (a) Dr. (a) Francine Domingues Universidade de São Paulo

Assinatura [assinatura]

Prof. (a) Dr. (a) Neusa Barbara Ambrosetti Universidade de Taubaté

Assinatura [assinatura]

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

A partir da ideia que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte.

Michael Foucault

## DEDICATÓRIA

Àquele que acreditou em mim quando eu mesmo não acreditei.  
Ao amado e eterno amigo, meu Pai: Manoel Messias do Nascimento.

## RESUMO

Nossa pesquisa destinou-se a estudar o tema Formação Em Serviço do Gestor Escolar em um contexto contemporâneo, em que a função da gestão emerge como vetor de ações estratégicas para articular as múltiplas dimensões dos processos escolares, em favor da qualidade do ensino. Neste contexto, interessou-nos investigar e compreender como um Programa de Formação em Serviço, oferecido por uma rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba Paulista, promove a medição entre Gestores e o Campo Epistemológico de Gestão Escolar. Para desempenhar esta complexa tarefa, assumimos uma pesquisa qualitativa e exploratória, a qual se deu por meio de investigação documental e entrevistas com os sujeitos da formação. Utilizamos como método para análise a História Oral e Análise do Discurso a partir de Orlandi e Foucault. Para referenciar a Análise, desenvolvemos um percurso investigativo sobre conceitos correlatos a gestão e formação docente visando demarcar conceitos específicos de Gestão e Formação em Serviço do Gestor Escolar. Os resultados demonstraram que o Programa estudado não apresentou uma política formativa formal e intencional e que o Campo Epistemológico mobilizado tem natureza corporativa, particularmente, assentado em um modelo gerencial de administração. A ação metodológica do Programa não privilegiou situações que colocassem o Gestor Escolar em confronto desafiador com os saberes mobilizados. A esses – os Gestores - foi cedido o acesso ao conhecimento de forma compartimentalizada e controlada ou tutelada. Conclui-se, dessa forma, um silenciamento ou uma interdição da discussão crítica e política nos processos formativos oferecidos aos Gestores Escolares, em detrimento de competências técnicas e instrumentais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestor Escolar. Formação em serviço. Campo Epistemológico.

## **ABSTRACT**

Our research was aimed at studying the theme of In-Service Training of the School Manager in a contemporary context, in which the management function emerges as a vector of strategic actions to articulate the multiple dimensions of school processes in favor of the quality of teaching. In this context, we were interested in investigating and understanding how an in-service training program, offered by a public school network in a municipality of Vale do Paraíba Paulista, promotes the measurement between managers and the epistemological field of school management. To carry out this complex task we assumed a qualitative and exploratory research, which was done through documentary research and interviews with the subjects of the training. We used as a method for analysis Oral History and Discourse Analysis from Orlandi and Foucault. To refer to the Analysis, we developed an investigative course on concepts related to teacher management and training aimed at demarcating specific concepts of Management and Training in Service of the School Manager. The results showed that the Program studied did not present a formal and intentional training policy and that the Epistemological field mobilized has a corporate nature, particularly, based on a management model of management. The methodological action of the Program did not favor situations that placed the School Manager in a challenging confrontation with the mobilized knowledge. These - the Managers - were granted access to knowledge in a compartmentalized and supervised or supervised manner. In this way, a silence of the critical and political discussion in the formative processes offered to the School Managers, in detriment of technical and instrumental competences, is concluded.

**KEYWORDS:** School Manager. Training in service. Epistemological field.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Referências à situações de formação continuadas contempladas na LBD	55
Quadro 02	Conceitos de formação continuada	56
Quadro 03	Conceitos de formação a partir de identidade	57
Quadro 04	Síntese dos conceitos de formação continuada	59
Quadro 05	Síntese dos conceitos sobre a relação entre teoria e prática	63
Quadro 06	Distribuição dos encontros formativos em 2017	97
Quadro 07	Características profissionais do Gestor Escolar ideal	117
Quadro 08	Quadro comparativo entre os conceitos de gestor ideal e o Gestor Escolar	121
Quadro 09	Comparação entre competências destacadas pelos Gestores e o quadro 08	122
Quadro 10	Comparação Competências e Conteúdos	124
Quadro 11	Quadro comparativo: gestor ideal e conteúdos do Programa de Formação	124
Quadro 12	Função da gestão democrática: Gestores Escolares e Formadores	126
Quadro 13	Escalonamento de poder no Planejamento Estratégico	128
Quadro 14	Comparação entre Gerente e Gestor democrático	129
Quadro 15	Quadro comparativo de afirmação e negação no discurso do Formador 03	130
Quadro 16	Quadro comparativo: Discursos e Conteúdo do Programa de Formação	133
Quadro 17	Função social da escola: Gestores Escolares e Formadores	136
Quadro 18	Qualidade na educação pública: Gestores Escolares e Formadores	137
Quadro 19	Relações políticas e pedagógicas no Projeto Político Pedagógico	146
Quadro 20	Participação nos objetivos do Programa de Formação de Gestores	147
Quadro 21	Comparação do discurso dos formadores sobre satisfação e eficácia	155

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Slide PowerPoint – Formação de Gestores de Educação Infantil	98
Figura 02	Slide PowerPoint – Formação de Gestores: Gestor Eficaz	108
Figura 03	Slide PowerPoint – Por trás do papel do Gestor Escolar	110
Figura 04	Slide PowerPoint – Articulador de Práticas	113

## LISTA DE SIGLAS

<b>AMETRA</b>	Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEETEPS</b>	Observatório escolar do Centro Paula Souza
<b>CEMTE</b>	Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado Madre Cecília
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>F.O. F.A</b>	Forças, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças
<b>IEGM</b>	Índice de Efetividade de Gestão Municipal
<b>IEGP</b>	Índice de Efetividade de Gestão Estadual
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDO</b>	Lei de Diretrizes Orçamentárias
<b>LOA</b>	Lei Orçamentária Anual
<b>MEC</b>	Ministério da Educação – MEC
<b>OCDE</b>	Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
<b>PDDE/ESCOLA</b>	Plano Desenvolvimento da Escola
<b>PEJ</b>	Programa Esporte e Juventude
<b>PPA</b>	Planos Plurianuais
<b>PROGESTÃO</b>	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
<b>S.W.O.T.</b>	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
<b>SCIELO</b>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>SIOPE</b>	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Problema .....	16
1.2 Objetivos.....	16
1.3 Justificativa .....	16
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>18</b>
2.1 Demarcação do Conceito de Gestão Escolar .....	19
2.1.1. Administração ou Gestão? Faz diferença?.....	19
2.1.2. A Gestão Escolar está inscrita no Campo Epistemológico da Administração? ....	31
2.1.3 A qualidade é um ponto de convergência? .....	40
2.2 Demarcação do conceito de Formação em Serviço do Gestor Escolar .....	53
2.2.1 Formação Continuada ou Formação em Serviço? .....	54
2.2.2. Relação entre a Epistemologia da Prática e Formação em Serviço .....	60
2.2.3. Há especificidades na Formação em Serviço de Gestores Escolares? .....	65
2.2.4. Gestão com atribuições políticas precisa de formação política? .....	67
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>69</b>
3.1. População / Amostra .....	72
3.2 Instrumentos de Pesquisa .....	74
3.2.1 Sobre os documentos .....	74
3.2.2 Sobre as entrevistas .....	81
3.3 Procedimentos para Coleta de Dados .....	83
3.4 Procedimentos para análise de Dados .....	83
3.4.1 Orlandi: O enunciador é o sujeito do discurso e se constitui por ideologias.....	86
3.4.2 Foucault: Os sujeitos do discurso precedem o enunciador.....	89
<b>4. RESULTADOS E DESCOBERTAS.....</b>	<b>94</b>
4.1 Sobre o Programa de Formação em Serviço oferecido em 2017.....	94
4.2 Documentos: fontes que discursam.....	95
4.2.1 Intencionalidades .....	99
4.2.2 Saberes mobilizados .....	102
4.2.3 Houve um processo de reflexão? .....	104
4.2.4 Discurso, epistemologia e metodologia .....	110
4.3 Sobre o que discursam os sujeitos da formação em serviço? .....	115

4.3.1 Competências do Gestor Ideal.....	117
4.3.2 Competência de Gestão melhor desenvolvida.....	122
4.3.3 Gestão Democrática e partilha do poder .....	126
4.3.4 Função social da Escola: “É possível servir a dois senhores?” .....	133
4.3.5 A Qualidade da Educação.....	136
4.3.6 Gestão Política: Uma prática crítica.....	142
4.3.7 Formar Gestores Escolares ou Gerentes Escolares? .....	147
4.3.8 Um olhar sobre a prática .....	154
4.3.9 “Uma andorinha só não faz verão” .....	157
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO B - OFÍCIO N° 01/2018.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>189</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o surgimento e a evolução do Campo Epistemológico da Administração se deram, a partir das soluções que o homem, os Estados, as instituições e organizações buscaram oferecer a problemas sociais que demandaram, de alguma forma, organização e articulação da colaboração humana e recursos materiais.

Atualmente, da mesma maneira, o conceito de Gestão figura como uma resposta estratégica a um ambiente de disputa competitiva por mercado, tendo como ferramenta a mentalidade permanente em inovação, em tecnologia e trabalho colaborativo das pessoas.

A Gestão Escolar desponta no Brasil como uma resposta à demanda por democracia da sociedade brasileira. O Gestor Escolar, agora, é um agente estratégico potencialmente incumbido de promover a estandardizada qualidade de ensino, mobilizando competências de liderança e gerenciamento, por meio de dimensões como gestão de pessoas, gestão de informação e documentos, gestão financeira, gestão de infraestrutura e gestão da aprendizagem.

Dessa forma, a Gestão Escolar, coloca-se frente a uma demanda por saberes que mantém diálogo técnico e político com um espectro de conhecimentos. Como Administração, Sociologia, Psicologia e Direito, constituindo-se em um Campo Epistemológico específico e complexo.

Isso coloca um problema, particularmente, para os sistemas e redes de ensino: primeiro porque a formação inicial do Gestor Escolar não se propõe formalmente a essa tarefa formativa (FRANCO, 2017); segundo porque a formação em serviço, além de um dever e um direito previsto na legislação educativa, é uma necessidade latente, como resposta ao movimento de controle social de qualidade, próprio do modelo gerencial em vigência nas políticas administrativas do Estado.

Para completar, sobre o Campo Epistemológico de Gestão Escolar, tomamos uma perspectiva crítica, com pretensões de profundidade, clareza e abrangência (RIOS, 2001). Dessa forma, optamos pelo uso do termo “Campos Epistemológicos”, a partir do conceito de “Episteme” trazido por Foucault na relação com o poder e o saber. Conforme procura demonstrar o autor, historicamente, a Episteme ou o saber é admitido como verdade a partir da chancela recebida pelos discursos de poder que o legitima e que vão se modificando, por meio de rupturas históricas (FOUCAULT, 2002).

Por *episteme* entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo

segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; [...] é uma interrogação que só acolhe o dado da ciência a fim de se perguntar o que é, para essa ciência, o fato de ser conhecida. No enigma do discurso científico, o que ela põe em jogo é o seu direito de ser uma ciência, é o fato de que ele existe. (FOUCAULT, 2002, p. 217).

Importante esclarecer que Campos Epistêmicos dialogam necessariamente com o discurso positivista científico, portanto é essa condição que dá propriedades de verdade, mas ao mesmo tempo essa verdade está relativizada quando interrogada pela crítica. Esse é marco distintivo da epistemologia: sua condição de verdade histórica como produção de poder.

Nesse sentido, nossa pesquisa investigou um Programa de Formação em Serviço, oferecido a Gestores Escolares, por uma rede de ensino público, em um município do Vale do Paraíba Paulista, para compreender justamente esse fenômeno: como – e se – o Programa de Formação em Serviço estudado, articulou metodologicamente Campos Epistêmicos de Gestão Escolar – saberes chancelados pela ciência como verdade expostos à crítica – entre os Gestores Escolares, potencialmente os sujeitos que interrogam criticamente.

E para isso, dividimos a pesquisa em três seções: Na primeira, assumimos a posição política de que o Gestor de uma escola inscreve-se em uma prática específica e, portanto para referenciar conceitualmente as análises demarcamos um conceito específico de Gestão Escolar. Procuramos demarcar esse conceito, a partir de aspectos de organicidade e transversalidade entre os conceitos de administração e gestão, gestão democrática, função social da escola e qualidade na educação.

Na segunda seção, e em razão da primeira afirmação sobre a especificidade da prática do Gestor de escola, por meio de pressupostos do Campo Epistemológico de formação continuada docente, assumimos - também politicamente - um conceito específico sobre a Formação em Serviço do Gestor Escolar.

A terceira seção refere-se ao percurso metodológico empreendido. Conceituamos nossas escolhas metodológicas e, efetivamente descrevemos o desenvolvimento das ações investigativas, as análises e os respectivos resultados. Acrescido das conclusões sobre a pergunta fundante a respeito do Programa estudado e seu papel de mediador ou promotor de condições de interrogação crítica do Gestor frente aos Campos Epistemológicos de Gestão Escolar.

Sobre o fenômeno de interrogar, no sentido de formular questões críticas, há um ponto de nexos entre a pesquisa qualitativa, a História Oral e Análise do Discurso: apesar do rigor

metodológico, todas assumem o pesquisador como não neutro por integrar o processo investigativo constituindo-se como sujeito também.

Sobre esse aspecto, especificamente sobre o conceito de discurso, Foucault (1996) faz uma provocação sobre de que lugar proferimos nosso discurso. Isso implica responder sobre quem fala, de onde fala e por que fala. Dessa forma complementamos esta introdução respondendo a essas perguntas a respeito do próprio pesquisador.

Para situá-lo como discursante, esclarecemos que ele admite: nunca sonhou ser professor. Seu sonho profissional começou junto aos sonhos de infância e deve-se dizer: começou a sonhar, quando começou a ler. Logo que aprendeu a decodificar dedicou-se a “devorar” histórias em quadrinhos. Mas o grande mergulho mesmo foi quando lhe foi posto nas mãos a *Ilha Perdida*, da coleção Vaga-Lume. Daí para *Xisto*, da mesma coleção, foi questão de tempo. Xisto, sim, seduziu sua infância de tal maneira que dirigiu seu melhor olhar para tudo quanto sonhou daí para frente.

Nasceu em São Paulo, por alguma ironia foucaultinana, em um bairro chamado Liberdade. Aos três meses de idade mudou-se - pai, mãe, irmão e irmã – para a cidade de Mogi das Cruzes. Desde pequeno, como Xisto, já enxergava uma trajetória profissional repleta de aventura e de oportunidades de interferir na vida das pessoas. Já cedo, interferia em sua própria vida, pois aos sete anos, estava a perambular por trens metropolitanos, vendendo doces e aprendendo a se desvencilhar de guardas ferroviários.

Formou-se no ensino médio como técnico em contabilidade. Era um aluno tão desesperadamente subversivo que se deu a missão de transformar-se em um diretor de escola para que pudesse responder a todas as questões que mal cabiam em sua cabeça.

Foi, dessa forma, e com esse mote, cursar pedagogia pela Universidade Braz Cubas. Lá, apaixonou-se imediatamente por Marx e sua visão de um mundo que ensejava uma igualdade impossível para alguns. Havia algo de furioso em Marx que encontrou abrigo em suas próprias fúrias. Logo passou a odiar o neoliberalismo e as direitas!

Por sorte também - como toda sua trajetória até ali - acabou por ingressar em um, atualmente extinto, programa de formação inicial docente chamado CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Se um dia aprendeu a lecionar, foi lá. E mais, aprendeu *por que* lecionar.

No CEFAM aproximou-se da Sociologia e da Filosofia. Como já carregava um frenético Marx em si, deparou-se um belo e único dia – no sentido de ímpar - com Nietzsche. Afirma que quem o conhece sabe: não é permito conhecê-lo e permanecer da mesma forma.

Em 2005 – por meio da graça de Deus, reconhece -, ingressou por concurso público na Secretaria de Educação do município de Jacareí, Vale do Paraíba, em uma das oito vagas oferecidas para o cargo de orientador pedagógico. Função que desempenhou por cinco anos. Atuou como coordenador de projetos esportivos e culturais e vice-diretor de escola. Em 2011, aos 40 anos lhe foi dado o privilégio de dirigir uma escola.

Trabalhou, do primeiro dia ao último, nas duas escolas onde atuou convicto de que era possível por sua vontade e disposição e pelo potencial da sua equipe, fazer de uma escola um lugar de emancipação. Ensaçou de muitas formas, por diferentes estratégias, mudar paradigmas e promover um ambiente que desenvolvesse a autonomia e o espírito crítico dos alunos. Não sabe se teve sucesso, mas saiu com a mesma convicção.

Nesse ínterim casou-se com sua inspiração - a saber a professora Claudia Romero, e foi pai de um Príncipe e duas Princesas! Converteu-se ao protestantismo e repleto de gratidão e felicidade frequenta uma modesta igreja protestante em Jacareí.

Em 2017, foi designado para atuar na sede da Secretaria Municipal de Educação como gestor de conflitos. Escreveu um programa exitoso sobre combate a violação de direitos infantis ao ponto de incorporar importante política pública do município. Fato que lhe rendeu um convite e uma promoção para atuar como supervisor de ensino, onde foi desafiado a pensar e propor um programa de formação em serviço aos Gestores Escolares municipais.

Ainda em 2017, lançou-se ao Mestrado em Educação Profissional da UNITAU, onde Edgar Morin e Ivani Fazenda lhe convidaram a pensar sobre o conhecimento em sua unidade e enxergar o saber com olhos novos: *despegados, humildes, coerentes, respeitosos e esperançosos*.

Em 2019, após dois anos como Supervisor de Ensino, inicia outro desafio na Secretaria de Governo de Jacareí, com a função de desbravar a Gestão Pública.

Hoje, quando volta a questionar paradigmas e enfrentar as velhas resistências conservadoras que insistem em olhar para si mesmas - diante de sua trajetória – percebe que apesar dos grandes autores que lhe constituíram, aquele Xisto lá do início ainda é verdadeiramente quem lhe move no sentido da aventura de provocar mudanças. Mudanças no espaço onde atua - como gosta Foucault - e mudanças e si mesmo, como quer seu Deus.

## 1.1 Problema

A prática do Gestor Escolar, hoje, está inserida em um contexto organizacional desafiador em que estão impostas atribuições multidimensionais: A Gestão do espaço físico entendido como infraestrutura e ambiente educativo; Gestão de documentos e informações; Gestão financeira de diferentes e diversificadas fontes de recursos externos e internos; Gestão de planejamento – estratégico; Gestão de pessoas por competências e Gestão da aprendizagem. Dimensões perpassadas, pelo menos por dois campos estruturantes e transversais: liderança e Gestão Democrática.

Considerando a formação continuada uma responsabilidade e uma necessidade da governança pública, face ao grau de envergadura e complexidade epistemológica da Gestão Escolar, impõe-se uma problemática política e metodológica: como um Programa de Formação em Serviço promove a mediação entre Gestores Escolares e os Campos Epistêmicos de Gestão Escolar?

## 1.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma um Programa de Formação em Serviço de um município do Vale do Paraíba paulista promove a mediação entre Campos Epistêmicos de Gestão Escolar e os Gestores Escolares.

Dentre os objetivos específicos, o primeiro trata de investigar, no âmbito bibliográfico os conceitos específicos de Gestão Escolar e Formação em Serviço do Gestor Escolar; o segundo procura identificar a estrutura metodológica do Programa de Formação em Serviço estudado; e o terceiro, busca compreender as condições de produção dos discursos analisados.

## 1.3 Justificativa

No cenário da contemporaneidade a figura do Gestor Escolar está posta cada vez mais como estratégica no campo da articulação dos múltiplos fatores que determinam as práticas escolares, exigindo-lhe competências cada vez mais complexas, sobretudo a partir da mudança fomentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e da Constituição Federal de 1988, que passa a tratar o diretor escolar como Gestor Escolar com toda a carga conceitual que o termo carrega.

Embora o cargo ou função<sup>1</sup> continue se chamando diretor de escola, coloca-se em perspectiva uma mudança conceitual nas expectativas sobre sua prática que repercutem as

---

<sup>1</sup> No setor público *Cargo e Função* constituem-se em agrupamentos específicos de atividades e responsabilidades pré-definidas em um setor ou departamento de uma organização/instituição. A forma de

mudanças em curso na própria sociedade. Passa-se, portanto de um modelo assentado em preceitos da administração científica/racional, centrada nos processos e recursos administrativos, para um modelo centrado nos sujeitos que exercem a administração/gestão, assentando-se, agora, em aspectos políticos de autonomia, participação e contexto social.

Porém, hoje se interpõe ao primeiro discurso sobre a Gestão Escolar – político – outro que destaca a dimensão gerencial do Gestor. Dimensão com viés instrumental e focada em processos e resultados.

Estão postos nesse cenário, Campos Epistemológicos abrangentes e complexos, que tencionam os processos de Formação em Serviço sobre a convergência entre os discursos político e instrumental, e sobre métodos de mediação das relações de aprendizagem profissional entre Gestor Escolar e os Campos Epistemológicos de Gestão Escolar.

Nesse sentido, de responder a problematização acima, nossa pesquisa, busca analisar os nexos conceituais entre a formação continuada docente e a formação em serviço de Gestores Escolares, demarcar Campos Epistemológicos de Gestão Escolar e identificar discursos que permitiram identificar a estrutura operacional e metodológica de um programa de Formação em Serviço.

Compreender a formação em serviço do Gestor Escolar permite compreender também o papel que lhe é atribuído efetivamente. Compreender como processos de formação em serviço problematizam a competência do Gestor Escolar em contribuir para a construção de uma escola que seja capaz de encampar pela aprendizagem suas concepções de sociedade, homem e método, não apenas no gerenciamento de um currículo acadêmico, mas também na constituição da cultura escolar, compreendida como organização que forma todos os atores da aprendizagem, sobretudo gestores, professores e alunos.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Iniciamos o processo investigativo nos seguintes bancos de dados: *A Scientific Electronic Library Online* - SCIELO, Banco de Teses e Dissertações, Google, e Google Acadêmico, buscando o descritor “formação em serviço do Gestor Escolar” variando para “diretor escolar”. Observamos preliminarmente volume reduzido de títulos. Optamos por variar o descritor para “formação continuada” e observamos aumento de títulos associados à gestão ou direção escolar.

A partir desse ponto, observamos dois aspectos: que o tema “formação continuada” figurava com volume quantitativo abundante e diversificado, quando associado à formação docente. Outro, que formação continuada é um termo polissêmico.

Observamos a convergência dos principais autores estudados dentre eles Nóvoa (2002), Tardif (2001), Marcelo (2009) sobre a crítica a formação prescritiva e valorização a investigação de uma epistemologia da prática, considerando a identidade e profissionalidade docente. Também o pensamento de Schön (1997) sobre a prática reflexiva.

Neste sentido, considerando esse cenário epistemológico, optamos por investigar a formação continuada docente como base para demarcar o conceito de formação em serviço e particularmente a formação em serviço do Gestor Escolar.

Especificamente sobre Gestão Escolar, observamos também abundante volume de títulos, hegemonicamente tratando da gestão democrática. No decorrer da pesquisa, observamos que a Gestão Escolar tem uma dimensão complexa, a qual estabelece convergências com outros Campos Epistemológicos, o que inviabilizava como pesquisa tratar o tema isoladamente.

No sentido de complexidade investigamos autores de diferentes campos de atuação como Lück (2009), Paro (2015), Libâneo (2017), Lima (2014), Ball (2001), Apple (2015), Bourdieu (2015), entre outros. Destacamos a emergência da constituição indenitária do campo da Gestão Escolar, enquanto disciplina como metodologia e rigor científico (SILVA JÚNIOR, 2015).

Optamos, assim, por situar a Gestão Escolar como um conceito complexo, o que demandou diversificar a pesquisa para poder estabelecer convergências e permitir demarcar um conceito que traduzisse uma identidade para Gestão Escolar como epistemologia balizante da pesquisa.

## **2.1 Demarcação do Conceito de Gestão Escolar**

Pretendemos aqui tecer – metáfora de processo constitutivo - o conceito de Gestão Escolar. E para tanto, organizamos um processo de investigação e análise de outros temas correlatos. Basicamente a Teoria Geral da Administração, Gestão Democrática, Função Social da Escola e Qualidade na educação.

Ensejamos adotar uma perspectiva crítica conforme Rios, (2001) e Saviani (1980), e dessa forma, desenvolver uma narrativa que encadeasse de forma orgânica os temas acima de forma a produzir significado para Gestão Escolar, contextualizando o tema, sobretudo, politicamente.

### **2.1.1. Administração ou Gestão? Faz diferença?**

A administração é a coordenação da ação humana coletiva articulada aos eventuais recursos para efetivação de objetivos comuns, e data dos primeiros agrupamentos humanos já na pré-história. A gênese da Administração corresponde à necessidade de organização operacional de pessoas e os Estados monárquicos da antiguidade necessariamente fizeram uso de métodos administrativos, dada à necessidade de organização e controle do trabalho de grandes contingentes (CHIAVENATO, 2002) e (MAXIMIANO, 2008).

Citamos dois expoentes primários administrativos mais sofisticados: Os agrupamentos bélicos que institucionalizam regras administrativas estruturantes como organograma hierárquico, unidades de comando, definição de responsabilidades e estratégia, igualmente a Igreja Católica com pressupostos norteadores como disciplina e hierarquia.

Mas a conjuntura que demanda a evolução da Administração é a Revolução Industrial, cronologicamente situada no final século XVII. Pode-se observar que a partir desse ponto a Administração passa a corresponder às demandas produtivas, sobretudo revolução tecnológica na escala de produção, agora, capitalista.

Uma análise introdutória possível, e que mais tarde pretendemos retomar, é que a manutenção de tarefas de subsistência coletiva de pequenos grupos - nesse caso com objetivos estáveis - dão se por meios administrativos que tendem a se transformar em cultura operacional. Porém Administração vai se sofisticando quando envolve grandes contingentes de pessoas, cujas tarefas demandam a criação ou aprimoramento de recursos e quando são colocados objetivos diferentes e desafiadores e principalmente quando os problemas da sociedade se tornam mais complexos e exigem novas formas para resolução (MAXIMIANO, 2008).

Nessa perspectiva, para Maximiliano (2008) e Chiavenato (2002), a Revolução Industrial, além de marcar a distinção evolutiva da Administração em função das novas relações simétricas com as demandas de produtividade, marca também a migração da Administração, até então, prática hegemônica dos Estados ou de Grandes Instituições como a Igreja, para a iniciativa privada. E esse advento foi o berço do ingresso da Administração em um campo de conhecimento admitido como ciência.

O Campo Epistêmico chamado hoje de “Teoria Geral da Administração” foi inaugurado apenas no início do século XX, tendo como mais célebres precursores Frederick Taylor e Henry Fayol.

Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro mecânico americano, autor da obra "Os Princípios da Administração Científica", publicado em 1911. É reconhecido como pai da administração científica. Taylor estudou e compreendeu a relação entre o trabalhador e os movimentos de trabalho empenhados na produção e propôs modelos organizativos do trabalhador e dos recursos para otimizar a produção, emergindo o princípio de eficiência.

Quando pensamos em Taylor, devemos pensar em Administração Científica, com pressupostos de eficiência voltados a modelos de produção. Ainda na primeira metade do Século XX, Henry Ford põe em prática o pensamento de Taylor, revolucionando, dessa forma, a produção na indústria de automóveis. Taylorismo e Fordismo - ou Toyotismo, mais adiante, são modelos produtivos adotados como metodologia administrativa em outros segmentos, tendo como princípio e valor a eficiência.

É considerado "o pai" da Administração Científica por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial.

Simultaneamente na Europa, o engenheiro Francês Henri Fayol produz a obra “Administração Geral e Industrial”, que trata da administração em uma perspectiva mais abrangente que Taylor, apesar de igualmente focada em eficiência, porém para além da cadeia de produção, contempla o papel orgânico das dimensões da administração, destacando cinco delas: Planejamento, Organização, Comando (alguns autores se referem como Direção), Coordenação e Controle. Se em Taylor temos a “Administração Científica”, em Fayol temos “Administração Clássica”.

Fayol introduz aspectos de gerenciamento, que é uma metodologia administrativa intermediária de classe não potencialmente criativa, logo não se destina a conceber, mas a manter processos e planos. Gerenciamento são ações de controle que sucedem as ações decisórias. E aqui, queremos chamar atenção para esse conceito, que mais tarde será melhor

explorado, porque a questão gerencial assume relevância no decorrer da nossa investigação, sobretudo na análise do discurso do Gestor Escolar e do programa de formação em serviço.

A Teoria Geral da Administração consolidou-se influenciado por outros Campos Epistêmicos como Engenharia, Direito, Filosofia e Psicologia (TARDEZINI, SILVA, 2006). A abrangência de perspectiva propiciou ao desenvolvimento da Administração - na primeira metade do Século XX - a idealização de diferentes matizes teóricas sobre administração.

A Teoria Científica e Clássica é hoje entendida como tecnicista, porque categorizava enquanto filosofia como recursos, tanto pessoas quanto máquinas, ferramentas, utensílios e insumos. Recursos materiais e humanos. Surge em contrapartida Teorias das relações humanas, humanísticas ou comportamentais, cujo foco era na coordenação do esforço humano com chave para o sucesso.

O desenvolvimento da indústria mundial exige uma resposta administrativa à dualidade entre a administração clássica/científica e administração de relações humanas. É quando Peter Drucker, em 1954, lança seu livro considerado visionário: *Administração Prática*. Sua obra busca sintetizar as duas correntes, mantendo o melhor de ambas. Conforme Neto (2002), o impacto do pensamento na mentalidade administrativa de Drucker é tão expressivo que é considerado o pai da administração moderna.

Como se observa, a base precursora para transição no desenvolvimento da Administração foi a mudança nas condições econômicas da sociedade, no caso a Revolução Industrial. Ocorreu, entretanto, simultaneamente o desenvolvimento do próprio capitalismo como modo de produção.

Considerando os Estados Unidos e a parte ocidental da Europa, iniciamos o século XX como um regime de governo político e econômico liberal. Mas frente à crise mundial econômica de 1930, sentida inclusive no Brasil, bem como as duas guerras mundiais, emerge nos países democráticos um modelo político chamado *Welfare State*, ou Estado de Bem-estar Social.

Contrário às premissas Liberais, nesse modelo o Estado passa a intervir na economia para promoção do desenvolvimento econômico planejado com a promessa de garantir para o cidadão os direitos básicos do contato social republicano.

No Brasil, particularmente com o Governo Vargas - apesar de não se poder adjetivá-lo como integralmente democrático - instaurou-se um processo desenvolvimentista, com as premissas de Estado interventor, perpassando pela ditadura militar até a redemocratização nos anos 1980 (BRESSER PEREIRA, 2007).

Entre os anos 1950 e os anos 1970, observou-se basicamente 20 (vinte) anos a tentativa do Estado em promover as condições de bem-estar social, mas sob uma forte crítica de eficiência. Temos um Estado endividado, inchado e considerado incapaz. Nos países socialistas, temos um diagnóstico semelhante.

Ressurge, agora como Neoliberalismo, uma tendência política e econômica para operar o capitalismo com, basicamente, as mesmas premissas liberais: Liberdade para que o mercado encontre as alternativas de desenvolvimento para sociedade e um Estado mínimo, não intervencionista. Estava retomada a - clássica - mão invisível do mercado. Termo adotado na obra a “Riqueza das Nações”, publicada em 1776, cujo autor, Adam Smith, é considerado o pai do liberalismo econômico.

Dedicamo-nos a desenhar as conjunturas político-econômicas acima para contextualizar o berço do conceito de Gestão. Temos uma mudança na Europa (principalmente na Inglaterra) e Estados Unidos de um regime de *Welfare State*, ou social democrata, para um regime neoliberal.

Até esse ponto predominou um cenário estável para o mercado industrial, cujo desafio era os planejamentos de longo prazo. Com a emergência neoliberal, esvai-se a estabilidade e se evidencia a demanda por novos e diversificados mercados. Essa nova condição, em que o ambiente externo passa a figurar como elemento determinante, exige outro modelo administrativo, com uma nova concepção metodológica: a gestão.

O gestor não entende mais a organização circunscrita a ela mesma, mas inserida em um contexto socioeconômico que deve orientar seu planejamento. Na mesma medida, apesar do forte investimento em tecnologia, o universo interno deixa de ser visto como a relação entre recursos humanos e materiais, mas as questões psicossociais ganham significado e nasce à gestão do conhecimento e gestão de pessoas no bojo da ascendência das teorias organizacionais (CHIAVENATO, 2002) e (MAXIMIANO, 2008).

Uma metáfora bastante ilustrativa sobre a mudança no planejamento compara uma locomotiva que corre sobre trilhos seguros, com destino determinado e vai tão longe quanto os trilhos possam ser construídos, cumprindo ao maquinista alimentar a caldeira e puxar a alavanca. Já a gestão seguiria de navio, cuja melhor orientação seria a bússola, e cujo percurso estaria sujeito a intempéries imprevisíveis, exigindo do capitão forte capacidade de adaptação e de qualidade na delegação das tarefas náuticas.

Em síntese, a Gestão como conceito que traduz uma evolução do campo administrativo passa ter a estratégica como um valor intrínseco, e estabelece os limites com os modelos precedentes (LÜCK, 1997). Assim, o gestor sempre deverá considerar o ambiente

interno e externo. Embora possa assumir uma missão e visão de longo prazo, deve planejar para, no máximo, cinco anos. Deve investigar e compreender o mercado externo para definir estratégias competitivas para ganhar ou fomentar novos mercados.

A palavra de ordem será inovação, tecnologia e alinhamento com as demandas sociais para instituir e agregar valor à marca. Internamente deve entender o conhecimento como um ativo que deve agregar valor e promover lucro à organização.

Muda o sistema de comando vertical para um sistema horizontal, a partir da socialização da causa e do projeto da organização para criar sinergia e engajamento em todos os níveis hierárquicos, e organizar a participação para estimular o sentido de autovalorização. O funcionário passa a ser colaborador. A organização passa a ter clientes externos e internos (NETO, 2002), (CHIAVENATO, 2002), (TARDEZINI, SILVA, 2006), (MAXIMIANO, 2008), (DRABACH, MOUSQUER, 2009), (SILVA, LOPES, 2009).

Nesse contexto evolutivo, surge o conceito de competência. Competência, de forma sintética, é a capacidade individual de resolver problemas, mobilizando conhecimento (domínio conceitual), habilidade (domínio procedimental, saber fazer), e atitude disposição para efetivamente pôr em prática os dois primeiros (FLEURY, 2001), (PERRENOUD, 1997) e (RIOS, 2011).

Aproveitaremos a analogia entre a locomotiva e o navio para situar a emergência das competências. Enquanto no caso da locomotiva a prática humana é isolada, mecanizada, e menos complexa, bastando que os recursos funcionem bem para que os objetivos sejam alcançados por conta estabilidade, já no caso do navio acentua-se o nível de inter-relação e interdependência, as tarefas são complexas e somadas às normas ganham ênfase as diretrizes. O colaborador deve estar pronto para ser efetivo em cenários imprevisíveis. Palavras chave como liderança, trabalho em equipe, criatividade e resiliência passam a qualificar o colaborador moderno. A competência está associada, sobretudo a autonomia.

Dessa forma a formação do colaborador, naturalmente ganha destaque estratégico. Considerando que movimentos formativos compõem o campo de Recursos Humanos, mais modernamente também chamado de Gestão de Pessoas. Detemo-nos brevemente a conceituar a gestão do conhecimento e a gestão por competências.

Em uma linha estritamente técnica, Cardoso *et al.* (2002) propõem sob a temática de gestão do conhecimento, uma metodologia para investigar organizações com objetivo de propor programas de capacitação. Sua metodologia parte da concepção que uma organização tem uma cobertura de conhecimento, dimensão que corresponde ao conjunto de todas as competências que uma organização ou o setor de uma organização deve deter. Embora tenha

um aspecto cumulativo de competências, trata-se apenas de sistematização para fins de análise.

Cardoso *et al.* (2002) propõem indicadores métricos que ordenam um processo investigativo que incide sobre os processos operacionais das organizações ou setores. Dos processos emergem as competências que compõem a cobertura do conhecimento, em outras palavras, o quadro referencial integral de competências que orientam e balizam os saberes que os profissionais de uma determinada organização ou setor precisam deter para operacionalizar os processos.

São apresentados dois enfoques de análise com objetivo de estruturar programas de capacitação. O primeiro analisa os processos, a partir de uma métrica quantitativa. Parte das lacunas (*gaps*) de competências, ou seja, considerando a totalidade - a cobertura de conhecimento ou quadro referencial integral -, o que falta indica demandas de aprendizagem.

O segundo analisa, não o processo, mas o conhecimento em uma perspectiva conjuntural, com viés qualitativo. Nesse caso, analisa-se como está distribuído o conhecimento ou competências: nível de balanceamento, homogeneidade e heterogeneidade ou mesmo o conhecimento que se observa como excedente ao quadro referencial.

Nesse segundo caso, as análises são mais complexas, porque estabelecem correlações de significação e impacto de cada competência sobre os processos, atribuindo graus de importância às competências.

Segundo Cardoso *et al.* (2002), as duas dimensões de análise se apresentam como necessariamente interdependentes, por implicarem em uma gestão estratégica do conhecimento, à medida em que contrapõem a frequência da ausência de uma competência (quantidade) com o valor de impacto de cada competência (qualidade), demandando equações complexas para determinar prioridades de conhecimento na composição de programas de capacitação.

Vale destacar para futura referência, que o princípio formativo, aqui, é prescritivo. Ou seja, a partir de um quadro de competências as organizações definem o perfil ideal do colaborador. Investiga a distância entre o que faz e o que deveria fazer e essa distância vai indicar o conhecimento mobilizado nos processos formativos.

A Gestão do Conhecimento, ou seja, o conhecimento individual e coletivo, na condição de “bem” que tem valor e agrega valor, e a Gestão por Competências, a administração estratégica da prática do colaborador em favor dos objetivos e metas da empresa, tem duas implicações para gestão e para o gestor:

- Primeiro instrumentaliza-o para, diante de um novo cenário que considera o ambiente externo e interno, e nesse caso de instabilidade e demanda permanente de crescimento e diversificação, logo de aprendizagem, ou formação em serviço.

- Depois, dá centralidade às competências do próprio gestor como articulador estratégico, tanto dos processos formativos, quanto da mediação entre objetivos e resultados, por meio da gestão do conhecimento e das competências que integram a organização.

Compreendido o contexto histórico – político e econômico – da evolução da Gestão e da Administração, cumpre concluir apresentando o componente que talvez seja o elemento fundante que distingue a “Gestão”: o Componente político.

O que é política? Saviani (1980) esclarece que a política se dá em ambiente de interesses e necessidades excludentes ou divergentes, ou seja, a política é o instrumento, que se operacionaliza, por meio de diversas metodologias, assumido por uma parte para fazer prevalecer seu interesse, ou o interesse de quem representa. (CHIAVENATO, 2002) e (MAXIMIANO, 2008).

Queremos reiterar e destacar que a ação política necessariamente só se manifesta quando há tensão, explícita ou não, atual, eminente ou estimada, entre interesses, cuja prevalescência minimiza ou exclui outros interesses contrários. Os interesses podem ser individuais, de grupos, ou de grandes contingentes (SAVIANI, 1980).

Vale fazer a ressalva, como afirmam Rios (2011) e Libâneo (2017), que a ação técnica não pode ser dissociada da ação política. Qualquer prática, seja ela intuitiva/repetitiva ou predominantemente técnica, estará sempre a serviço de algum interesse, conhecido ou não, coletivo ou individual. Toda prática profissional atende ou define uma posição e é, portanto política, ainda que ao assumir uma prática, quem a assuma não tenha exata consciência de que esteja fazendo.

Apesar da ressalva, é preciso entender que a gestão agora está em permanente ambiente adverso e competitivo, e ação política por consequência abre espaço para ação política intencional. As empresas assumem políticas (CHIAVENATO, 2002) e (MAXIMIANO, 2008).

Externamente passa a haver interesse nos concorrentes, nos governos, nos mercados. Em tudo que possa interferir como oportunidade ou ameaça a sobrevivência da organização. Por exemplo, a Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Banco Mundial e mesmo Multinacionais de todos os segmentos estimulam e fomentam a educação e a cultura em todo o mundo, como estratégia Neoliberal para desenvolvimento econômico e consequentemente de ampliação e diversificação de mercados (BALL, 2001).

Internamente, além de forte investimento em tecnologia para promoção de eficiência, o grande paradigma da Gestão de Pessoas é alinhar o interesse da organização com os interesses dos colaboradores. Se há interesses diversos, isso demanda estratégia política. A gestão vai convencer o colaborador de que ele e a organização querem a mesma coisa, logo o interesse de todos é convergente. Isso provoca sinergia e engajamento em torno de uma causa comum e melhores resultados (BRUN, 2017).

Para tanto a organização precisa definir uma missão (causa) e visão (olhar para o futuro, necessariamente com tônica social, inclusiva e sustentável, mas que cativa o melhor das pessoas e que traduza sonhos). Há múltiplos métodos e ferramentas a disposição do gestor, mas destacamos como principal ferramenta a comunicação interna. Hoje, inclusive, temos esse tema bastante desenvolvido em um campo específico chamado “*Endomarketing*” que se pode entender como mercado interno (BRUN, 2017).

Vale destacar que assumir a prática na perspectiva da competência é uma posição eminentemente política, porque trabalha com uma faceta da autonomia. Compete à organização oferecer formação em serviço, mas um colaborador competente, a partir de sua atitude mobiliza conhecimento e habilidade para lidar com situações adversas. Ou seja, é capaz de realizar, produzir ou bater metas fora das condições ideais, por que sua competência balanceie as adversidades. Nessa linha política, a responsabilidade pelo sucesso e insucesso desconcentra-se da organização para os colaboradores.

Descrevemos acima um período conjuntural, em que a sociedade assistiu ao ressurgimento e tomada de fôlego do Liberalismo. Nesse cenário, a Administração evoluiu para gestão, adaptou-se e foi incorporada pela Administração pública brasileira, hoje chamada Gestão pública (BRESSER PEREIRA, 2007).

Os liberais se sustentam pela crítica a um Estado que seria inchado e ineficiente, ou seja, um Estado com excesso de servidores, com excesso de atribuições e com baixo índice de qualidade e quantidade na entrega dos serviços prestados a sociedade.

A gestão pública, então, assume duas condições estruturantes: O princípio da Eficiência, como um valor econômico e social, operacionalizado por um modelo de gestão gerencial: Eficiência e Gerenciamento (BRESSER PEREIRA, 2007).

Para entender melhor é preciso recordar que a Administração assenta-se em outros campos de conhecimento principalmente o da economia. Um princípio basilar da ciência econômica é que há uma escassez de recursos frente às necessidades humanas e, portanto o papel fundante da economia é orientar escolhas para que com a menor quantidade de recursos se alcance a maior quantidade de satisfação das necessidades humanas. Esse é o princípio de

EFICIÊNCIA (LEÃO, CARVALHO, 2008, NEUBERGER, MARTIN, 2014, (PAIVA, 2008 e SILVA, MARTINELLI, 2012).

Outro importante elemento econômico que contextualiza a eficiência é a equidade, que de forma simplista, apenas para ilustração didática, do ponto de vista clássico, seria a opção pela distribuição dos recursos escassos de forma que a maior satisfação das necessidades de um indivíduo, não implique na menor satisfação de outro.

Pensando em um sentido mais amplo, coletivo, portanto considerando o princípio de *trade offs*<sup>2</sup>, ou princípio de trocas, há um dilema clássico na economia que é a relação entre eficiência e equidade, ou seja, como melhorar a satisfação das necessidades de um grupo, sem piorar as de outro.

Quando falamos de administração ou gestão de uma empresa, por exemplo, não estão em pauta questões éticas, ou melhor, está em pauta a ética capitalista, porque a necessidade de uma empresa será sempre o lucro, por isso a satisfação das necessidades dos colaboradores é avaliada no campo da eficiência (melhor produtividade com menores recursos) e não da equidade (satisfação equivalente das necessidades). Sobre esse aspecto incide diversas críticas, porque as pessoas são identificadas como recursos e, portando alienadas de sua condição humana (PARO, 2009, 2015 e 2010) e (SILVA JUNIOR, 1990 e 2015).

Para introduzir uma breve gênese da institucionalização da mentalidade de eficiência na gestão Pública, Bresser Pereira (2007) relata quando discute a burocracia Brasileira - antes da redemocratização - define duas áreas de atuação da burocracia no (dentro do) Estado, primeiro sua associação à elite industrial com o objetivo de desenvolvimento econômico, no sentido de tornar o Estado mais efetivo (abrangência) e depois na reforma do Estado para torná-lo eficiente.

A crise dos anos 1980 frente a dívida externa Brasileira e a inflação desgovernada, facilitaram a transição de um Estado Desenvolvimentista, com regime administrativo burocrático, para um Estado dependente/liberal, com administração gerencial, como reflexo de uma transição de um regime autoritário para um regime burocrático. (BRESSER PEREIRA, 2007).

---

<sup>2</sup> A microeconomia (economia individual ou de setores) parte também do que chama de *trade offs*, conceito que pode ser traduzido como trocas. Considerando que nossas escolhas são, a todo tempo, ações para satisfação de necessidades, sempre que optamos por alguma coisa, o fazemos em detrimento de outra coisa. Por exemplo, quando trabalhamos, trocamos nosso tempo no trabalho pelo que a remuneração pode nos proporcionar para usar em outro tempo. *Trade offs*, portanto são operações de troca. Há *trade offs* na Macroeconomia (PAIVA, 2008), (SILVA, MARTINELLI, 2012).

No final do século XX, a gestão pública legalmente passa a estar obrigada com o compromisso da eficiência (até por razões pragmáticas de sustentabilidade econômica e regularidade jurídica), conforme afirma o Artigo 37 da Constituição Federal de 1988, na forma de nova redação da Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (BRASIL, 1988), e Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2005):

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. (BRASIL, 1988, p. 47).

Artigo 67. II – disseminação de práticas que resultem em maior eficiência na alocação e execução do gasto público, na arrecadação de receitas, no controle do endividamento e na transparência da gestão fiscal. (BRASIL, 2005, p. 56).

Temos, então atualmente, uma gestão pública inscrita em um cenário que demanda decisões com graus de excludência: enquanto a administração pública está comprometida com princípio de eficiência, ao mesmo tempo está igualmente obrigada - eticamente - com o princípio de equidade, inerente ao serviço público.

O Ministério do Planejamento do governo federal, por meio da Secretaria de Gestão Pública, ao apresentar (ou assumir) dois cadernos sobre gestão pública - Guia referencial para medição de desempenho e Manual para construção de indicadores (BRASIL, 2009) e Manual de Orientação para Gestão de Desempenho especificamente sobre Governança e sobre Avaliação de Desempenho (BRASIL, 2009), que estabelecem uma ponte explícita para a administração empresarial pelo uso de ferramentas corporativas do campo de competitividade e inovação, ao prescrever os conceitos complementares ao da eficiência, que são eficácia e efetividade.

Mas de que se trata o outro pilar da gestão pública moderna: o modelo de gestão gerencial?

A sociedade brasileira e mesmo as sociedades liberais estão sob uma tendência chamada *accountability*, que pode ser traduzida como contabilidade social. Se o Estado tem, agora, uma obrigatoriedade de entregar serviços com qualidade e quantidade, com o menor custo possível, cabe à sociedade esse controle, o chamado controle social.

Lembremos que o gerenciamento foi uma metodologia administrativa apresentado no início do Século XX por Fayol para garantir eficiência à administração. Assim o objetivo é garantir a efetivação de processos, cumprimento de objetivos e, principalmente, metas, por meio de instrumentos como planejamento, registros, monitoramento e avaliação. Todos os instrumentos passíveis de aferição.

Cabe, para fim de esclarecimento, justificar que a prática gestão admite dois verbos que são conceitualmente distintos: *gestar* e *gerir*. *Gestar* significa *conceber, criar* e está no campo da administração estratégica. É de longo prazo e tem impacto estrutural. *Gerir* significa *manter, cuidar, zelar, acompanhar, supervisionar, medir e cobrar*. Está no campo da administração tática ou operacional. Tem ciclos mais curtos e compõe políticas de gestão já implantadas ou em fase de implementação (SILVA, LOPES, 2009). Por exemplo, um Secretário de educação vai *gestar*, um gerente vai *gerir*.

Assim, para a Gestão Pública, o gerenciamento é um método que além de garantir a execução das atribuições do setor público e o atendimento às demandas sociais permite o acompanhamento e análise social das ações públicas, sobretudo por meio de índices e indicadores, em função do princípio legal de publicidade e transparência a que estão sujeitos os poderes da República.

Técnicas de gerenciamento já eram usadas no Século IV antes de Cristo, por Sun-Tzu no oriente em função de demandas bélicas (MAXIMIANO, 2002), porque era imperativo controlar comportamentos e processos de grandes contingentes de pessoas mesmo à distância. Gerenciamento, elementarmente, é controle.

Modernamente falando, o modelo gerencial possibilita e implica no controle da gestão pública pelo próprio Estado. Podemos citar, como exemplo, que o Governo Federal e os Tribunais de Contas monitoram e avaliam a correlação de efetividade<sup>3</sup> no emprego dos recursos públicos em educação.

Podemos citar, por exemplo, o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE, coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (SIOPE/FNDE, 2018) e a ferramenta de fiscalização do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo chamada Índice de Efetividade de Gestão Municipal ou Estadual – IEGM/IEGE (TRIBUNAL DE CONTAS, 2018).

Ambos mapeiam o emprego de recursos, cruzam e analisam os dados para avaliar a correlação entre a quantidade de recursos e as dimensões de eficiência e efetividade (TRIBUNAL DE CONTAS, 2018), o que implica em habilitação para receber repasses de recursos ou para deixar de recebê-los, e mesmo para legitimar ou não gastos públicos com destino delimitado em legislação como, por exemplo, no caso das Secretarias de Educação, o FUNDEB ou os artigos 70º e 71º da LDB 9394/1996.

---

<sup>3</sup> O conceito de eficiência hoje se desdobra em mais duas dimensões: Eficácia e Efetividade. Eficiência seria realizar o previsto com o mínimo de recursos. Eficácia, efetivar objetivos e metas propostas. Efetividade: impacto mais abrangente da eficiência e eficácia.

São instrumentos de análise os Planos Plurianuais- PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias- LDO, Lei Orçamentária Anual- LOA, Planos nacionais, Estaduais ou Municipais de Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB ou eventuais avaliações internas, a referida Lei de Responsabilidade Fiscal, dentre outros.

Havendo que sobre a marca do modelo gerencial, seja o controle - no sentido inaugurado por Fayol, como acompanhamento e avaliação para garantir procedimentos – é preciso esclarecer que o método gerencial viabiliza o alcance do interesse econômico na gestão pública (PAULA, 2007). Isso remete a uma questão: por que interessaria controlar processos escolares?

Sacristán (2013) esclarece que historicamente o saber formativo ganha dimensão de utilidade, funcionalidade e instrumentalidade. Perde espaço na agenda prática e no discurso a formação para a promoção do homem e seu papel social. Dá lugar à promoção do homem na condição de recurso humano, de seu potencial em ocupar um lugar significativo nos mercados profissionais e seu papel no desenvolvimento econômico da sociedade. A ineficiência nesse segundo aspecto é justamente a crítica do poder econômico sobre o sistema educacional. “Quanto mais restrito se torna o mercado de trabalho, menos distrações são toleradas por parte da educação”. (SACRISTÁN, 2013, p. 33).

Vemos que apesar do seu percurso histórico evolutivo razoavelmente linear e convergente, Administração e Gestão reúnem controvérsias.

Silva Junior (2015) alude à hegemonia nos discursos sobre o conceito de gestão em detrimento de administração, como se a gestão respondesse a dilemas que a administração não fosse capaz. Destaca que na cultura portuguesa predominantemente se assume a gestão como uma ação política e a administração uma ação técnica. Libâneo (2017) discute o tema, mas discute essa problemática na perspectiva de que eventualmente a dimensão política possa elevar a Gestão a uma condição mais abrangente de que a Administração.

As tarefas de administrar e gestão como gerir, organizar e dirigir são apresentadas com significados muito parecidos: dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação, governar, pôr em prática um conjunto de normas e funções, gerenciar. “A maioria dos autores que estudam as tarefas de administrar [...], as reúne todas no conceito de administração, configurando-se assim uma ciência da administração ou uma teoria da administração.” (LIBÂNEO, 2017, p. 86).

Em um sentido estrito, Paro (2015) assume Administração como sinônimo de Gestão e assim também o faremos nesta pesquisa. Administração pode ser sintetizada como articulação de recursos materiais e colaboração humana para transformar objetivos em resultados e

exatamente o mesmo princípio move a Gestão, a diferença é que a Gestão é uma prática administrativa mais complexa e mais sofisticada (LÜCK, 1997). Assim a Gestão é um conceito inserido no campo da Teoria Geral da Administração. (CHIAVENTO, 2002) e (MAXIMIANO, 2008).

Outra analogia que julgamos eficiente para elucidar essa posição é comparar o Professor com o Educador. Um professor não deixa de sê-lo por professar-se educador. Quando o faz enuncia que é um professor que assume conceitos cognitivos e interativos de aprendizagem. Da mesma forma um Gestor não deixa de ser Administrador.

### **2.1.2. A Gestão Escolar está inscrita no Campo Epistemológico da Administração?**

O tratamento dessa indagação começa pela discussão sobre onde se corporifica a prática de gestão. Sabemos que a gestão se manifesta em empresas, mas a escola não é uma empresa. A resposta implica em demarcar o que há de comum e de particular entre empresa e escola.

A empresa é uma organização e a escola também. Para Chiavenato (2002), para que uma organização possa existir deve atender aos seguintes pré-requisitos: existirem pessoas aptas a se comunicarem, capazes de atuar de forma conjunta e atingirem um objetivo comum.

A gestão se corporifica em organizações. Silva Júnior (2015) para discutir a identidade da escola pública, parte da distinção entre organização e instituição. “Uma instituição supõe permanência e transcendência. Ou seja, continuidade temporal e superação das contingências de seu tempo de manifestação, consolidação de si mesma e reconhecimento de todos”. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 44).

Destacamos, para esclarecer que, mesmo considerando o conceito trazido por Silva Júnior (que é um conceito assumido também por outros autores do campo da administração), uma instituição não deixa de ser uma organização, trata-se de uma mudança de *status*. Ou seja, uma organização não é necessariamente uma instituição. Porém uma instituição, estruturalmente é, necessariamente, uma organização. O que há é uma diferença de perspectiva social, logo uma diferença política entre uma organização e uma instituição.

Assim, uma empresa é uma organização e pode ser, ou não, uma instituição. Já uma escola é uma organização e uma instituição.

Embora esta distinção conceitual seja significativamente didática para elucidar as diferenças efetivas e relevantes sobre tipos de organizações, na presente dissertação, a escola

será tomada como uma organização ou como uma organização social, mas em todas as oportunidades, deve ser entendida dentro do espectro conceitual de instituição apresentado por Silva Júnior (2015).

No Brasil, a partir do início do final do Século XIX, quando as salas de aula, em função de aumento de demanda, se veem agrupadas em casas e, posteriormente, em colégios, surge à necessidade e função de um diretor de escola.

Ainda na primeira metade do século, com a sedimentação da Administração Científica/Clássica de Taylor e Fayol, surgem as primeiras obras acadêmicas sobre Administração Escolar.

Os primeiros escritos sobre o tema indicam que a administração escolar no Brasil começa a se constituir como campo conceitual a partir da década de 1930, sendo que até aquele ponto predomina um modelo normativo e empirista de administrar (DRABACH, MOUSQUER, 2009).

Efetivamente as primeiras discussões acadêmicas trazem a Administração Científica/Clássica como fonte balizante para administração escolar. Dessa forma, a Teoria Geral da Administração associa-se, dá corpo e subsidia a Administração Escolar, acima de tudo, por meio da racionalização do trabalho, organização, economia e controle de resultados.

Destacamos o artigo de Paro (2009) sobre aspectos da obra de José Querino Ribeiro, expressivo autor no período fundante do conceito de administração escolar, na primeira metade do século XX, cuja proposta para a administração seria um processo racional de mediação entre os objetivos da educação e sua consecução, logo caberia à educação tomar de empréstimo o saber proveniente administração empresarial e sua reconhecida eficiência na relação objetivos resultados.

Esse modelo se desenvolve pelas décadas seguintes. Anísio Teixeira, apesar de ser contemporâneo dos demais autores “[...], dá início a um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da Administração Geral adequados à educação” (DRABACH, MOUSQUER, 2009, p. 271). Demarca certa segmentação entre Administração Geral e Administração Escolar, não por questões políticas, mas pela natureza humana do fazer educativo em contrapartida a finalidade material e produtiva das empresas.

Apenas no final dos anos 1970 se acirra o questionamento conceitual sobre Administração Geral em contraste à Administração Escolar. As críticas têm natureza marxista e apontam o alinhamento natural entre o modelo de Administração Geral e o capitalismo.

A crítica apontava que o papel da administração na educação seria uma forma de proletarização das práticas, na condição de ação alienante e condicionadora. Reduzindo os

atores educativos a meros reprodutores da ideologia capitalista, e, portanto produzindo efeitos conservadores adversos ao ideário libertador inerente à educação (DRABACH, MOUSQUER, 2009), (PARO, 2009, 2015 e 2010) e (SILVA JÚNIOR, 1990 e 2015).

Procuramos demonstrar que desenvolvimento da Administração esteve associado a contextos sociais abrangentes. A passagem da Administração Escolar para Gestão Escolar no Brasil deu-se em meio ao processo de mudança estrutural no país a partir dos anos 1980. Encerrava-se um ciclo de governos desenvolvimentistas- naquele período militar – para um governo com discurso liberal, alinhado com demandas econômicas internacionais. (BRESSER, 2007). Após duas décadas da chamada ditadura militar, em 1985, era eleito, embora o indiretamente, um presidente da República Civil: Tancredo Neves. Por motivo de seu falecimento assumiria o vice, José Sarney. Mas estava marcada a retomada da democracia ou a redemocratização.

Apenas três anos depois era promulgada a Constituição Federal de 1988, em que se lê na condição de princípio: a gestão democrática do ensino público no inciso VI do artigo 206º. Texto idêntico figura duas vezes na LDB 9396/1996, nos artigos 3º e 54º. Foi definido também no artigo 14º desta Lei, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, assegurando a participação dos segmentos escolares. Define ainda a gestão democrática nas instituições públicas de ensino superior no artigo 56º (BRASIL, 1998) e (BRASIL, 1996).

Temos então a formalização de uma posição legal assumida sobre a forma e governança dos sistemas educativos e das escolas pública e que traduz também um momento histórico vivido pela sociedade. Nega-se, nesta conjuntura, a concepção de autoritarismo, verticalidade, tecnicismo e racionalidade inerente à Administração<sup>4</sup> Científica/Clássica, impregnadas na Administração Escolar, sobretudo pela distinção entre escola e empresa capitalista.

Embora o cargo continue se chamando Diretor de Escola, o profissional passa a ser reconhecido como Gestor Escolar. Afirma-se em contrapartida à Administração, à Gestão Escolar, mas não qualquer gestão, necessariamente uma Gestão Democrática.

Temos, agora, associados dois conceitos: Gestão e Democracia.

---

<sup>4</sup> Embora tratemos aqui da emergência formal da gestão em detrimento da administração, cabe destacar que na Constituição Federal de 1988, em todas as oportunidades em que se usa o termo administração, não se refere a uma prática, mas ao Governo ou Estado (Administração Pública). Para a prática usa-se em todas as ocasiões o termo Gestão. Na LDB, o termo Administração aparece duas vezes, sendo que uma delas no mesmo sentido usado na Constituição, porém no artigo 64º, sobre formação de profissionais da educação, Administração é usada referindo-se à prática (BRASIL, 1998) e (BRASIL, 1996).

Em nossa investigação panorâmica preliminar constatamos que, hegemonicamente, os títulos sobre Gestão Escolar figuravam associados à gestão democrática. Tornou-se, dessa forma, imperativo discutir o tema de forma crítica, não apenas por sua recorrência e frequência no campo bibliográfico, mas pelo valor que a concepção democrática tem em si.

O melhor ponto de partida para compreender a Gestão Democrática é *dissecar a* composição de termo: “Demo” equivale a “povo” e o sufixo “cracia” indica “quem” está no poder. Por exemplo, Aristocracia, os melhores no poder; Democracia, o povo no poder.

Gestão Democrática, estritamente segundo a natureza etimológica, equivale a *empoderar* a coletividade de uma organização/instituição, ou de outra forma, partilhar o poder para definir objetivos e efetivá-los, por meio da articulação sofisticada e complexa de recursos materiais e da colaboração humana.

Um pressuposto conceitual é que se trata de poder e o objeto da política é justamente o poder, logo uma gestão democrática é uma gestão eminentemente política. Com isso assumimos que na escola há um jogo de forças externas e internas em disputa por poder como cultura, economia, políticas públicas, políticas dos sistemas de ensino, professores, alunos, comunidade, técnicos e gestores.

Esse jogo demanda um tipo de governo que é o que chamamos de gestão, e que, por princípio legal – e ético -, deve ser democrática. A participação em si tem sido um discurso assumido hegemonicamente como metodologia democrática. Participação que pode ser direta ou representativa (FERREIRA, 2009) e (SILVA, 2009).

Considerando a missão da Gestão Escolar, não é uma tarefa simples ter como método apenas a participação, coordenar a complexidade de interesses divergentes que se projetam e que coabitam no espaço escolar. Será preciso habilidade política para construir consenso, para que haja engajamento de todos, para objetivos comuns (LÜCK, 2009), (VALLADERES e FILHO, 2003) e (BRUN, 2017).

Abrimos aqui um parêntese, antes discutir o tema na escola, para oferecer um contraste, cujo objetivo é tornar significativa a principal crítica a Gestão Democrática.

Como referência de contraste, citamos pressupostos no discurso da gestão organizacional participativa no campo Teoria Geral de Administração. Uma empresa moderna adota sistema de gestão participativa. O que significa demarcar campos específicos com abrangência calculada para participação dos colaboradores, porque a gestão do conhecimento pressupõe que o líder não detém todo o conhecimento, e que há diversidade de conhecimento e experiência pulverizados no coletivo. Portanto, dar voz é se apropriar desse conhecimento. Os objetivos, nesse caso, são qualificar as tomadas de decisão. (BRUN, 2017).

As teorias organizacionais trazem a participação do colaborador no sentido de acesso à causa, às políticas da empresa e ao plano estratégico para criar sentimento de orgulho de fazer parte de um projeto importante e ao mesmo tempo produzir sinergia em torno de objetivos e metas comuns. Estudos recentes no campo do *Endomarketing* (BRUN, 2017) estimulam que a empresa investigue aspectos psicossociais dos colaboradores, para identificar interesses para produzir estratégias para alinhá-los com os interesses corporativos da empresa (DRABACH, MOUSQUER, 2009) e (NETO, 2002).

[...] a participação mobiliza a inteligência da empresa, valoriza o potencial das pessoas e permite que expressem suas ideias, emoções e que desenvolvam relações pessoais e organizacionais. Portanto, a participação pode se transformar em um instrumento que reforça a habilidade política do dirigente para influenciar pessoas e garantir um direcionamento favorável à organização. (VALLADARES E FILHO, 2003, p. 5).

Vemos que é possível fazer gestão participativa sem que seja democrática. Por que no caso acima, o poder continua centralizado. Ao contrário, a participação é mantida em níveis táticos operacionais, portanto sob controle, e tem a função ideológica de criar a sensação de valorização e consenso. A importância da Gestão Participativa – na teoria das organizações – é a mais elementar importância da Administração Científica/Clássica: a busca de eficiência (DRABACH, MOUSQUER, 2009) e (NETO, 2002).

E na escola? Lima (2014) discute a gestão democrática primeiramente lembrando sua condição simbólica pelo contexto de sua gênese, ou seja, como vimos, a partir da segunda metade do século XX, no Brasil, sob regime de totalitário, cuja democracia era anseio coletivo. Nesse contexto, a gestão democrática desponta não apenas como resposta a uma forma autoritária de gestão, mas como tradução mais ampla do ideal democrático emancipatório da própria sociedade.

Nesse sentido mais abrangente, a Gestão Democrática na escola (conceitualmente) tem duas dimensões indissociáveis: primeira, a partilha do poder, por meio da participação como método para que sejam tomadas decisões efetivamente democráticas; e a segunda dimensão, em que, ao mesmo tempo, o ato de participar em si, é um ato educativo que a escola promove como formação do aluno, como percurso de experiência social real. Formação igualmente de professores e comunidade. Gestão democrática equivale, seguindo esse conceito fundante, a um resgate e uma institucionalização da condição de sujeito social que fora negada à sociedade, e que tanto quanto aprendida como ideia, deve ser vivida como prática social coletiva na escola para que possa ser vivida fora dela.

Há instrumentos de participação escolar, hoje, formalizados legalmente como política de gestão: O Projeto Político Pedagógico, os órgãos colegiados como Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e as difundidas políticas de abertura da escola à comunidade.

Nesse ponto incide uma crítica comum entre os autores pesquisados, que adjetivam esse modelo de gestão democrática como normativa e prescritiva (ABDIAN, 2018).

Embora seja por meio dos instrumentos democratizantes na escola que se corporifica os espaços de atuação participativa, quando o foco deixa de estar no potencial decisório centrado na autonomia e migra para os processos, para os ritos, para a burocracia, há uma perda do sentido primeiro da democracia que é a capacidade de decidir, confinando a gestão democrática a um método político (LIMA, 2014). Há nesses casos contornos ideológicos, para fins de despojar a autonomia da escola a despeito dos princípios de descentralização, para retomar a centralização do poder (LIBÂNEO, 2017).

Nesses contextos, as práticas de participação passiva e de não-participação tendem a emergir com grande impacto, mesmo relativamente a formas mínimas de democracia representativa em nível escolar, uma vez que a eleição dos órgãos perde significado e que a colegialidade, quer seja mantida, quer seja abandonada, não mantém já relação com um poder de direção das escolas porque, verdadeiramente, esse poder se situa fora, e acima, delas. (LIMA, 2014, p. 1075).

O âmbito de poder – que é objeto político democrático - estaria fora do campo de atuação da escola, porque as instâncias de decisão estruturais precedem verticalmente as decisões aceitáveis e possíveis da escola. Para exemplificar, a escola não decide sobre seu currículo, porque o texto curricular é de competência dos sistemas de ensino, o campo decisório das escolas estaria nas estratégias para atingir os índices de resultados, sobre os quais também não decidem.

Um exemplo bem atual, e que já se tornou uma máxima veiculada em materiais de apoio à implementação sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, disponíveis no *site* do MEC ou da ONG Movimento pela Base Nacional Comum, e que parafraseamos a seguir é que a Base não seria um currículo. A Base definiria onde aluno deve chegar, o que vai aprender. Porém, como ele chegará - o meio, o método - a escola teria toda autonomia para decidir. (MEC, 2019) e (BNCC, 2019).

Mais do que uma máxima, é um enunciado discursivo. E tem duas etapas.

Primeiro um discurso em que o currículo seria um percurso despojado de intencionalidade. Não caberia a uma discussão curricular decidir sobre a função social da escola manifesta nos fins curriculares, no sentido social da ação escolar.

[...] o currículo sempre tem relações de poder embutidas nele. Numa sociedade cheia de desigualdades, aqueles que detêm o poder sempre tentam fixar o currículo de maneira a atender seus interesses. Isso é uma característica do mundo em que vivemos, não podemos escapar dela e é importante expô-la e torná-la explícita. (ASSUNPÇÃO, LOUZANO, 2014, p. 1117).

Depois um discurso que situa o nível de poder decisório da escola. A autonomia da escola estaria alijada de decidir sobre “o que”, “para que” e “porque”, restringindo-se ao “como”. Ou seja, a governabilidade da escola estaria restrita ao campo operacional.

São discursos complementares sobre de poder – de que se trata a democracia - que se manifesta por um modelo administrativo gerencial, que estabelece e restringe o campo de atuação do outro.

Outro exemplo, agora sobre engessamento da gestão democrática, é que por conta de políticas gerenciais manifestas em princípios jurídicos na gestão pública, o emprego dos recursos de fomento ou parceria externa que a escola recebe e os recursos capitados com a colaboração voluntária dos pais ou eventos escolares estão de tal modo normatizado para garantir participação e fiscalização, que ritualizam os processos qualificando-os, na prática, como essencialmente burocráticos. Transformando-se, assim, a participação em ato de legitimação de decisões ou monocráticas do Gestor Escolar, ou decisões que atendam políticas de governo<sup>5</sup> operadas pelos sistemas de ensino.

A Gestão democrática não se pode resumir à permissão ou fomento à participação normatizada na tomada de decisões em cenários praticamente binários – “para direita ou para esquerda” – em campos de atuação delimitados por aqueles que, efetivamente, detêm o poder. Gestão democrática será garantir a participação em todos os processos de gestão, o planejamento, a formação, o acompanhamento e a avaliação. Sem prescindir da participação “[...] decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade.” (SOUZA, 2009, p. 135) e (PERONI, 2012).

Com isso o autor quer dizer que a dimensão nuclear da gestão democrática é a participação nos processos decisórios. Participação, porém, não é encenação ou simulação de participação, por meio de processos mecânicos em que o espaço de atuação decisório esteja tão delimitado e engessado quantos às próprias decisões. Participação no sentido de acesso efetivo ao poder de escolha e necessariamente ao gozo de autonomia para construção do

---

<sup>5</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE é um exemplo. Os recursos podem ser empregados em aquisição de Bens de Capital ou Material de Custeio. Há períodos em que o Gestor Escolar pode decidir o percentual empregado em cada um, mas há períodos em o Governo Federal decide qual percentual se poderá gastar e em que se poderá gastar. (FENDE, 2013).

próprio currículo, respeitando a legislação pública e dialogando com os sistemas de ensino. “É mesmo essa dimensão político-participativa decisória que confere sentido e substância às anteriores dimensões de eleição e de colegialidade democráticas.” (LIMA, 2014, p. 1072).

A essa crítica, Lima (2018), na perspectiva de Bourdieu, chama de democracia governada ou ainda de pós-democracia, esse formato de gestão “democratista”, que é compatível com “[...] concepções procedimentalistas de democracia, isto é, limitando-a a uma democracia das formas e dos processos em prejuízo da substantividade dos objetivos, das decisões e dos conteúdos democráticos, das práticas de diálogo, de argumentação e de participação na tomada das decisões educativas.” (LIMA, 2018, p. 17).

Mas mais detidamente sobre os órgãos colegiados, Lima (2014) acentua a importância da participação na gestão da escola, mas lembra de que o papel do gestor é de coordenação, contrapondo-se a certo caráter de liderança eficaz, que se impõe pelo carisma ou pelas técnicas de gestão de pessoas, funcionando apenas como espaços de legitimação de poderes monocráticos.

Queremos destacar que Lück (2009), apesar de introduzir a problemática com um discurso com acepção democrática quando fala sobre competências de gestão democrática, define o papel do gestor como um coordenador de processos colegiados, atuando no engajamento dos diferentes atores das unidades escolares, garantindo a participação da comunidade e articulando os objetivos, inspirados na missão, visão e valores adotados pela instituição. Para isso relaciona competência de liderança para gestão democrática:

Aceitação de desafios; Gosto pelo trabalho; Autoconfiança Iniciativa; Autocontrole; Inteligência emocional; Autodeterminação Inteligência social; Comprometimento; Laboriosidade; Dedicção Maturidade psicológica e social; Determinação; Motivação; Empatia; Ousadia; Empreendedorismo Perseverança; Entusiasmo Persistência; Espírito de equipe; Proatividade; Expectativas elevadas; Resiliência; Flexibilidade e Tolerância à crise. (LÜCK, 2009, p. 77).

Essa linha epistemológica adota uma lógica instrumental quando apresenta o papel do Gestor Escolar frente ao modelo de gestão democrática como um papel político no sentido de que esse detém um poder que deve ser exercido em favor da aprendizagem, tendo como método a participação, a partir de sua competência para liderar, considerando a missão, visão e valores da escola. Pode-se observar pela natureza rigorosamente técnica do conjunto de competências acima, uma ausência de capacidades emancipatórias ou do princípio de partilha de poder no sentido próprio democrático. Inscreve-se, dessa forma, em uma perspectiva em que a gestão democrática é sinônima de participação, nesse caso, constitui-se como meio para consecução de objetivos. A essência da administração.

Nesse quadro de referência político-gestor, torna-se racional, e imperativo, adotar os modelos de governação e as técnicas de gestão que garantam o alcance dos mais elevados padrões de eficácia e eficiência, de competitividade e atratividade, de inovação e diferenciação das escolas, segundo o cânone gerencialista. Perante uma representação teórica mecanicista e burocrática, centrada nos meios e em busca da solução ótima, parece claro que, em caso de conflito entre democracia e eficácia, passará a ser preferível optar pela segunda e refrear, ou abandonar, a expressão da primeira. (LIMA, 2014, p. 1077).

Vale destacar que Libâneo (2017) aborda a gestão democrática em uma perspectiva, de certa forma, conciliatória. Por um lado apresenta o papel político e formativo da participação, mas por outro também reconhece a participação como uma técnica metodológica.

A concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas é também um local em que os profissionais desenvolvem sua profissionalidade. (LIBÂNEO, 2017, p. 121).

Libâneo (2017) completa discutindo um diálogo sem perda de identidade com gestão corporativa:

Nas empresas, a participação nas decisões é quase sempre uma estratégia que visa o aumento da produtividade. Nas escolas, esse objetivo não precisa ser descartado, pois elas também buscam bons resultados. Entretanto, há aí um sentido mais forte de prática de democracia, de experimentar formas não autoritárias de exercício de poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos. (LIBÂNEO, 2017, p. 89).

Essa discussão leva necessariamente a reflexão sobre em que medida a disseminação da gestão democrática correspondeu a um movimento legitimamente democrático? Considerando que no mesmo período conjuntural - meados do século XX - vemos no universo empresarial uma evolução da administração Científica/Clássica para uma administração moderna, gerencial, mas com premissas significativamente alinhadas como a gestão democrática como flexibilização, trabalho em equipe, a participação, autonomia, descentralização e percepção de todo o processo pelo colaboradores. (DRABACH, MOUSQUER, 2009) e (NETO, 2002).

Observamos uma migração da discussão entre administração e gestão, para uma nova problemática situada entre um projeto democrático, cuja participação dos atores educativos tem objetivos abrangentes, onde a escola contribui para construção de uma sociedade fundada em justiça social e um projeto neoliberal, gerencial e embora propondo artifícios democratizantes, valoriza a participação de forma funcional, ou seja, apenas técnica e é utilizada como forma de atenuar conflitos e/ou divergências, de engajar o indivíduo e o

coletivo, por meio da sensação de controle dos processos, do espaço e de tomada de decisões. (BRUN, 2017).

A perspectiva crítica que adotamos, não significa a negação da Gestão Democrática, mas sua afirmação. Entretanto, o que se pode concluir é que o campo de Gestão Escolar, por meio de um discurso de gestão com método participativo, ao assumir o distanciamento da Administração como tradução de autoritarismo, exploração da força do trabalho, alienação do trabalhador do resultado do seu trabalho e de sua própria humanidade, acaba por aprofundar-se ainda mais em um sistema de governo igualmente capitalista e ainda mais ideológico.

Como discute Rios (2009), a ética deve mediar às práticas administrativas, independente do grau de sofisticação e complexidade. Para a Gestão Escolar será a ética democrática. E democracia não tem outro sentido que não seja a missão emancipatória. É efetivamente uma questão de poder cuja causa premissa é a construção de uma cultura de acesso ao poder, tendo a participação como instrumento de aprendizagem e de decisão. Mas a gestão a democrática só se viabiliza – eticamente – a partir da democratização de conhecimento entre os participantes (SOUZA, 2009) e (FERREIA, 2009).

Assim, a ética democrática será, portanto, o elemento administrativo distintivo da Gestão Escolar.

### **2.1.3 A qualidade é um ponto de convergência?**

A discussão democrática remete necessariamente a dimensão institucional da organização escola. No mesmo sentido social e de forma complementar, outra temática que figura amplamente no âmbito bibliográfico sobre Gestão Escolar é questão da qualidade da educação. A qualidade seria o vetor entre as dimensões técnica e política da Gestão Escolar. A constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1998) e a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) trazem em inúmeros artigos a sentenças: “garantia de padrão de qualidade no ensino” e “melhoria da qualidade de ensino”, dentre outras formas.

Qualidade, do ponto de vista etimológico, é definida como característica. Do ponto de vista conceitual, significa adjetivo de excelência/superioridade (FERREIRA, 2005). Basicamente qualidade é a chancela que distingue, em graus, o atendimento às expectativas que se tem diante dos atributos de alguma coisa, fato ou fenômeno (OLIVEIRA, 2014).

Seguindo essa linha de raciocínio, a Escola é uma organização e uma instituição social que tem uma função social, a discussão sobre qualidade da educação não pode prescindir da

discussão sobre a função social da escola, ou seja, sobre expectativas da sociedade frente à escola. Essas expectativas devem se traduzir em referencial de qualidade.

Entre as questões centrais a serem permanentemente enfrentadas no campo teórico e na ação político-prática, a questão da finalidade da escola pública e a da natureza do trabalho que ali se desenvolve destacam-se por sua importância e significado. [...] Provavelmente estas questões não tenham sido suficientemente aclaradas exatamente porque sua discussão ainda não atingiu em plenitude os locais em que deve necessariamente se manifestar: o interior das escolas públicas. (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 21).

Considerando a investigação que estabelecemos nesse Campo Epistemológico, podemos sintetizar que estão postas expectativas diferentes sobre a escola pública, manifestos em diferentes discursos Saviani (1980), Nogueira e Nogueira (2002), Frigotto e Ciavatta (2003), Cardoso e Lara (2009), Lopes (2011), Mendonça (2011), Moreira (2013), Pinto (2013), Sacritán (2013), Silva e Weide (2014), Young (2014), Apple (2015), e Macedo (2016). Destacamos estruturalmente três dimensões.

O discurso de gênese, sobre a natureza da escola, que é socializar ou democratizar o conhecimento historicamente acumulado, e aí caberão os aspectos metodológicos de relação com o saber e de construção identitária (LOPES, 2011) e (SACRITÁN, 2013).

Esse primeiro caso discute a função fundante da escola, como instituição que assume a função da família, diante do acúmulo de conhecimento socialmente produzido, no sentido de preservar e garantir a socialização da cultura, do saber conforme foi socialmente se organizando. Nesse campo também está contida a socialização do próprio sujeito, em relação ao outro e à sociedade (LOPES, 2011) e (SACRITÁN, 2013).

Na segunda dimensão, insere-se um discurso ideológico popularmente difundido, em que se atribui à escola uma função instrumental, de inserção social no sentido de mobilidade social, de exercício cidadania no que se refere ao gozo de direitos e cumprimento de deveres política e economicamente delimitados; promovendo coletivamente a manutenção de padrões de civilidade e conservação da sociedade, tendo a superação da desigualdade como consequência natural deste processo.

Dermeval Saviani (1980) traz uma crítica à linha reprodutivista. Mas queremos destacar um expoente, cuja obra emerge na segunda metade do Século XX, que é Pierre Bourdieu (2015).

Para Bourdieu (2015), a escola define hábitos, padrões e formas de saber e fazer, aos quais aqueles que detêm por herança o capital cultural, já de início, estão munidos, enquanto outros estão destituídos, portanto em situação eminente de exclusão.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural, um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuí para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dos dois aspectos, segundo as classes sociais é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2015, p. 46).

Assim o processo de escolarização atenderia a três grupos sociais economicamente e culturalmente hierarquizados: para as classes sociais mais elevadas, o processo escolar seria a manifestação de um dom, o exercício da inteligência inata. Para a classe intermediária, emergente, a escola seria uma possibilidade de mobilidade social, com um valor instrumental que demanda dedicação para ter acesso à verdade socialmente válida. Para os trabalhadores seria um referencial de interdição, é a exposição da diferença e dos diferentes destinos, é sujeição à violência que legitima o capital cultural, que minimiza as chances de sucesso, conservando o papel social de cada um. A escola, portanto “[...] transforma desigualdades de fato, em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural”. (BOURDIEU, 2015, p. 65).

Para Bourdieu (2015), a escola sustenta a conservação das diferenças, paradoxalmente, no discurso da igualdade. Assume a eficiente estratégia de fazer crer que a escola efetivamente tem propriedades democráticas que permitem a todos, porque são iguais possibilidades de sucesso escolar e social, “[...] fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons”. (BOURDIEU, 2015, p. 66).

Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ela fornece a melhor justificativa para as desigualdades. (BOURDIEU, 2015, p. 66).

Considerando um dos aspectos discutido por Bourdieu (2015), consideramos que a principal crítica à função social da escola é uso ideológico de sua função. Sobre isso, destacamos algumas asserções de Elisabete Macedo (2016).

Macedo (2016), em estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, discute de forma complexa uma tríplice reação entre eixos estruturantes da educação de inspiração neoliberal: igualdade, eficiência e mobilidade social. Vemos que igualdade e eficiência são naturalmente antagônicas, porque temos uma sociedade estratificada, com expectativas formativas diferentes, logo não é a mesma eficiência para todos e, portanto há uma negação de igualdade. Já a mobilidade social mantém uma articulação inerente à eficiência. A

mobilidade passa a ser um artigo de consumo que se dá via educação. A autora chama a esse fenômeno de exteriorização da educação, no sentido de expropriar da educação seu papel legítimo, e transformá-la em recurso comercializável que se disfarça de legitimidade e igualdade.

A mobilidade social torna-se credencialismo produzido, em última instância, pela mesma comunidade que define certos conhecimentos como verdade e que controla o que vale como conhecimento em si.

No que tange a esse conhecimento, universal e generalizável, sua exterioridade em relação ao sujeito o transforma em um bem a ser adquirido, com valor de troca por justiça social e igualdade democrática. Nesse sentido, produz o que se chama de “individualismo possessivo” que está na base da mobilidade social. A certificação da posse do conhecimento no mercado exige também mensuração e a pretensão é que seja garantido o conhecimento mais valioso possível na troca pelos bens prometidos. (MACEDO, 2016).

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escola como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes da conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2015, p. 45).

A terceira dimensão guarda um discurso igualmente ideológico que atribui a escola papel eminentemente coletivo como vetor de práticas democráticas, de acesso e reflexão epistêmica, de crítica à realidade social e de fomento à ação consciente com objetivo de superação da desigualdade social.

Essa linha epistêmica, chamada histórico crítica, tem como principal expoente Dermeval Saviani. Para Saviani (1980), a função social da escola seria de mediação. Entendendo o conhecimento como não neutro, mediar o conhecimento produzido socialmente com o conhecimento epistêmico em processo dialético, tendo como cenário a problematização das contradições sociais, na perspectiva da humanização do homem para sua emancipação social.

A escola pública, nessa dimensão, é estendida como campo de disputa por poder, sobretudo de enfrentamento à hegemonia neoliberal/mercantilista que se impõe a escola. Acredita-se que a organização e o currículo da escola devam ser discutidos, criticados e definidos localmente, em parceria entre alunos, professores e gestores e com os sistemas de ensino que estão associados, em uma legítima relação de autonomia e assunção da condição de sujeitos na construção de um projeto emancipatório de escola. (SILVA JÚNIOR, 1990 e

2015), PARO (2015) e (LIBÂNEO, 2017). Defende-se também a escola como comunidade de aprendizagem. Desse modo, a função social da escola deve-se partir da mediação de um conhecimento intencionalmente crítico. (MOREIRA, 2013), (YOUNG, 2014) e (APLLE, 2015).

Em resumo das três dimensões: a primeira é consenso que a função estruturante da escola seja a produção e democratização do conhecimento e, portanto está imbricada nas duas outras. A segunda seria aquela que predomina na prática, uma escola que insere, conserva e promete instrumentalizar para cidadania, para trabalho e para uma sociedade mais desenvolvida. A terceira, mais no campo discursivo, uma escola que denuncia a disputa de poder e o papel de sujeito do aluno e da escola na emancipação das pessoas e na construção de uma sociedade mais justa.

Com isso observamos, nos diferentes discursos, um ponto quase hegemônico de convergência: a não neutralidade e as funções conflitantes atribuídas à educação e à escola pública. Politicamente não é neutra por omissão ou ação. Não é neutra quando se assume como neutra, não é neutra se quando assume uma função transformadora, não é neutra seja no discurso ou na prática. Fica a problemática: “[...] como será possível à escola pública atender à todos, se uns querem o poder e outros a libertação?”. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 41).

A questão formulada acima implica retomar a questão da qualidade. Vimos que qualidade é uma condição relativa. Dependerá das expectativas que se tem sobre algo. Considerando que a função social da escola traduz as expectativas da sociedade com relação à escola, essas expectativas traduzirão o padrão de qualidade expresso na Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1998) e na LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Porém, assumir as contradições da função social da escola pública exige, conseqüentemente, assumir padrões contraditórios de qualidade. Temos, dessa forma, diferentes qualidades e, ainda mais complexo, qualidades que, essencialmente, são excludentes.

Temos igualmente, por consequência, expectativas conflitantes sobre a prática do Gestor Escolar como mediador de qualidade de educação, colocando-o profissionalmente em um lugar estratégico não neutro, tampouco circunscrito ao conforto do campo técnico. Cumpramos observar e analisar qual posição esse Gestor Escolar ocupa nos discursos sobre qualidade na educação.

O debate a respeito da qualidade da educação básica que se assiste na atualidade revela um paradoxo fundamental nas políticas educacionais brasileiras. Fala-se muito de qualidade como se todos estivessem compreendendo essa palavra em um mesmo sentido, atribui-se a ela um

significado universal, como se houvesse consenso sobre a educação que os mais diversos segmentos da sociedade perseguem. Em geral, o sentido predominante vem carregado de uma tradição meritocrática que se fundamenta na noção de conhecimento escolar disciplinar e universal. (OLIVEIRA, 2014, p. 226).

Para isso avançaremos discutindo algumas problemáticas básicas: a relação entre qualidade e gestão e Gestão Escolar em uma perspectiva técnica e em uma perspectiva política.

O conceito de qualidade no campo da gestão, por exemplo, emergente do mercado produtivo, tendo sua fundação conceitual nos Estados Unidos nos 1930, mas desenvolvendo-se no Japão, no período pós-guerra, como resposta exitosa da economia japonesa frente à necessidade de crescimento e de ocupar um lugar no mercado internacional. O discurso totalmente alinhado com princípios neoliberais toma volume no Brasil a partir do governo Collor – 1990 - e se dissemina por todas as organizações, privadas e públicas como um princípio norteador (TARDEZINI, SILVA, 2006).

Para administração, qualidade, em síntese, é a identificação e satisfação do cliente. (TARDEZINI, SILVA, 2006). A Gestão Escolar toma o princípio da qualidade como sinônimo da aprendizagem adequada, desejada.

Qualidade e processos de gestão figuram também nas preocupações de instituições internacionais que fomentam o desenvolvimento da educação. Por exemplo, o Banco Mundial apresenta como estratégia fundamental para pensar a melhoria da qualidade da educação, uma administração flexível e autônoma dos recursos educacionais em nível institucional. “Para tanto, sinaliza que essa melhoria exigirá métodos novos de ensino para uma aprendizagem ativa, maior atenção a formação dos professores e o uso eficaz dos sistemas de controle e avaliação para a tomada de decisões no campo educativo.” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 11).

Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996). O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 11).

Pode-se inferir que qualidade para o Banco Mundial<sup>6</sup> é a eficácia das escolas que se dá quando os professores conhecem o conteúdo e as metas do currículo, quando organizam a classe de forma a favorecer a aprendizagem e quando avaliam o progresso dos alunos e sua própria eficácia, de modo a ajustar-se continuamente. De acordo com o Banco, o fator decisivo para que a qualidade se efetive nas escolas, sobretudo aquelas escolas que atendem as populações mais carentes, é tornar o aluno o foco central do sistema educativo, de modo que sejam ativos no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva – liberal para efeito de esclarecimento - temos uma equiparação entre processos de produção e processos de aprendizagem na escola. Um processo, basicamente se divide em: insumos/*inputs*, processamento e resultado/*outputs* (GONÇALVES, 2000). Ou seja, haveria uma lógica aritmética nas relações de aprendizagem da escola: insumos de qualidade, mas processo de qualidade produz resultado de qualidade.

Esse é um discurso com alto grau de sedução, pela lógica se justifica. Em outras palavras, no processo produtivo escolar, uma escola com infraestrutura adequada, com sensibilidade e capacidade de enfrentamento dos gargalos sociais que dificultam a aprendizagem, uma equipe docente com capacitação permanente e uma gestão competente em articular os recursos materiais e colaborativos, como relação de causa e efeito, ter-se-ia uma escola de qualidade.

Embora essa afirmação pareça acima de qualquer suspeita, sobre esse aspecto, Paro (2015) aponta que embora a ação escolar possa ser entendida como trabalho escolar, o produto desse trabalho será a formação de um cidadão autor que se posiciona e interfere na realidade social. Portanto não é um produto ordinário, ao contrário, tem propriedades individuais e coletivas, portanto com impacto social. Por isso “[...] uma boa escola não é a que dá boas aulas, mas aquela que forma bons cidadãos”. (PARO, 2015, p. 75).

Com isso o autor admite os processos de ensino e aprendizagem como trabalho escolar. Portanto passíveis de inscrição nos fundamentos do trabalho: objeto, instrumentos e produto. O objeto é o componente que sofre ação dos instrumentos e transforma-se em produto. Paro (2015) afirma que tanto professor quanto alunos despendem trabalho transformador.

---

<sup>6</sup> A crítica do autor situa o interesse do Banco Mundial fora de uma lógica emancipatória, mas integrada a uma lógica liberal ampla e coerente, em que o desenvolvimento econômico é visto como condição estrutural para ampliação e criação de mercados e a educação tem papel estratégico no desenvolvimento de produção e consumo.

Porém, embora seja assumido o processo educativo como um processo de trabalho<sup>7</sup>, o trabalho do professor não se equipara a qualquer trabalho, cuja ação media a transformação de um objeto e produto. No processo educativo o professor é sujeito e media a transformação de outro sujeito que é o educando e na medida em que a aprendizagem se efetiva, sobretudo pelo diálogo e pela interação, modificam-se ambos. “Isso afeta inapelavelmente sua condição de trabalhador e o coloca diante de questões técnicas inteiramente singulares. É neste contexto que as determinações técnicas se entrecruzam com as determinações políticas” (PARO, 2015, p. 81).

Assim, temos de um lado uma perspectiva de qualidade estritamente técnica, em que se afirma que a qualidade dos insumos promoverá qualidade de resultados, por outro, uma qualidade técnica e democrática/emancipatória, como elementos indissociáveis.

Outra forma de objetivação da problemática sobre qualidade são os aspectos de mensuração como controle social de qualidade.

Trata-se de uma frente bastante atual, como contornos hegemônicos, que discursa sobre uma política totalmente inclusiva, capaz de superar todo e qualquer antagonismo. O caráter situado e contextual do *conhecimento para fazer algo* é universalizado em competências descritas de forma genérica. Essa política impõe, em algum grau, a mensuração como modo de certificação (MACEDO, 2016).

Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração. (OLIVEIRA, 2014, p. 226).

Assim, a qualidade da educação articula-se à avaliação, à medida que se afirma que, em que pese à complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. “No entanto determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes, não é suficiente se não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar estes resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo.” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 10).

Segundo Paro (2015), efetivamente, avaliações de desempenho não são capazes de aferir o desenvolvimento do processo formativo do cidadão e, portanto a qualidade democrática. Avaliações externas de larga escala prestam-se “[...] a mera fiscalização com o

---

<sup>7</sup> Processo de trabalho não deve ser confundido com processo produtivo. O primeiro trata da ação intencional do homem em transformar a realidade. O segundo se trata de organizar o trabalho do homem para que o produto de seu trabalho possa ser produzido com mais eficiência.

objetivo de buscar culpados que funcionem como álibis para a incompetência do sistema”. (PARO, 2015, p. 85).

Não cabe pensar que os efeitos reais da aprendizagem sejam idênticos aos resultados constatados ou avaliados. Podemos dar como certo que haja uma relação, mas eles continuam sendo realidades diversas. Como consequência é absolutamente impossível querer que os objetivos ou fins da educação e do ensino correspondam aos resultados de aprendizagem, como se fossem aspetos totalmente simétricos. (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Biest (2009), quando discute aquilo que chama de educação na era da mensuração, problematiza a perda de perspectiva na relação entre a mensuração e objeto aferido. No sentido de que a função de aferir, agora teria fim em si mesma, deixando a função elementar de produzir dados objetivos, que permitissem a reflexão crítica sobre a realidade.

Há uma troca de posições na lógica de processo. Se a função social da escola deveria delimitar os critérios de avaliação, na era da mensuração são os critérios de avaliação que determinam a função social da escola. Assim, quando o meio se transforma em fim desconstrói-se, naturalmente, a identidade da escola; e qualquer discussão sobre emancipação perde sentido e espaço, quando comparada ao desempenho. (BIEST, 2009).

Guiados pela convicção de que a eficiência é o fim último da gestão da escola, já não interessa mais discutir a educação como processo de emancipação humana, tampouco perguntar a serviço de que estaria o conhecimento escolar. É o império de uma lógica empresarial que persegue a eficiência a qualquer custo, que reduz o seu entorno a produtos e resultados. Já não se fala de interação humana, menos ainda de relações sociais, em um espaço que tem sido paulatinamente esvaziado de sentido político e de perspectiva histórica. (OLVIERA, 2014, p. 241).

Ball (2010), exatamente no mesmo sentido, discute o conceito de *performance* relacionado a qualidade que determina formas de relação que se consagram no julgamento, comparação, exposição e controle. “Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção”. (BALL, 2010, p. 38).

Assistiríamos ao deslocamento de uma sociedade disciplinar – conceito foucaultiano – para uma sociedade de controle (BALL, 2010). A gestão pública educativa opera com premissas de controle social e ainda que um gestor enseje uma atuação com inspiração democrática, não é tarefa simples transformar processos emancipatórios em dados, porque o controle se dá por meio, justamente, de dados mensuráveis, obrigando a um padrão de *performance* que se manifesta publicamente por meio de indicadores, índices, estatísticas, metas, acima de tudo, resultados. (BALL, 2010).

E em tudo isso a demanda da performatividade fecha dramaticamente as possibilidades para “discursos metafísicos”, para a relação da prática a princípios filosóficos como justiça social e igualdade. Também *fábulas* de promessa e oportunidade, tais como aquelas que respondem a uma educação democrática, são marginalizadas. Ainda assim, todos nós temos a expectativa de dar nossa contribuição para a construção de performances institucionais convincentes. (BALL, 2010, p. 44).

A política da *performance* é um ideal que secundariza o fazer em detrimento da imagem do fazer, ao que Ball (2010) chama de substituição da autenticidade pela plasticidade. Como denuncia Biest (2009), quando a importância sobre apresentar resultados sobre o que foi feito, toma o lugar da importância do fazer, promove, conseqüentemente, a fabricação, ou seja, certa indiscriminação ética nas escolhas estratégicas. “A veracidade não é a questão; o que importa é a efetividade das fabricações no mercado ou para a inspeção, bem como a ação que elas *exercem sobre e dentro da organização*”. (BALL, 2010, p. 44).

A base da política da *performance* é consequência da transição do Estado provedor para o Estado regulador (BALL, 2010), cuja função é controlar a eficácia da escola, sob uma plasticidade democrática, oferecendo autonomia para que cada escola, capitaneada pelo Gestor Escolar, apresente uma performance frente às expectativas impostas.

Para completar e concluir o tema da qualidade, destacamos a questão do uso ideológico da qualidade (do mesmo modo que o uso ideológico da função social da escola). O paradigma da educação de qualidade atual é ação educativa que garante ao aluno um conhecimento que se torna uma mercadoria, porque deve ser necessariamente útil para o aluno e para o mercado, constituindo-o menos em sujeito e mais em consumidor. (MACEDO, 2016), (SACRISTÁN, 2013) e (OLIVIERA, 2014). Qualidade, portanto, seria propiciar um saber com atributos de utilidade, não qualquer utilidade, mas, sobretudo instrumentalização, por meio de competências específicas, “[...] as escolas públicas devem oferecer um serviço que seja útil ao “reino da livre-iniciativa”, que as próprias escolas devam oferecer mercadorias que sejam consumidas por seus *clientes*”. (OLIVEIRA, 2014, p. 239).

Não, a qualidade não é ponto de convergência, porque não há apenas uma qualidade. Temos, portanto, um cenário complexo para atuação do Gestor Escolar, porque sua prática se inscreve em contexto político, em que não há consenso sobre referenciais que possam nortear com segurança sua prática.

O Gestor Escolar está diante, minimamente, de dois discursos: um discurso ideológico assumido como única política racional e possível: que associa educação de qualidade à gestão econômica e eficiente, cujo princípio de controle social está manifesto especialmente por indicadores, monitoramento e avaliações de competências; e outro, que cuja crítica é

justamente a gestão inspirada em princípios gerenciais e fundamentos econômicos corporativos, mercadológicos, que redefinem ou desconstruem a função social emancipatória e transformadora da escola.

É preciso chamar a atenção para o fato de que durante o desenvolvimento da pesquisa, fomos confrontados com provocações ora técnicas, ora políticas. Embora não se trate da mesma coisa, porque a técnica tem natureza metodológica e a política tem em natureza, objetivos e finalidades, não é admissível que sejam discutidas como dimensões dissociáveis, correndo o risco de incorrer em uma discussão isolada e não crítica. “Ou expressando de uma forma mais precisa, *a função técnica contém nela mesma o político*. Além disso, não se trata de *qualquer* ação política, mas da ação política em *sua forma democrática*.” (PARO, 2015, p. 82).

Assim, discutir a Gestão Escolar descontextualizada, em uma perspectiva apenas técnica tem um chamamento mais atraente, em função de ser pragmática e oferecer modelos. Não seria menos importante, mas certamente seria mais fácil, porém ao prescindir do contexto político, dificilmente será democrática, e a gestão democrática, como vimos, é um princípio e um valor constitutivo da Gestão Escolar.

Para contextualizar politicamente a gestão, Ball (2001) comenta os pressupostos internacionais de gestão pública promovidos pela Organização de Livre Comércio e Desenvolvimento Econômico - OCDE em 1985, com objetivo de encorajar os gestores a centrarem-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros, que se manifesta conforme destaca no “direito de gerir”:

Atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e de outros grupos de interesse; flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos; maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido” (BALL, 2001, p. 104).

“A figura central em tudo isto é um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público - o gestor” (BALL, 2001, p. 1004). Durante os últimos vinte

anos, a gestão tem sido um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural no setor público. Tem sido a forma, que se tem reconfigurado a estrutura e a cultura do serviço público. O objetivo é introduzir novas orientações, remodelar relações de poder existentes, afetando-os como e onde as escolhas sobre as políticas sociais são feitas. (BALL, 2001).

A gestão representa na perspectiva do novo modelo de política, a introdução de um novo modelo de poder transformador. Assim, o gestor desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. (BALL, 2001).

Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora. O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização. (BALL, 2001, p. 108).

Os novos paradigmas políticos são discutidos por Ball (2001), por meio de uma problemática profunda e crítica sobre o que se chama de política de consenso ou fim da política. Com isso introduz uma discussão sobre uma tendência de convergência de todas as políticas em apenas uma, aquela que traduz uma visão gerencial e mercadológica que se manifesta, por meio do controle socialmente contábil do Estado, como lógica efficientista ou economicista, competitiva, com vistas na recomposição do capital, por meio de um modelo neoliberal, sobretudo no campo educacional.

Dito de outra forma, quero examinar até que ponto estamos a assistir ao Desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação. (BALL, 2001, p. 100).

Em síntese, Ball (2001) constitui um cenário social tomado por um temerário consenso político, que se corporifica em um discurso com massivo grau de abrangência nas práticas de gestão pública, especialmente na gestão da educação.

Fica uma provocação sobre o acento ao componente ideológico da Gestão Escolar, movendo-a do campo da neutralidade técnica, para o campo político de posicionamento intencional ou não.

Em resposta àquela questão disparadora, sobre onde se inscreve a Gestão Escolar, esclarecemos que na perceptiva crítica em que nos colocamos, não bastaria delimitar a Gestão

Escolar a um verbete conceitual. Demarcar o conceito de Gestão Escolar demandou necessariamente entender o conceito de gestão em toda sua complexidade, ou seja, todo seu espectro epistemológico.

Seguramente a Gestão Escolar está inscrita no Campo Epistemológico da Administração. Mas é uma prática singular de Administração/Gestão, porque a Gestão Escolar também se inscreve no ato educativo. “[...] a escola pública é um local de trabalho que, por sua finalidade e por sua natureza peculiar, supõe critérios especiais de organização”. (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 21).

Como todo fazer, a Gestão Escolar demanda conhecimento instrumental, sem o qual não se materializa, não existe. O que singulariza a Gestão Escolar é que justamente o aspecto técnico e o não apenas o político – porque qualquer administração é política.

O aspecto técnico elementar da Gestão Escolar é mediar objetivos e resultados – como todo ato de gestão – porém, na perspectiva elementar de processo, na escola o objeto é o conhecimento, portanto os sujeitos de mediação que se modificam, os sujeitos se transformam: gestores, professores, alunos e comunidade. Até o conhecimento se transforma, porque novos saberes são produzidos na relação de intersubjetividade, portanto os mediadores são os próprios resultados. Por si só, essa condição torna único o processo educativo.

Libâneo (2017) considerando pressupostos da teoria sócio-interacionista na organização escolar - no sentido de que as funções do desenvolvimento da criança apreem duas vezes, primeiro no nível social e depois no nível individual, ou seja, a criança aprende primeiro pelo estabelecimento de relações sociais e desse processo resulta a constituição do seu saber individual - logo as relações que se estabelecem na escola interferem e determinam o desenvolvimento cognitivo e cultural do educando.

Nesse sentido, o Gestor Escolar é o gestor das práticas escolares e necessariamente deve se ver e ser visto como educador e, portando com demandas intencionais de práticas educativas. Sobre isso, Silva Júnior (2015) explica de forma análoga, que a palavra diretor de escola, em inglês corresponde à palavra *Principal*, que deriva de *Principal Theacher*, ou principal professor.

O Gerente do supermercado, o Gerente do banco e o Gerente da Fábrica, por exemplo, são todos atores políticos. O que dá particularidade ao aspecto político da Gestão Escolar é que as contradições sociais ideológicas põem em “cheque” o seu trabalho, sua imersão em frentes de trabalho contraditórios. Para o Gestor Escolar, como educador, não é admissível traduzir interesses em sua prática de forma inconsciente. Suas escolhas devem ser intencionais, conscientes da função social da escola e, ao assumir posições técnicas, assumi-

las pautadas pelo espírito ético e crítico inerente ao universo educativo, conforme discute Paro (2015) e Silva Júnior (2015) sobre a singularidade do trabalho escolar.

Desse modo, com o objetivo de referenciar a análise sobre o Programa de Formação em serviço estudado, com base no percurso de investigação conceitual que estabelecemos, demarcamos o conceito de Gestão Escolar:

O conceito de Gestão Escolar carrega duas dimensões indissociáveis: técnica e política. A primeira universal, que se inscreve no campo da administração, enquanto ciência que estuda e instrumentaliza a mediação entre os objetivos e os resultados de uma organização. E outra específica, porque se destina a especificidade do espaço escolar, onde não se admite, por princípio legal e ético, outra mediação que não seja a mediação democrática, que promove já no processo a vivência e aprendizagem coletiva sobre a partilha do poder.

É preciso dizer que assumir um conceito específico de Gestão Escolar – ainda que nos limites dessa dissertação - é uma decisão política. Por mais que tenhamos buscado embasamento em premissas conceituais, é uma tomada de posição, porque falamos de uma gestão que se dá pela técnica, mas que não é neutra. Falamos de uma democracia que disputa o poder para promoção do homem, para sua emancipação.

O conceito de Gestão Escolar, portanto implica a capacidade do gestor em pesquisar e construir junto à comunidade escolar de forma democrática e autônoma, o entendimento sobre a função social da escola e em que qualidade se traduz. Demanda conhecimento epistêmico para fins de coordenar a tomada de posição política coletiva que se manifesta em objetivos e métodos. Implica, não menos, no domínio de capacidades técnicas/instrumentais para gestar e gerir a organização escolar, enquanto processo educativo.

## **2.2 Demarcação do conceito de Formação em Serviço do Gestor Escolar**

Propomo-nos a começar a partir de um problema trazido por Tardif e Raymond (2000), ao fazer uma provocação que evoca uma dimensão ética que problematiza a dissociabilidade entre o sujeito e o trabalho, ao lembrar que:

[...] a experiência viva do trabalho ocasiona sempre “um drama do uso de si mesmo”, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo(s) outro(s)”. (SCHWARTZ, 1997, p.7 *apud* TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 2010).

Sobre o uso de si mesmo, quando um professor leciona, não é a apenas a cessão de um serviço, como o desenhar uma planta arquitetônica, mas é um processo em que o próprio professor faz parte constitutiva da ação, como um integrante que opta por entregar-se,

misturar-se e modificar-se no processo. É uma discussão profunda, porque questiona a opção de fazer algo de si mesmo em sua profissão e, simultaneamente, admitir, intencionalmente ou não, que alguma racionalidade, exterior a si, mas igualmente profissional, também dê sentido a sua identidade (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Silva Júnior (1990), aludindo ao pensamento de Baverman, assume que o trabalho é sempre “do outro”. No sentido de que na relação de compra e venda de trabalho é mais do que uma relação comercial, porque quando vendemos ou compramos do outro, não compramos o trabalho, mas a capacidade para o trabalho. Nesse sentido, realizar “[...] o trabalho significa, quase inexoravelmente, alienar-se do sentido do trabalho” (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 26).

É um problema e uma pergunta - essa trazida por Tardif e Raymond (2000) - que pode ou deve incidir igualmente, na mesma medida, sobre os processos formativos profissionais do Gestor Escolar. Independentemente da resposta que se possa dar, é preciso desvendá-la, em função da intencionalidade que deve guiar escolhas formativas seja pela escolha epistemológica, seja pela escolha metodológica.

Introduzimos nessa etapa o resultado de um processo investigativo que buscou compreender e demarcar o conceito de formação em serviço do Gestor Escolar. Encontramos significativo material sobre Gestão Escolar, porém especificamente sobre formação em serviço do Gestor Escolar, não encontramos um volume expressivo de pesquisas acadêmicas, artigos ou livros.

Em contrapartida, o conceito de formação continuada apresenta-se de forma abundante quando se refere à formação docente. Optamos, dessa forma, por abordar referências que debatem a formação docente cujas premissas metodológicas, em princípio, seriam as mesmas daquelas destinadas ao Gestor Escolar.

### **2.2.1 Formação Continuada ou Formação em Serviço?**

Formação continuada é um termo polissêmico. Está disseminado no mesmo campo de atuação de educação continuada e formação em serviço. A natureza de nosso objeto de estudo são práticas de formação em serviço e, portanto iniciaremos com a tarefa de demarcar esse campo conceitual, basicamente identificando e delimitando a formação continuada e formação em serviço.

Observamos em Chamon (2003), que historicamente, por volta dos anos 1950, o termo formação associa-se à noção de formação profissional e vincula-se com o universo educativo. A formação profissional tem inspiração em métodos americanos, em que figura o termo

*Training*, que se traduz como treinando ou treinamento. Formação profissional, em sua gênese, aproxima-se, nesse caso, de uma ideia de formação voltada ao aperfeiçoamento da prática técnico/profissional.

Investigamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB, todas as referências às situações de formação e, a partir dos dados, organizou-se o quadro nº 1.

**Quadro 1** – Referências a situações de formação continuadas contempladas na LDB 9394/96

Localização	Descrição dos trechos	Relação com formação situação de formação continuada
Campo 1: Todas as referências localizadas na LDB		Campo 2: Situações de formação continuada
Campo 1		Campo 2
Artigo 40º	A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.	Educação continuada
Artigo 63º Inciso III	Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.	Educação continuada
Artigo 80º	O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.	Educação continuada
Artigo 2º	A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.	Educação continuada
Artigo 61º Inciso I	A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.	Capacitação em serviço
Artigo 87º § 3º/ III	Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.	Capacitação de professores
Artigo 87º § 4º	Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.	Treinamento em serviço
Artigo 9º	Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas [...] professores, instrutores e monitores selecionados [...], que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.	Preparados em serviço
Artigo 9º § 1º	Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.	Capacitação de professores
Artigo 13º Inciso II	Capacitação permanente dos profissionais de educação;	Capacitação permanente

Fonte: LDB 9394/96

Observa-se no quadro 1, todas as referências às situações formativas abordadas na LDB apontam para a qualificação, aperfeiçoamento do professor para o exercício específico da sua função.

De acordo com Castro e Amorim (2015), antes da LDB, a formação continuada no Brasil assentava-se basicamente em duas linhas que seguiram paralelas, a partir de 1970: a da reciclagem e a da capacitação. Enquanto a primeira atualizava, a segunda treinava o professor. Uma primeira análise do quadro demonstra que essas linhas ainda estão expressas na legislação.

A respeito da legislação sobre formação continuada, Estrela (2001) aponta como problema o fato das leis serem balizadas por teorias acadêmicas sem a consideração da prática docente como fonte epistemológica. Tece explicitamente uma crítica ao meio acadêmico. “Na legislação se ouve as vozes dos teóricos, mas não dos professores.” (ESTRELA, 2001, p. 54).

Militão e Leite (2003), em estudo sobre a historicidade da formação continuada, aludem a quatro conceitos sobre formação continuada. Com finalidade comparativa, organizamos no quadro 2, os referidos conceitos, a partir de cada autor.

A análise comparativa entre os quadros 1 e 2, indica a mesma incidência: situações formativas oferecidas em diferentes modalidades, mas com o mesma finalidade, propiciar conhecimento profissional para o professor em atividade docente.

#### **Quadro 2 – Conceitos de formação continuada**

Campo 1: Autores do conceito	Campo 2: definição do conceito
Campo 1	Campo 2
Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi	Processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação.
Andréia N. Militão e Yoshie U. Ferrari Leite	Consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância.
Bernadete A. Gatti	Encontra-se sob esta mesma denominação desde cursos realizados após a graduação até 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.
Vera M. Nigro Placco	Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional.

Fonte: MILITÃO; LEITE (2003, p. 3-6)

Consonante à lógica dos conceitos do quadro nº 2, Alarcão (1998) entende “[...] o processo de formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. (ALARCÃO, 1998, p. 100). No mesmo sentido Paula (2009) aponta que a formação continuada caracteriza-se como propostas dirigidas a qualificação profissional, considerando seu aperfeiçoamento, por meio de aquisição de conhecimentos e métodos de sua área profissional. Consiste em propostas voltadas para a qualificação do profissional, tendo em vista a possibilidade de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

Salles (2015), basicamente, identifica a formação continuada em contraste à formação inicial. Usa o termo “formação continuada em serviço”, que seriam todas as ações formativas,

sistematicamente, oferecidas pelos sistemas de ensino ou aquelas produzidas na escola, no fazer docente influenciado pelo contexto do trabalho.

Até aqui discutimos a formação continuada na perspectiva de situações formativas sistematizadas, partindo de uma intencionalidade. Salles (2015) aponta para as situações assistemáticas, aquelas que ocorrem espontaneamente por conta das relações própria do fazer pedagógico e no contexto da realidade.

Nesse campo, Nóvoa (2002) discute amplamente o professor como protagonista do conhecimento, produzindo sua efetiva formação nas interações da profissão docente na escola, Schön (1997) atribui um papel de intelectualidade à formação do professor ao conceituar uma práxis de ação-reflexão-ação em diferentes momentos do fazer pedagógico, Marcelo (2002) aponta para a formação informal produzida nas rotinas das organizações e Tardif (2002) descreve quatro situações formativas, a vivência como aluno, a formação inicial, o ingresso na profissão e as experiências ao longo da carreira.

### **Quadro 3 – Conceitos de formação a partir de identidade**

Campo 1: Autores do conceito	Campo 2: definição do conceito
Campo 1	Campo 2
Antônio Nóvoa	Professor como protagonista do conhecimento, produzindo sua efetiva formação nas interações da profissão docente na escola.
Donald Schön	Intelectualidade atribuída à formação do professor: práxis de ação-reflexão-ação em diferentes momentos do fazer pedagógico.
Carlos Marcelo	Formação informal produzida nas rotinas das organizações. O contexto forma.
Maurice Tardif	Descreve quatro situações formativas, as vivência como aluno, a formação inicial, o ingresso na profissão e as experiências ao longo da carreira.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Em análise do quadro 3, vemos proposições de formação continuada que transigem entre si. Têm como elemento comum estarem centradas no ambiente profissional e nas construções psicossociais que se estabelecem, para além de expectativas traduzidas em normatizações delimitadas pelos sistemas de ensino sobre como a prática do professor.

Essa linha conceitual de formação continuada problematiza as relações de identidade do professor.

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. [...] A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que

os professores sentem que devem desempenhar. (BEIJAARD, MEIJER, & VERLOOP, 2000, p 155, *apud* MARCELO, 2009, p. 112).

Mas se pensarmos a formação continuada na perspectiva sustentada por Paulo Freire (1997), no sentido da incompletude do conhecimento e de nossa própria condição cognoscente, a formação continuada estaria relacionada a todas as situações de aprendizagem que influenciam o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e, portanto com abrangência antes da formação inicial e fora do ambiente profissional, estendendo-se ao longo de todas as experiências de vida do professor. “Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 1997, p. 55).

Moreto (2002), que discute a educação continuada, aborda uma abrangência ainda maior da formação continuada. O “[...] uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conteúdo de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.” (MORETO, 2002, p. 10).

Para Castro e Amorim (2015), há uma oscilação flutuante de ordem conceitual sobre educação continuada. Delimitam, porém que a educação continuada é uma concepção não neutra de formação, mas identificada com os aspectos emancipatórios do professor. Defende o engajamento do professor e dos sistemas.

A educação continuada contempla todas as oportunidades formativas que interfiram na formação profissional, sejam aquelas que precedem a profissão, como a vivência como aluno e a formação inicial (TARDIF, 2002), a formação continuada sistematizada e oferecida pelos sistemas educativos (ALARCÃO, 1998), e formação continuada produzida no contexto psicossocial da escola (NÓVOA, 2002). Educação continuada abrange também as interações com o universo cultural que o professor estabelece, relacionados ou não com sua profissão, mas que interferem na construção de sua identidade e que impactam direta ou indiretamente em sua prática.

Educação continuada traz uma dimensão mais abrangente em relação à formação continuada. Corresponderia a formação integral do professor, não apenas como prática profissional, mas como prática social.

Com a finalidade de demarcar o campo conceitual de investigação do nossa pesquisa, sintetizamos e organizamos no quadro nº 4, (abaixo) as variações conceituais da formação continuada.

**Quadro 4 – Síntese dos conceitos de formação continuada**

Campos 1, 2, 3: Síntese das linhas conceituais		
Campo 1: Instrumental/ Normativa	Campo 2: Pesquisa e reflexão	Campo 3: Pesquisa e reflexão
Formação que dá continuidade a formação inicial. Oferecida em diferentes modalidades pelos sistemas educativos, com o objetivo de capacitar e aperfeiçoar a prática específica do profissional.	Formação a partir de aspectos psicossociais. Constitui-se de forma assistemática no contexto da prática profissional, influenciada pelo contexto. Não tem um objetivo, tratando-se de um fenômeno circunstancial da prática.	Formação integral. Abrange a formação no sentido de continuidade, também os aspectos psicossociais da prática, e as interações que se dão na inter-relação do profissional com o universo cultural, consideradas formativas.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, a partir dos autores investigados nessa seção.

A análise sobre o quadro 4 indica que as três variações sobre o conceito de formação continuada dividem-se em abrangência e modalidade. O campo 1 do quadro 4 revela uma formação continuada com bases legais e que se viabiliza por ações dos sistemas, redes e instituições de ensino, em diferentes modalidades, como programas, reuniões de estudo, palestras, etc. Está direcionada ao profissional em função de sua função e com o claro propósito de interferir em sua prática com intencionalidade definida, seja oferecer saber específico para habilitá-lo para a prática, seja para aperfeiçoar sua prática. Apresenta teor normativo.

Os campos 2, e 3 do quadro 4 procuram atender a proposição de Nóvoa (2002), que afirma que a questão não é como formar o professor, mas como ele se forma. Nesse sentido essas linhas conceituais, que variam basicamente em abrangência, vão problematizar a formação em si. O sentido é entender e valorizar os saberes docentes (TARDIF, 2002), com o propósito de alimentar e interferir em políticas públicas sobre valorização profissional, formação e formação continuada. O objetivo final é também interferir na prática, porém com outra eficácia e com um viés social inerente ao papel do professor e da escola.

Nosso sujeito de pesquisa não é o professor e sim o diretor de escola, que convencionamos chamar Gestor Escolar, bem com os formadores da rede de ensino responsáveis pela formação destes.

A partir da análise das linhas conceituais sobre formação continuada, com objetivo de delimitar o campo conceitual de nossa pesquisa, optamos por definir a prática do programa de formação estudado, como “formação em serviço”. Porque balizados pela abordagem de Alarcão (1988), delimitamos a formação em serviço como todas as situações de aprendizagem

oferecidas pelos sistemas, redes e instituições de ensino para o profissional, em razão de sua prática específica.

### **2.2.2. Relação entre a Epistemologia da Prática e Formação em Serviço**

Partimos, agora, do pressuposto que a Formação em Serviço integra a Formação Continuada como uma modalidade, sendo sua principal distinção, compreender a formação do profissional que ocupa determinado cargo ou função, com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento específico de sua prática, independentemente se a situação formativa é oferecida durante ou fora do horário de trabalho.

A esse respeito, sobre formação (continuada) em serviço, Zeichner (2008) alude a uma tensão fundamental que chama de dissociação entre formação acadêmica e formação prática ou entre racionalidade teórica e racionalidade prática. Uma relacionada aos saberes acadêmicos e outra aos saberes práticos.

Salles (2015), no mesmo sentido de Zeichner (2008), chama de racionalidade teórica - da teoria para prática - as formações representadas por teorias de reciclagem, capacitação, treinamento, baseadas em uma noção externa e teórica de saberes que o professor deva saber para aperfeiçoar sua prática (quadro 1, e campo 1 do quadro 4). Por outro lado, chama de racionalidade prática - da prática para a teoria -, as concepções baseadas na formação, a partir da perspectiva do sujeito, ou seja, valorização da prática como ponto de análise para a formação (quadro 2 e campo 2 do quadro 4).

Marcelo (2009) discute e problematiza certa romantização da prática e da experiência. Chama de mito da prática a ideia de que a quantidade de experiência mantenha uma relação aritmética com quantidade de formação e produção de conhecimento. A crítica do autor não nega o valor da experiência, mas defende a importância da qualidade reflexiva da experiência.

O professor não é um ser abstrato, não é uma ideia de professor. Ao contrário é ser concreto, com identidade e eminentemente social (GATTI, 2003). E em grupo partilha sua cultura, de onde emerge seus conhecimentos e suas atitudes frente às demandas da realidade escolar. “Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores.” (GATTI, 2003, p. 6).

Segundo Gatti (2003), programas formativos só mostram efetividade quando consideram as condições sociopsicológicas e culturais das pessoas, conseguindo desse modo

criar mobilização de atitudes. “O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo”. (GATTI, 2003, p. 7).

Semelhantemente, Tardif (2002) aponta para uma formação que se pauta em um professor ideal, que nega a legitimidade dos saberes constituídos no ato de fazer nas demandas práticas da escola, onde efetivamente são produzidos esses saberes. “Os pesquisadores mais se interessam pelo que professores deveriam ser, saber ou fazer, do que sobre o que são, sabem e sabem fazer.” (TARDIF, 2002, p. 259).

Tardif (2002) considera os saberes docentes efetivamente mobilizados na escola, uma epistemologia da prática profissional:

A definição que lhes propomos não é uma definição de palavras ou de coisas, mas de uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objetivo de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui essa definição: Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2002, p. 255).

De acordo com Nóvoa, o espaço escolar é privilegiado no sentido de que deve ser visto: “[...] como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.” (NÓVOA, 2018, p. 07). Sua proposição é que a produção de conhecimento individual dos professores, transformada em conhecimento partilhado, reelaborado e transformado em conhecimento coletivo.

Nóvoa (2018) aponta para um referencial de saberes docentes, que abandona a saturação do termo competência e migra para o termo “disposição”. Esse outro com características menos rígidas, ou mais líquidas, e que pretende olhar dirigido a conexões entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

[...] os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 2002, p. 36).

Há a necessidade de se investigar aspectos constantes na identidade docente. Não se tratando da definição de competências, mas da busca em entender quem é este profissional, como se constitui e quais são os determinantes comuns de sua identidade que orientam suas escolhas (MARCELO, 2009).

Na perspectiva identitária, procura-se estudar, compreender e espera-se determinada conduta profissional docente, “[...] mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas”. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características desenvolvendo sua própria resposta ao contexto. (MARCELO, 2009, p, 114).

[...] é preciso que a escola seja primeiro que tudo, um centro de formação para todos os que nela convivem, incluído os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projeto: seu projeto de formação. (ALARCÃO, 1998, p. 102).

Alarcão (1998) adjetiva como lugar comum a afirmação que formação continuada deve centrar-se no professor, atribuído ao docente o papel de sujeito e não objeto, dessa forma é tácita ao afirmar que qualquer formação que desconsidere a experiência e a realidade profissional fatalmente estará desprovida de sentido para esse sujeito.

Como os demais autores, Estrela (2001) também vê a prática docente como cerne e alimento da formação. Para a autora, o docente é o sujeito de sua formação e aponta as culturas organizacionais como determinantes do comportamento profissional. As culturas orientam as ações, na medida em que orientam as escolhas. A forma com que se organizam os ambientes de trabalho impacta na formação dos profissionais em três instâncias: instrumental, que se refere à escolha de técnicas; instância reguladora, que se refere às normatizações; e instância diretiva, que se refere à orientação dos valores e finalidades.

Para implementar mudanças em uma organização demanda compreender que mudanças só são admitidas quando os sujeitos sentem que controlam o processo, sentindo-se partícipes e responsáveis pelo sucesso da proposta. Do contrário, depara-se com uma negação interna, avessa às leis, normatizações e imposições, concorrendo para inviabilizar o sucesso de qualquer mudança. (ESTRELA, 2001).

Esse fator explicaria tanto os aspectos de ineficácia das formações, como as escolas que não assumem a autonomia que lhes outorga a legislação. “Para mudar é preciso querer ou sentir vontade de mudar ou, ao menos, é preciso que a mudança assuma um significado para aqueles a quem a mudança é imposta ou proposta.” (ESTRELA, 2001, p. 57).

Vaillant e Marcelo (2012), quando tratam do tema da aprendizagem nas organizações, apontam que a problematização entre formação e ambiente de trabalho “[...] é um discurso assumido de forma generalizada no âmbito educativo [...] é um discurso assumido por pesquisadores, formadores, professores e inclusive pela administração educacional.” (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 48).

As organizações - e aí se enquadram as escolas - no modo que se organizam, definem uma cultura organizacional, um modo de fazer que é cultivado e perpetuado. Essa cultura provoca aprendizagens informais que são eficientes e que vão edificando o ambiente como *locus* de formação.

Marcelo (2009), na perspectiva de Schön, explica três dimensões do conhecimento que se retroalimentam: a) conhecimento na prática, aquele produzido no ato do fazer, o momento das interações com a realidade dos professores que demandam posicionamentos e escolhas no ambiente escolar, enfrentamento de desafios, mobilização de saberes e, portanto está na prática; b) o conhecimento da prática, aquele que se alimenta da prática, reflete sobre ela, a prática é seu objeto e, portanto posterior a ela; c) conhecimento para prática, produto de análise e reflexão sobre a prática, formula teses e interfere, enquanto teoria, na prática, antecede a nova prática.

São dimensões distintas, mas interligadas, com mútua influência, e com papéis significativos. Os três conhecimentos tem um papel conciliador, no sentido de legitimar todos os três campos de saber.

Sobre essa temática, no sentido talvez de insumos para condições de trabalho, o Professor Celestino Alves da Silva Júnior destaca, de passagem, uma crítica:

Passamos a advogar a formação centrada na escola sem considerar a precariedade institucional das escolas nas quais formação desse professor deverá ser desenvolvida. Saímos em busca do professor reflexivo sem considerar a existência ou não de condições para o exercício da reflexão nas escolas em que o professor trabalha. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 8)

#### **Quadro 5 – Pontos convergentes na discussão entre teoria e prática**

Autores	Campo 2: Síntese das linhas conceituais
Antônio Nóvoa	Professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino;
Maria T. Estrela	Formação é indissociável do local de efetiva formação: as organizações de ensino.
Maurice Tardif	Saberes docentes: Importa conhecer e entender como os professores se formam.
Isabel Alarcão	Programas formativos dissociados dos saberes docentes não têm sentido para os sujeitos.
Bernadete Gatti	Professores não são abstratos. Programas formativos devem considerar aspectos psicossociais docentes
Denise Vaillant e Carlos Marcelo	As organizações formam. A cultura do ambiente das organizações promove a formação permanente e eficaz.
Carlos Marcelo	a) Legitimação dos campos de conhecimento: na prática, sobre a prática e para a prática. b) Entendimento da identidade profissional como proposta de formação.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor

Apesar do nível de aprofundamento nas linhas conceituais analisadas, a análise sobre o quadro 5 indica que há um alto padrão de alinhamento entre as proposições sobre a relação entre teoria e prática na formação continuada.

O ponto de convergência é que o local das práticas é onde também é produzido conhecimento profissional e onde se dá a formação mais efetiva. Desse modo, torna-se imperativo conhecer e entender os aspectos psicossociais que constituem a identidade docente para pensar a Formação em Serviço.

Em seu conjunto, as linhas conceituais sobre formação continuada encerram duas críticas centrais:

Na primeira aquilo que Marcelo (2009) aponta como mito da prática, que se refere a uma prática não refletida e dissociada do Campo Epistemológico. Trata-se de um alerta dirigido a outro eventual extremo da formação: aquela que não considera a questão epistemológica como elemento de diálogo fundamental para prática, apontando uma prática autossuficiente que estaria alienada de reflexões balizadas pelo conhecimento construído academicamente por meio de pesquisa.

Na segunda a crítica se dá sobre o aspecto puramente instrumental da formação continuada centrada em termos como capacitação, treinamento, atualização e reciclagem, que traduzem um olhar de fracasso à formação inicial. Haveria um pressuposto implícito de que a formação parte de lacunas a serem preenchidas. O conhecimento que a formação inicial deixou de ensinar deve ser ensinado. Ou então o profissional é idealizado como um ser abstrato com competências idealizadas também. Em ambos os casos, temos o inverso da primeira crítica, aqui, a epistemologia figura alheia ao conhecimento da prática.

Todo esse arcabouço permite-nos situar a mesmas questões relacionadas à gestão, no sentido de Nóvoa (2002) e de Shulman (2014), à epistemologia da prática interessa entender, para além do que os Gestores Escolares devem aprender, mas como pensam a prática e como aprendem.

Assumindo que a prática de Gestão Escolar constitui-se em um Campo Epistemológico, entendemos como razoável e necessário entender também, como o Programa investigado promoveu a mediação entre os Gestores Escolares e a epistemologia da prática. Para tanto investigamos a relação entre teoria e prática.

### 2.2.3. Há especificidades na Formação em Serviço de Gestores Escolares?

Do ponto de vista da legislação federal, conforme Rodrigues *et al.* (2016), exceto no atual Plano Nacional de Educação, que indica a necessidade de desenvolver programas de formação de Diretores e Gestores Escolares, não há menção objetiva sobre a formação continuada específica dos gestores como direito do profissional e dever do poder público. Apenas a LDB de 1996 aborda a questão de forma genérica:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Sobre o referido artigo 64 da LDB 9394/96, que suscita uma formação mista do pedagogo e dos Gestores Escolares, Franco (2017) chama a atenção para críticas de importantes pesquisadores da área educacional, mencionando dentre outros, Selma Garrido e José Carlos Libâneo, sobre essa organização curricular universitária. “Estes destacavam o equívoco da valorização excessiva do processo de certificação, preterindo-se uma melhor qualificação e enfatizando-se principalmente a lógica do desenvolvimento das capacidades mais laborais do que as intelectuais, políticas e científicas.” (FRANCO, 2017, p. 104).

Em estudo sobre o percurso dos aspectos de formação dos gestores nos cursos de pedagógica, Franco (2016), discute o “[...] o caso da gestão, é resultante da combinação de vários fatores, dentre os quais: reduzida carga horária; oferecimento predominantemente em períodos finais do curso; escassez de disciplinas que contemplem os diferentes aspectos da gestão e da profissionalidade dos gestores em diferentes ofícios, dentre outros.” (FRANCO, 2017, p. 116).

Para Franco (2017), agrupar e analisar diversos componentes curriculares sobre formação de gestores em cursos de pedagogia gera um processo formativo de forma reducionista e não integrado ao curso como um todo, desconsiderando implicações em competências profissionais apoiadas em autonomia, emancipação e criticidade.

Nos atuais cursos de pedagogia, observa-se uma tendência marcante de aproximação do currículo de elementos empresariais e a impregnação de uma lógica de economicidade, comprometida com a racionalização do trabalho educativo, o controle por meio de indicadores estatísticos, que negam aspectos políticos e emancipatórios inerentes à escola. (FRANCO, 2017).

Embora seja censo comum a crença que a escola não tenha acompanhado, no mesmo ritmo, o desenvolvimento de outros espaços profissionais, provocando a sensação de que a

instituição “escola” é mesma desde sua fundação. É uma representação que se sustenta pelas condições materiais da escola e – pior ainda – nas relações entre de sujeito e objeto entre professor e aluno.

Mas efetivamente a escola sofre mudanças. Transformações refletidas nas mudanças da própria sociedade. Segundo Leite e Lima (2016), hoje o cenário complexo em que a escola está inserida problematizam o perfil do Gestor Escolar frente a um ambiente em destaque, conectado e diverso, que exige prova de eficiência, por meio de avaliações estatísticas, devendo ser garantida a participação dos atores educativos. “Entretanto, é relevante perguntar como está sendo realizada a preparação dos gestores e em que condições de trabalho? Que políticas estão na agenda de prioridades e que condições concretas existem para executá-las?” (LEITE, LIMA, 2016, p. 191).

O ambiente organizacional escolar, nesse momento, é instável e que exige dos gestores competências complexas. “As responsabilidades e o papel dos gestores mudam com frequência e de modo imprevisível. Lideranças dependem dos interesses e metas definidos por cada nova política sócio-educacional, cada projeto e cada um dos objetivos almejados e vice-versa.” (LEITE, LIMA, 2016, p. 166).

Desse modo, as políticas públicas educacionais passaram a destacar a figura do gestor da escola básica, dos sistemas e redes de ensino, assim como de universidades e instituições de ensino superior, como elemento chave para a melhoria da qualidade da educação em todo o mundo. (LEITE, LIMA, 2016, p. 168).

Já no final da década de 1990, Machado (2000) trazia a mesma preocupação, ao informar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, ao tratar da relação entre gestão e desempenho escolar dos alunos, indicava que “[...] os melhores resultados obtidos pelos alunos são observados em escolas que exercem controle direto sobre seus recursos, que têm conselhos ativos, coordenação pedagógica, equipes com expectativas positivas sobre os alunos e que mantêm os pais informados sobre os resultados.” (MACHADO, 2000, p. 1002).

Analisando os resultados de aprendizagem dos alunos, várias pesquisas nacionais e internacionais mostram que a escola faz diferença, ou seja, que a eficácia dos seus resultados está associada à sua identidade institucional, na qual se inclui o padrão de gestão, a saber: sua forma de organização administrativa e pedagógica, as relações entre os agentes, o desenvolvimento de visão compartilhada, as expectativas de desempenho bem-sucedido, o ambiente de aprendizagem, a boa prática de sala de aula, a responsabilização pelos resultados de aprendizagem de seus alunos e a presença de liderança forte e legítima. (MACHADO, 2000, p. 1000).

Observamos que, dentre outras iniciativas, figuram com maior destaque nas últimas décadas dois programas que se sucedem e destinam-se à formação de Gestores Escolares: o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores de Educação Básica.

#### **2.2.4. Gestão com atribuições políticas precisa de formação política?**

Figurou como objetivo de nossa pesquisa demarcar, no sentido de situar em um cenário mais amplo, o conceito específico de Gestão Escolar, o que implicou - por uma relação causal - conceituar também um conceito específico de Formação em Serviço desse Gestor.

Para isso, explicamos que Zeichner (2008) iniciou sua pesquisa, a partir da percepção que os alunos de licenciatura não questionavam o que ensinavam, preocupavam-se apenas em ensinar. Não questionavam de onde vinha o currículo, ocupavam-se dele como um instrumento técnico que orientava a prática, sem uma reflexão mais elaborada sobre uma dimensão ética para prática.

Bem próxima a essa persistência da racionalidade técnica sob o *slogan* do ensino reflexivo, encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica. (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Essa reflexão não se restringe a um fazer técnico, ligado a qualquer currículo formalmente adotado, e testado por avaliações externas, mas em permanente crítica sobre o porquê fazer. Que papel aquele que faz ocupa naquilo que é feito, qual seu grau de consciência e intencionalidade sobre o resultado do seu trabalho?

Associada à pergunta formulada no início do capítulo, em Reymond e Tardif (2000), sobre a problemática negociação entre o “uso de si por si mesmo e o uso de si pelos outros”, constituem-se em um problema tanto para Gestores Escolares<sup>8</sup> quanto para os Programas de Formação promovidos por sistemas.

Pelos mesmos motivos que o conceito assumido de Gestão Escolar é uma ação política, as questões propostas por Reymond e Tardif (2000) e Zeichner (2008) também são.

---

<sup>8</sup> Este problema foi discutido ampla e profundamente por Silva Júnior (1990) na obra “A escola pública como local de trabalho”.

Seria, dessa forma, um contrassenso propor qualquer conceito que não seja assentado no princípio de formar líderes capazes de assumir a democracia para a emancipação do outro.

Cumpra, portanto a formação do Gestor Escolar, enquanto conceito; estruturar-se por quatro princípios que associam conteúdo e método:

Princípio ético que exige de todos os atores educativos a assunção do compromisso emancipatório que é inerente à educação crítica. (RIOS, 2011);

Princípio de Sujeito de Aprendizagem, que concebe o ator educativo, seja professor ou gestor - e certamente o aluno - como sujeito e objeto do seu trabalho, transformando-o e transformando-se. (ROLDÃO, 2007), (NÓVOA, 1998), (TARDIF, 2002) e (MARCELO, 2009).

Princípio da aprendizagem coletiva, promovida pelo ambiente de trabalho, que se estabelece pelas relações coletivas e que determinam a cultura escolar. (VAILLANT, MARCELO, 2012).

Princípio da reflexão sobre o conhecimento na prática, sobre a prática e para a prática (SCHÖN, 1997), sendo que este último dá sentido e coesão aos outros três.

Dessa forma, sobre o conceito específico, pautados nos princípios acima, a Formação em Serviço do Gestor Escolar, constitui-se em:

Situações de aprendizagem oferecidas pelos sistemas, redes e instituições de ensino, para o Gestor Escolar, em razão de sua prática de gestão, considerando a promoção do entendimento crítico e coletivo sobre a função social da escola e sobre o papel do Gestor Escolar frente a essa tarefa. No campo político e técnico, por meio de metodologia reflexiva que proporcione condições e fomento à prática refletida do Gestor Escolar em permanente investigação crítica à sua própria produção epistêmica e as demais produções epistêmicas que decorrem da prática de gestão.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Gil (2008), método científico é um conjunto de ações sistematizadas e técnicas adotadas com o objetivo de chegar a um determinado conhecimento. A respeito dos diferentes tipos de objetos dos campos da ciência não se observa um método universal que possa contemplar a todos, assim “[...] pode-se afirmar que a matemática não tem o mesmo método que a física, e que esta não tem o mesmo método da Astronomia. E com relação às ciências sociais, pode-se mesmo dizer que dispõem de grande variedade de métodos” (GIL, 2008, p. 08).

Frente à referida variedade metodológica, nossa pesquisa constitui-se como qualitativa, porque procura analisar os fenômenos de relação entre sujeito e objeto – Gestor Escolar e formação em serviço – a partir de um determinado programa oferecido a uma determinada população para entender a natureza dessa relação. Para análise será realizada análise de discurso com base em Orlandi (2001) e Foucault (1996).

Nossa pesquisa se propôs a compreender como um Programa de Formação em Serviço promove a mediação entre os Campos Epistemológicos da Gestão Escolar e o Gestor Escolar. Para tanto, optamos por conhecer um determinado programa de formação em serviço oferecido a um grupo de diretores escolares atuando em escolas municipais públicas que atendem alunos de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental), de um município da Região do Vale do Paraíba Paulista.

A pesquisa está articulada a partir de três frentes investigativas: a primeira contextualizou o tema no âmbito bibliográfico, demarcando o campo conceitual tanto de Gestão Escolar como formação em serviço do Gestor Escolar. A segunda dedicou-se a investigar os dados e os discursos presentes nos documentos formais que registram as intencionalidades e processos formalizados em registros das formações oferecidas. A terceira, frente, por meio de entrevistas, objetivou compreender a percepção dos formadores e dos diretores de escola na perspectiva de sujeitos das referidas formações em serviço.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, conforme Gil (2008), centrada na interpretação dos dados, nesse caso, o sujeito que pesquisa tem papel tão importante quanto os próprios dados. Nessa perspectiva a análise já acompanha o processo de coleta de dados e, embora admita categorias pré-estabelecidas, os dados direcionam a categorização, mantendo um diálogo com ideia central. Análise adota um movimento cíclico entre o tratamento dos dados e as conclusões preliminares, esgotando-se apenas após a saturação das inferências.

Um ponto importante de esclarecimento é sobre o conceito de validade que na pesquisa quantitativa se refere à capacidade de um instrumento para medir de fato aquilo que se propõe a medir. Para a pesquisa qualitativa “[...] a validade significa que as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas.” (GIL, 2008, p. 176).

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se propõe responder questões muito específicas de uma dimensão de realidade que não seja passível de medir, ou seja, a autora resume o universo da produção humana como o mundo das relações, das representações e da intencionalidade, inviabilizando sua tradução em números e indicadores quantitativos. “Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.” (MINAYO, 2001, p. 21).

Embora Gunther (2006) e Prodanov (2013) considerem toda pesquisa essencialmente qualitativa, optamos por uma abordagem especificamente qualitativa em função da natureza social da pergunta que orientou nossa pesquisa, constituindo-se a complexidade do objeto em um fenômeno dificilmente mensurável.

Ao propormos a investigação das relações que se estabelecem entre um arcabouço epistemológico sobre Gestão Escolar e práticas efetivas de gestão, mais do que explicar, nos dedicamos a entender a complexidade da conjuntura do objeto de pesquisa, aspectos psicossociais e técnicos, que constituem o contexto da realidade pesquisada.

Minayo (2001) acrescenta que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que se define como um ambiente de aprofundamento nas relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

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).

Conforme Guerra (2014), na abordagem qualitativa, o pesquisador tem como meta o aprofundamento na compreensão dos fenômenos que estuda, nas ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social. Procura interpretar esses fenômenos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, “sem se preocupar com

representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.” (GUERRA, 2014, p. 11).

A referida autora propõe ainda três elementos fundamentais em um processo de investigação qualitativa: a interação entre o objeto de estudo e pesquisador, o registro de dados ou informações coletadas e a interpretação/ explicação do pesquisador.

Sobre a interação entre sujeito e objeto, cumpre lembrar que há também uma relação indentitária natural entre o pesquisador e objeto, já que ambos têm vínculos com o universo educacional. Segundo Minayo (1996), as ciências sociais são ideológicas, em sua essência, portanto a “[...] visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho.” (MINAYO, 1996, p. 20-21).

De acordo com Gherhardt (2009), na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Condição que não diminui a legitimidade científica da pesquisa, porque justamente “[...] a aceitação de tal envolvimento caracterizaria a pesquisa qualitativa.” (GUNTHER, 2006, p. 203).

Para Minayo (2008), garantir a objetivação é determinante na pesquisa qualitativa. Durante o processo de pesquisa é fundamental reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, definir conceitos e teorias significativas, empregar as técnicas de coleta de dados adequadas e analisar todo o material de forma rigorosa e contextualizada. A objetivação contribui para minimizar o eventual impacto de juízos de valor na pesquisa. Garantir a qualidade metodológica, portanto é o fator que legitima a produção científica com abordagem qualitativa.

Optamos também por uma pesquisa exploratória em função de que “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008, p. 28).

Nossa pesquisa define-se metodologicamente como exploratória, porque tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” (GIL, 2008, p. 41).

Segundo Lakatos (2003), o tipo de pesquisa exploratória permite investigar e formular questões ou problemas, dividindo-se em três finalidades “[...] desenvolver hipóteses, aumentar

a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.” (LAKATOS, 2003, p. 188).

Para contextualizar, esclarecemos que os tipos “qualitativa” ou “quantitativa” são dimensões científicas que estão associadas aos fins a que se destina a pesquisa, sua contribuição a determinado campo do conhecimento. Nossa pesquisa é qualitativa e aspira contribuir para a discussão sobre a formação em serviço dos Gestores Escolares. (MINAYO, 2008).

Os tipos: descritiva, exploratória e explicativa (causal ou experimental) compõem uma dimensão classificada, a partir dos objetivos da pesquisa, dos resultados a que se propõe. Cada uma tem uma função definida e a escolha do pesquisador dependerá de uma relação de coerência entre objetivos e tipo de pesquisa de acordo com seus atributos investigativos. (LAKATOS, 2003) e (GIL, 2008).

Como procuramos descrever e como o próprio nome indica, a pesquisa exploratória busca, para além da descrição e explicação, investigar fenômenos que ainda não estão elucidados, que demandam exploração para conhecer, identificar e compreender.

Dessa forma, nossa pesquisa se propõe a explorar, por meio de análise de documentos e entrevistas as bases metodológicas de um Programa de Formação em Serviço.

### **3.1. População / Amostra**

Foi analisado um programa de formação em serviço oferecido pela rede pública de ensino de um município da região do vale do Paraíba Paulista aos 131 (cento e trinta e um) Gestores Escolares.

A Rede de Ensino registra, até o período da investigação em 2017, cerca de 2.300 (dois mil e trezentos) professores e 41.000 (quarenta e um mil) alunos, atendidos em 131 (cento e trinta e um) unidades escolares sendo: 69 (sessenta e nove) unidades de educação infantil, 53 (cinquenta e três) escolas de ensino fundamental, 01 (uma) escola de ensino médio, além de projetos como Educação para Jovens e Adultos – EJA.

O atendimento da rede abrange alunos de 04 meses a 03 anos em creches, de 04 a 06 anos em escolas de educação infantil, alunos de 1º ao 5º ano no primeiro ciclo do ensino fundamental e alunos do 6º ao 9º ano no segundo ciclo do ensino fundamental. As unidades estão distribuídas nas zonas urbana e rural do município.

São responsáveis pela idealização, planejamento e execução das formações em serviço oferecidas aos Gestores Escolares municipais dessas unidades escolares, três formadores,

especialistas em educação, que atuam na Sede da Secretaria Municipal de Educação do referido município com diferentes atribuições.

Delimitamos como população os três formadores e os 131 (cento e trinta e um) gestores das unidades escolares de igual número, perfazendo um total de 134 (cento e trinta e quatro) indivíduos.

Em função da característica exclusivamente qualitativa e exploratória da presente pesquisa, dentre a população descrita, delimitamos como amostra 08 (oito) diretores – sendo 06 (seis) válidos -, indicados com melhor desempenho – critério subjetivo, sendo dois atuantes em creches, dois atuantes em escolas municipais de educação infantil, dois atuantes no primeiro ciclo do ensino fundamental e dois no segundo ciclo do ensino fundamental. Compõem também a amostra os três referidos formadores da Secretaria Municipal de Educação, perfazendo um total de 11 (onze) indivíduos. Todos foram convidados a participar por meio de entrevistas semiestruturadas.

Delimitamos o número de 08 (oito) Gestores Escolares, porque o número permite amostras em pares de todos os segmentos da educação básica (educação infantil, ensino Fundamental primeiro e segundo ciclo e ensino médio), ao mesmo tempo a função das entrevistas é permitir a análise dos discursos para que se possa identificar as condições de discursos e traços, indícios ou conceitos de Campos Epistemológicos de gestão, eventualmente, mobilizados no Programa de Formação em serviço estudado.

Uma pesquisa essencialmente qualitativa, como a que assumimos, dispensa a adoção de critérios, a partir de equações estatísticas que atestem níveis de confiabilidade para definir o volume da amostra. Nesse caso, a amostra deve guardar um valor qualitativo que contribua para consecução ou viabilização os objetivos propostos. Contamos ainda, como base complementar de análise as entrevistas de 03 (três) Formadores e documentos objetivos.

Sobre o perfil dos entrevistados<sup>9</sup>, a idade média dos 11 (onze) entrevistados está entre 30 e 50 anos; são 09 (nove) do sexo feminino; dos Gestores Escolares, 02 atuam na Educação Infantil, 03 no Ensino Fundamental e 01 no Ensino Médio, e o tempo médio no cargo estão entre 05 e 10 anos. Dos 03 Formadores apenas 02 deles têm experiência como Gestor Escolar e atuam em funções de na Secretaria Municipal de Educação, há 02, 03 e 10 anos respectivamente. A função de Gestor Escolar e Formador é ocupada por indicação do Secretário de Educação.

---

<sup>9</sup> Informações mais detalhadas na seção que trata das entrevistas.

A partir da identificação dos oito diretores (indicados) com melhor desempenho, com base em informações levantadas junto à Secretaria Municipal de Educação foi estabelecido contato telefônico, com a finalidade de abordar, esclarecer e solicitar a participação dos referidos diretores escolares, bem como o agendamento das entrevistas. Os três formadores, em função do número reduzido foram convidados pessoalmente com visita agendada previamente junto à Secretaria de Educação.

Esclarecemos que, efetivamente, foram entrevistados 08 (oito) Gestores Escolares e 03 (três) Formadores. Porém no ato da transcrição percebemos que algum problema no aparelho de gravação corrompeu integralmente os registros sonoros de dois Gestores Escolares entrevistados e parte dos registros dos Formadores. Dessa forma, nossa amostra efetiva é composta por 06 (seis) Gestores Escolares e 03 (três) Formadores.

Esclarecemos ainda que as entrevistas estão circunscritas a amostra válida de 06 (seis) Gestores Escolares, mas a análise documental forneceu dados sobre toda a população de 131 (cento e trinta e um) Gestores. Assim quando figurar no corpo da pesquisa referência a um número superior a 06 (seis) Gestores a fonte será necessariamente documental.

### **3.2 Instrumentos de Pesquisa**

Para desenvolver a pesquisa foram utilizadas as técnicas de investigação documental e História Oral, por meio de entrevistas.

A opção pela pesquisa documental e por entrevistas com os Gestores Escolares e Formadores se deu, porque as características desses instrumentos alinham-se com os tipos de pesquisa adotados - qualitativa e exploratória - e com a linha epistemológica de Análise – Análise de Conteúdo –. Na mesma medida por se constituírem em rica fonte material e oral, que permitiu, por meio da análise de dados e de discursos, compreender a estrutura metodológica do programa estudado.

#### **3.2.1 Sobre os documentos**

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes (GIL, 2008). Enquanto a pesquisa bibliográfica se dedica a investigar e elaborar conceitos e problematizações, a partir dos reflexos de diferentes autores, a pesquisa documental dedica-se a procurar registros objetivos sobre fatos ou fenômenos relacionados ao seu objeto de pesquisa.

A pesquisa documental caracteriza-se como fonte de coleta de dados e restringe-se a documentos escritos ou não. Chama-se de fonte primária, os documentos produzidos, enquanto o fato ou fenômeno ocorre ou depois de sua ocorrência. (LAKATOS, MARCONI, 2003).

Há três variáveis sobre documentos que podem orientar a pesquisa documental: fontes primárias, secundárias, contemporâneas ou retrospectivas.

As fontes primárias, que Gil (2008) chama de fonte de primeira-mão, são documentos que não sofreram nenhum tratamento, ou seja, não incidu sobre elas organização, ou análise (LAKATOS, MARCONI, 2003). Por exemplo, listas, fotos, registros, panfletos, relatos, áudios, vídeos e mesmo livros. Um livro, por exemplo, tem atributos documentais, quando, por meio do seu conteúdo, se busca dados sobre o objeto estudado.

As fontes secundárias, que Gil (2008) chama de fonte de segunda-mão, são aquelas que sofreram algum tratamento. Por exemplo, uma lista que foi conferida e modificada; um registro de sugestões que foi tabulado; um gráfico que sofreu análise e produziu conclusões. “Existem registros, porém, em que a característica "primária" ou "secundária" não é tão evidente, o mesmo ocorrendo com algumas fontes não escritas.” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 176).

Outro exemplo de documentos secundários foram os documentos cedidos para investigação da nossa pesquisa. Analisamos um portfólio selecionado para exposição das ações de formação do setor. Sofreram um processo de seleção e organização. Constituem-se de slides no programa *Power Point* contendo textos, imagens, tabulação de avaliações e agrupamento de sugestões.

Documentos ou fontes contemporâneos são aqueles produzidos, enquanto ocorre o fato ou fenômeno, ou seja, está dentro da mesma conjuntura temporal. Uma fonte retroativa, já reporta há um período com certa distância temporal do fato ou fenômeno ocorrido.

Em contraste com o trabalho do antropólogo frente à pesquisa em sociedade pré-letradas, que não oferecem registros escritos, restando ao pesquisador, além de observações, lidar com tradições orais (LAKTOS, MARCONI, 2003). Em muitos casos, na sociedade atual, há volume demasiado de documentos.

Quando há excesso de documentação, Lakatos e Marconi (2003) recomendam para que investigador não se perca no volume de coisas escritas, deve iniciar a investigação com clareza de seus objetivos, para selecionar documentos com o potencial de atender suas expectativas e para que as informações sejam mais facilmente identificadas.

A pesquisa documental, segundo Gil (2002), tem diversas vantagens, mas destacamos a riqueza e estabilidade dos dados como elementos que mantêm integridade de conteúdo ao longo do tempo.

Gil (2002) chama também a atenção para críticas à limitação de representatividade documental e da subjetividade, que é também inerente à pesquisa social. Mas lembra que pesquisas documentais “[...] são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.” (GIL, 2002, p. 46).

Nossa pesquisa documental teve representatividade garantida, no sentido de que abrangeu registros de formação de todos os encontros formativos de Gestores Escolares no ano de 2017, contando com a presença, como maior ou menor frequência, de todos os Gestores Escolares em atividade naquele ano.

Do ponto de vista de subjetividade, constituiu-se em relevante fonte de dados para compor a identificação e entendimento sobre as características estruturais do curso, bem como corporificar as condições de produção do discurso ali manifesto.

A investigação documental teve por finalidade fornecer dados mais objetivos, a partir de documentos institucionais, sobre o grau de diálogo entre formação em serviço e prática de Gestão Escolar, oferecendo elementos comparativos e complementares para outras análises, sobretudo a relação entre epistemologia a prática.

Foram solicitados junto aos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação do município estudado, sobre o programa de formação em serviço no ano de 2017, os seguintes documentos: Planos de Formação que contemplem objetivos ou metas, metodologia e avaliação, registro de conteúdo, registro de avaliações, normatizações, atas, pautas, relatórios, gráficos, indicadores, referenciais teóricos, quadro de competências e registro de visitas.

Coletamos 185 (cento e oitenta e cinco) slides classificados como portfólio, referentes a 28 (vinte e oito) encontros formativos no período entre março e novembro de 2017. Dentre eles, apenas 13 (treze) encontros compreenderam a participação de Gestores Escolares, constituindo-se efetivamente em objeto específico para aprofundamento da investigação e análise. Dessa forma procedemos na investigação documental realizada.

Embora o setor da Secretaria de Educação que pesquisamos não tenha produzidos todos os documentos que solicitamos, aqueles que nos foram cedidos continham muitas informações. Referiram-se a processos formativos de outros segmentos de equipe gestora, como coordenadores pedagógicos e vice-diretores.

Também havia registro de projetos de diferentes frentes educativas. E mesmo no material específico sobre formação de Gestores Escolares havia diversidade de informações. Iniciamos a investigação com foco bem definido: a identificação e seleção de elementos que reconstituíssem a metodologia formativa do curso, o grau de influência dos gestores na organização e processo decisório, sobretudo eventuais processos de investigação sobre a prática ou de observação das ações formativas na prática, os objetivos e a linha epistemológica adotada.

Para a análise documental procuramos categorizar as informações, a partir do próprio conteúdo e assim promovemos a análise.

Utilizaremos também entrevistas com base metodológica em História Oral conforme esclarece Meihy (1994). Esse é um recurso que se consolida, a partir de narrativas de entrevistados. É utilizada para validar informações que não foram registradas em documentos ou mesmo contrapor informações registradas em documentos. Tem valor subjetivo, que normalmente varia dos documentos escritos.

A História Oral tem sua própria história dentro do fazer histórico. Tem um percurso marcado por questionamentos quanto a sua natureza metodológica e críticas quanto ao seu papel circunscrito a dar suporte ou oferecer contraste a outros documentos formais. Mas, de acordo com Meihy (2006), a História Oral ocupa crescente papel na pesquisa metodológica histórica, sobretudo em campos como a antropologia, psicologia social, sociologia e educação, e mais recentemente na administração.

Segundo Meihy (1994), a História Oral tem minimamente duas etapas: a primeira objetiva, no caso a gravação e a transcrição, a segunda, a análise, que admite graus de subjetividade por conta da subjetividade inata do pesquisador.

O autor estabelece a diferença entre oralidade e história oral, sendo que a primeira restringe-se a linguagem falada, sem rigores metodológicos, mas uma forma de comunicação e expressão humana, enquanto a História Oral constitui-se em um conjunto integrado entre depoente, recurso de gravação e pesquisador, sedimentando como uma técnica nova (remontando a Segunda Guerra Mundial) e de cunho eminentemente científico.

Parte-se do princípio que a História Oral é prática nova, resultado da interação entre narradores e estudiosos atentos à responsabilidade de documentar. Trata-se de uma fala mediada pelo gravado que, contudo, pode não ter sua função esgotada número ato de gravar. Portanto, garante-se a inexistência de História Oral sem qualquer destes três elementos: depoente, pesquisador e máquina para gravar. (MEIHY, 1994, p. 53).

Uma etapa de destaque na História Oral é a transcrição, que é a transformação dos registros orais em registros escritos. Ichikawa e Santos (2006) apresentam dois conceitos procedimentais de História Oral discutidos por Meihy (1994): a textualização, que é uma reorganização na estrutura textual dos relatos transcritos no sentido de atribuir ao texto coesão e coerência, favorecendo a fluência e melhor entendimento da leitura. Nessa fase são suprimidas as falas do pesquisador e outros ruídos como repetições, elementos linguísticos inexpressivos e erros flagrantes.

A segunda fase é a transcrição: que é uma reorganização qualificada do texto, em favor da comunicação, onde se manifesta intencionalmente o entendimento do pesquisador. Ichikawa e Santos (2006) advertem, “[...] contudo, que, usando esse procedimento, uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes”. (ICHIKAWA, SANTOS, 2006, p. 13).

Necessariamente, para minimizar dispersão, conforme Meihy (1994), deve-se situar a investigação em uma das três dimensões que propõe: História de vida, História Temática e História de Tradição. Optamos pela História Temática, porque se inscreve em um tema específico, permite um recorte e um foco melhor definido de investigação. Em nosso caso, por se propor a elucidar as informações ausentes nos registros e textos formais, a exposição das lacunas não percebidas entre prescrito e o vivido e sentido, “Seria então matéria da História Oral captar as vozes ocultas pelo saber oficializado, construído por meio de documentos convencionais, principalmente escritos.” (MEIHY, 2006, p. 197).

A História Oral Temática é um recorte da experiência como um todo e quase sempre – ainda que não obrigatoriamente –, concorre com a existência de pressupostos já documentados e parte para “uma outra versão”. Em alternativa diversa colabora para o “preenchimento dos espaços vazios nas versões estabelecidas” (MEIHY, 1995, p. 57).

Meihy (1994) descreve um registro de História Oral, em que as informações sobre fatos narrados pelo entrevistado, quando comparados aos dados oficiais, oferecem divergências. O papel da História Oral é justamente compreender as subjetividades de quem narra, no sentido de entender o que indica para além da narrativa em si.

Para Matos e Senna (2011), embora a fonte oral possa não ser um dado preciso, possui dados que, às vezes, um documento escrito não possui e se coloca como um método fundamental para o estudo do presente.

A disposição de realizar entrevistas com base metodológica na História Oral com pessoas de grupos sociais específicos exige do pesquisador a interpretação e a análise do material colhido. “Falar de História Oral pode levar ao equívoco de se tomar a própria

entrevista não como fonte – a ser trabalhada, analisada e comparada a outras fontes – e sim como história.” (MEIHY, 2006, p. 199).

Matos e Senna (2011) explicam que uma pessoa entrevistada nem sempre apresenta precisão em seu relato com relação à realidade, porque seu discurso está constantemente associado às suas crenças e imaginário. Assim, a fonte oral pode ser confrontada com outros tipos de documentação e analisada não apenas como uma complementação do documento escrito nos estudos históricos, uma vez que ambos os documentos produzem informações sobre as transformações das sociedades humanas. (MATOS e SENNA, 2011, p. 103).

Ichikawa e Santos (2006) discutem e posicionam o status da História Oral na condição de metodologia. Consideram a História Oral capaz de orientar e sistematizar a busca de respostas aos problemas de pesquisa definidos, a partir de um referencial teórico, tendo como principal técnica/instrumento de pesquisa: a entrevista de história oral.

Tanto Matos e Senna (2011), como Ichikawa e Santos (2006) descrevem a História Oral como método que estabelece e ordena procedimentos de entrevistas e as possibilidades de transcrição de depoimentos e consideram as influências desses processos sobre o trabalho do pesquisador. “Esse é o terreno da história oral. Mas, na área teórica, a História Oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões; formula as perguntas, porém, não pode oferecer as respostas.” (ICHIKAWA, SANTOS, 2006, p. 8).

Matos e Senna (2011) apresentam o conceito de História Oral como uma metodologia que parte de relatos de sujeitos que traduzem visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo, permitindo conhecer e compreender acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais e movimentos.

Segundo Meihy (2006), a História Oral é uma ação não neutra, inequivocamente transformadora, sendo que essa condição define sua natureza. Distinguindo-a do que chama de velho e consagrado uso de entrevista com viés testemunhal. “Toda a ação da História Oral é transformadora. E isto em todos os níveis, desde a elaboração do projeto, escolha dos colaboradores, operação de entrevista, produção textual e eventual análise.” (MEIHY, 2006, p. 194).

Conforme afirma Meihy (2006) acima, observamos também nos demais autores que tratam sobre o tema, uma perspectiva emancipatória atribuída à História Oral, na medida em que são comumente identificados nos textos grupos acentuadamente marginalizados historicamente.

Ichikawa e Santos (2006), por exemplo, atribuem à História Oral a condição de privilegiar “vozes esquecidas pela história oficial, sendo que as primeiras iniciativas com

projetos de história oral, em grande parte dos países latino-americanos, “[...] partiam do pressuposto de que havia a necessidade de se “fazer uma outra história”: aquela dos iletrados, dos vencidos, dos marginais e das diversas minorias, como negros, mulheres e operários.” (ICHIKAWA, SANTOS, 2006, p. 4).

Um atributo da História Oral, e que se coaduna com os objetivos de nossa pesquisa, é o princípio de que é uma história do presente tem como pressuposto que o passado tem continuidade hoje, ou seja, o passado está na vida presente das pessoas. Pensando nas escolas como organizações sociais (LIBÂNEO, 2017), Ichikawa e Santos (2006) indicam que “[...] grande parte da vida das pessoas acontece dentro das organizações, é na maneira como se institui o passado que se criam as condições imaginárias para definição dos projetos das pessoas dentro das organizações”. (ICHIKAWA, SANTOS, 2006, p. 13).

Pensando nos Gestores Escolares como sujeitos de nossa pesquisa, a História Oral apresenta-se como metodologia adequada para investigar a perspectiva desse grupo, no sentido de entender sua influência na constituição das propostas formativas e também de elucidar que tipo de impacto a formação em serviço tem em sua prática. Ouvir suas reivindicações, angústias, sugestões, críticas e apreender seus pontos de vista podem contribuir para uma melhor compreensão da vida organizacional da escola.

Uma questão importante é que a História Oral possibilita captar as experiências elaboradas por indivíduos pertencentes a categorias sociais cujas percepções e intervenções geralmente são excluídas da história oficial e da documentação oficial das organizações, deixando registrada sua visão de mundo, suas aspirações e utopias e, conseqüentemente, aquelas do grupo social ao qual pertencem. A História Oral tem condições de recuperar a visão das pessoas comuns dentro das empresas - os trabalhadores, os operários, trazendo à tona as “memórias subterrâneas”, de grupos excluídos do processo decisório, que de outra forma não poderiam ser levadas em conta, nem fazer parte da História. Pode ser vista como um modo de construir o conhecimento e reconstituir a identidade e a história recente desses grupos diante dos processos sociais internos às organizações e do processo de globalização. (ICHIKAWA, SANTOS, 2006, p. 13).

Apesar de a História Oral, de forma geral, ser apresentada como veículo de expressão de fontes, até então, mudas, Montenegro (1992) chama a atenção sobre dois pontos da História Oral, um deles chamado de exagero, posições que, por conta do aspecto democrático de visibilidade aos discursos excluídos, creditam à História Oral o encerramento da exclusividade do fazer historiográfico. Outro, dedicar o mesmo tratamento metodológico ao depoimento transcrito como se fosse da mesma natureza de uma informação escrita. Recomenda que “deve-se ficar atento para o fato de que o entrevistado não tem a obrigação de

preencher as lacunas, estabelecer elos nos fragmentos ou corresponder a projetos ciosos de seu labor acadêmico.” (MONTENEGRO, 1992, p. 55).

Ainda que seja aceito o inevitável – que História Oral não seja solução para tudo – sabe-se que ela é, pelo menos, uma janela que deixa ventilar o ar puro do “tempo presente” e que sem ele não se pode pensar a sociedade e os projetos de melhoria da vida coletiva com base em saber rigoroso e comprometido. (MEIHY, 2006, p. 194).

No sentido proposto acima por Meihy (2006), a História Oral constitui-se em um método coerente com a característica qualitativa de nossa pesquisa e coloca-se com um recurso que permite construir, em uma perspectiva paralela aos documentos formais, o contexto sobre as relações de mediação entre o conhecimento problematizado na formação em serviço de Gestores Escolares.

### **3.2.2 Sobre as entrevistas**

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com roteiro prévio de perguntas (Apêndices: II e III). O roteiro teve um papel de orientador da entrevista, sendo que algumas perguntas surgiram durante o desenrolar da narrativa.

A entrevista seguiu um roteiro composto por 11 (onze) perguntas descritivas, todas encadeadas aos conceitos correlatos à Gestão Escolar e aos processos formativos do programa de formação em serviço oferecido em 2017.

Utilizamos como estratégias iniciar as questões de forma a evitar respostas lacônicas, exigindo certo grau de elaboração, bem como propor questões avaliativas. Na mesma medida foram evitadas questões duplas ou longas, perguntas com pressupostos ou meramente informativas e mesmo controversas ou de julgamento de valor. (GIL, 2002).

Entrevistas são em instrumentos para investigação metodológica de fenômenos. Caracterizam-se por perguntas dirigidas a um ou mais entrevistados, coletiva ou individualmente. As entrevistas podem ser não estruturadas, estruturadas ou semiestruturadas.

Na entrevista não estruturada, o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção, o que lhe permite explorar mais amplamente uma questão. No caso das entrevistas estruturadas o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido e nesse caso não adapta as perguntas à determinada situação, nem inverte a ordem ou elabora outras perguntas. A entrevista semiestruturada – adotada nessa pesquisa – o entrevistador tem um roteiro pré-estabelecido, mas pode repetir a pergunta, formulá-la de maneira diferente para

garantir que foi compreendida, reúne, portanto as limitações e possibilidades das duas outras. (LAKATOS, MARCONI, 2003).

Com relação ao tipo, optamos por perguntas ou questões abertas, aquelas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. Mas existem também questões fechadas, aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções. Há ainda questões de múltipla escolha, nesse caso, são questões fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo tema. Todos os tipos têm possibilidades e limitações e deverão atender aos objetivos de investigação do pesquisador. (LAKATOS, MARCONI, 2003).

A importância da entrevista para nosso processo investigativo está essencialmente em seu atributo de permitir acessar diferentes aspectos dos dados, aspectos explícitos, como datas, lugares, ações e opiniões, como também, os aspectos implícitos desses mesmos dados, como a conjuntura contextual em que o entrevistado se insere, ou seja, há um potencial informativo complexo e abrangente para o uso desse instrumento de pesquisa. (GIL, 2002) e (LAKATOS, MARCONI, 2003).

Como todos os aspectos metodológicos, é preciso conhecer os pontos favoráveis e desfavoráveis do instrumento adotado para que essa escolha se dê de forma intencional e racional. Brito Júnior e Feres Júnior (2011), em artigo sobre o tema, tratam de aspectos operacionais como os aspectos instrumentais da entrevista. Elaboração de perguntas, o ambiente da entrevista, competências técnicas e emocionais do entrevistador, estratégias e táticas para melhor desempenho e procedimentos para coleta e registro. Sobre o instrumento entrevista, acrescentam:

Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. Cumrem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista. (BRITO JÚNIOR, FERES JÚNIOR, 2011, p. 242).

A função das entrevistas para nossa investigação é fornecer dados que permitam conhecer os discursos dos Gestores Escolares e Formadores para, objetivamente, identificar a estrutura metodológica do Programa de Formação estudado (as políticas formativas assumidas, os objetivos, o método e os sistema avaliativo), identificar também elementos

conceituais que possam remeter aos Campos Epistemológicos mobilizados nos encontros formativos e, por fim, inferir as condições contextuais em que os discursos foram produzidos.

### **3.3 Procedimentos para Coleta de Dados**

O projeto foi submetido e aceito junto ao Comitê de ética em Pesquisa. A coleta de dados foi iniciada com o convite aos formadores e aos gestores para a participação na pesquisa.

Foram realizadas reuniões individuais com duração estimada de uma hora e trinta minutos, agendadas com antecedência junto a cada um dos oito diretores escolares. O mesmo procedimento foi realizado junto aos três formadores da Sede da Secretaria Municipal de Educação do município estudado. Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram encaminhados via e-mail com objetivo de facilitar a leitura prévia.

As entrevistas foram iniciadas, a partir da apresentação do pesquisador e um breve resumo do objeto do estudo. Em seguida, foi retomado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Conforme Anexo: A) e explicado aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem a qualquer tempo.

Os entrevistados foram orientados sobre os procedimentos técnicos sobre a gravação da entrevista, gravou-se apenas do áudio, nesse sentido, o entrevistado foi orientado a dar respostas completas, em função da voz do entrevistador ser cortada na edição.

As entrevistas foram registradas por meio de um equipamento eletrônico para captação de áudio.

A coleta de dados em documentos foi realizada em três visitas à sede da Secretaria Municipal de Educação, sendo que a primeira destinou-se às primeiras tratativas com a equipe do setor responsável. A segunda e terceira ao acesso efetivo aos documentos disponibilizados pelo setor.

### **3.4 Procedimentos para análise de Dados**

Consideramos de relevante importância justificar alguns pontos estratégicos das Análises. São eles o papel metodológico da História Oral, a retomada do objeto de pesquisa e o rigor na análise dos dados.

Sobre a História Oral, apesar da discussão sobre sua condição de disciplina, método ou técnica, aqui, foi entendida como método de investigação com duas funções primárias. Primeiramente como método para coleta de dados, especificamente, das entrevistas, no sentido de permitir coletar dados históricos durante a manifestação ou cronologicamente próximo ao fenômeno não formalizado em documentos oficiais.

Depois, já na análise, contribuiu mais objetivamente - associada à análise de documentos e Análise dos Discursos - para identificação da estrutura do Programa de Formação Estudado. Particularmente, a História Oral permitiu conhecer e esclarecer o contexto que precedeu ao Programa, bem como outros dados objetivos - não registrados - surgidos espontaneamente durante as entrevistas, que permitiram enriquecer o campo de análise.

Na sequência retomamos nosso objeto de pesquisa, que é o Programa de Formação em Serviço estudado. Como consideramos o método de analogia um recurso eficiente para esclarecimento de ideias abstratas, aqui, novamente para efeito elucidativo, comparamos o Programa a um professor sobre quem buscamos analisar os aspectos metodológicos de sua prática.

Para um professor, dito tradicional, o aluno é objeto de aprendizagem e o conhecimento é um insumo, logo o esforço intelectual é do professor (COLL, *et al.*, 2004). Nesse caso, vai entregar ou ceder ao aluno frações compartimentalizadas de um dado Campo Epistemológico. É uma forma de intermediação, mas que se define melhor como ação de tutela sobre o conhecimento e uma tutela sobre o que pode e deve ser aprendido.

Para um professor dito construtivista ou sócio interacionista<sup>10</sup>, o aluno é o sujeito da aprendizagem e o conhecimento é objeto de ambos, logo o esforço intelectual é de ambos (COLL, *et al.*, 2004). Nessa hipótese, o Professor vai criar situações de aprendizagem provocativas que coloquem o aluno frente a Campos Epistemológicos, para que se aproprie de saberes significativos, de acordo com sua maturidade e suas experiências. Diferente de exercício de tutela, é um processo de mediação exercido pelo professor.

Exatamente nessa medida procedeu a análise sobre o Programa de Formação em Serviço. Dedicamo-nos a compreender se foi uma prática de tutela ou uma prática de mediação entre o Gestor Escolar - na perspectiva de objeto ou sujeito - e os Campos Epistemológicos de Gestão Escolar.

---

<sup>10</sup> Consideramos as três teorias estruturantes da aprendizagem contemporânea: Psicogênese de Jean Piaget, o sócio interacionismo de Levi Vygotsky e Aprendizagem Significativa de David Ausubel (COLL, *et al.*, 2004).

Esta investigação poderia se efetivar por meio de diferentes métodos, principalmente, a partir da análise da prática. Mas considerando os limites dessa Dissertação, consideramos que conseguiremos melhores resultados, a partir da análise dos Discursos.

Desse modo, que não cumpriu a essa pesquisa analisar o impacto do Programa de Formação em Serviço na prática dos Gestores Escolares. Quando questionamos a interferência da formação na prática e, sobretudo, a interferência da prática na formação, objetivamos entender a mediação entre à Epistemologia da Prática, consideramos a escola como espaço privilegiado de formação.

Com isso, esclarecemos sobre o rigor metodológico, que não esteve em pauta a qualidade profissional dos Gestores Escolares, dos Formadores, nem mesmo da rede que viabilizou o Programa. E apesar da presumível e assumida impossibilidade de distanciamento integral do pesquisador, balizamos-nos rigorosamente nas premissas científicas de pesquisa, nos conceitos estudados, nos dados coletados e nas evidências discursivas.

Agora, no sentido de organizar o processo investigativo, categorizamos a análise, tanto dos documentos quanto nas entrevistas, em três dimensões:

I – Estrutura: Trata-se de um processo de investigação para identificar como o Programa de Formação em Serviço de Gestores Escolares: objetivos, métodos, conteúdos e avaliação.

II – Epistemologia: identificação da linha epistemológica adotada nas referidas formações.

III – Discursos: identificações de quais discursos estão presentes nos documentos e entrevistas e de quais políticas e ideologias estão constituídos esses discursos.

Para a análise de dados, optamos pela Análise do Discurso e utilizamos como principais referenciais teóricos Eni Orlandi e Michael Foucault e, em função dos autores assumirem linhas conceituais diferentes - completares em alguns pontos - esclarecemos a seguir:

Foucault, como explicaremos a frente, adota uma linha conceitual diferente de Orlandi. Foucault não entende como campo de regularidade que demarca a Análise do Discurso, o conteúdo propriamente dito, a relação significante/significado, mas os aspectos estruturantes na constituição do discurso, como as condições que permitem ou negam sua emergência.

Prosseguindo na comparação, enquanto para Orlandi o Discurso é a relação de sentido entre interlocutores, a partir das condições de produção em que há um sujeito do discurso; porém esse discurso tem raiz ideológica inconsciente, logo não existe discurso sem sujeito e

nem sujeito sem ideologia. Para Foucault, discurso é materialidade e campo de disputa de poder e de verdade histórica, instituído pelas normas que regem as formações discursivas, assim quem fala não seria o sujeito do discurso, mas as vozes que o antecedem. Os aspectos de sentido não tem centralidade.

Mas ambas as perspectivas permitem inferir nos documentos e entrevistas elementos para elucidação dos objetivos, porque geram condições para compreender as condições de produção dos discursos, ou seja, o contexto cultural, econômico e, sobretudo político em que os enunciados são formulados e, imprescindivelmente, sua formação discursiva, ou seja, quais discursos são admitidos como verdade e por que. “Quem” e o “que” está autorizado a enunciar e ser enunciado.

Questões explicadas estas por Foucault, por meio do conceito de exclusão e interdição e por Orlandi, por meio dos conceitos de metáfora e política do silêncio, dentre outros, conforme conceituaremos no corpo dessa seção.

### **3.4.1 Orlandi: O enunciador é o sujeito do discurso e se constitui por ideologias**

Quando pensamos em discurso, pensamos na relação de sentido entre locutores. Isso quer dizer à relação que a língua, por conta dos sentidos que carrega, provoca nos sujeitos de interlocução. Porém não existe sentido sem um contexto histórico que lhe atribua significado. O discurso, portanto supõe um sistema significante – linguagem provoca sentido, porque a exterioridade atribui significado. O discurso, dessa forma, provoca efeito entre locutores. (AZEVEDO, 2014), (GREGOLIN, 1995), (ICHIKAWA, 2004). (ORLANDI, 1994), (ORLANDI 1999), (ORLANDI 2005).

Eni P. Orlandi, sobre a Análise do Discurso, baseia-se no pensamento Francês do autor Michael Pêcheux, cuja matriz conceitual parte de dois campos de conhecimento: A Linguística e as Ciências Sociais. No campo das ciências sociais, alguns autores, especificam o pensamento marxista, enquanto formulação do conceito de ideologia. (ORLANDI, 1994).

A Análise do Discurso vai ocupar-se das limitações dos dois campos: enquanto a Linguística exclui a exterioridade (sujeito e contexto), as ciências sociais desconsideram a opacidade da linguagem, limitando-a a superficialidade daquilo que comunica. A Análise do Discurso considera justamente essas duas dimensões para instituir seu objeto, o discurso e sua relação com a ideologia. (ORLANDI, 1994).

Em publicações mais recentes, vemos incluídos nos campos de conhecimento em que se sedimentam a Análise do Discurso, também a Psicanálise, em sua contribuição com relação

ao aspecto de subjetividade simbólica do sujeito. “[...] O gesto de interpretação é assumido, sendo um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação. Não há sentido sem interpretação”, portanto deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso. (CAREGNATO, 2006, p. 682).

Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – psicanálise, Linguística e Marxismo - não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reproduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico que se demarca na Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionado ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 1999, p. 20).

O discurso, portanto, atuando limiar da Linguística, das Ciências Sociais e da Psicanálise – linguagem, historicidade e subjetividade - permite evidenciar ideologias. A ideologia constitui o sujeito, constituindo-o, assim como mediador entre linguagem - enquanto materialidade do discurso - e ideologia. Logo, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (ORLANDI, 1994) e (ORLANDI, 1999).

Análise do discurso permite, portanto, que se observe e analise manifestações políticas, ou ideológicas, nos diferentes tipos de linguagem, primeiro partindo do entendimento de que esta linguagem não é transparente; Segundo pela reflexão sobre as condições históricas das formulações discursivas/ideológicas; Terceiro considerando o papel simbólico atribuído pelo sujeito, constitui-se, portanto, “[...] como um dispositivo que permite analisar a textualização do político.” (ORLANDI, 2005, p.10).

“E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2007, p. 15 *apud* BRASIL, 2011, p. 178). Dessa forma, a Análise do discurso vem discutir a língua para além da frase, de aspectos gramaticais, de forma ou conteúdo, mas o discurso em toda sua complexidade, ali materializada.

O discurso nos antecede. Quando falamos, o discurso já foi produzido, mas quando proferirmos as palavras, o discurso já não é o mesmo, integral, já carrega parte de nossa subjetividade. (ORLANDI, 1999). Esse processo é definido “[...] como memória discursiva, o já-dito que torna possível todo o dizer. As pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente.” (ORLANDI, 2005, p. 11).

No ato de proferimos nossas palavras, na manifestação da língua por diferentes linguagens, não somos nós que atribuímos sentido ao que é dito, é preciso que já exista sentido antes. Esse sentido foi constituído por um interdiscurso precedente e esquecido. Somos autores das palavras, mas não do discurso. O que se fala é uma voz sem nome. (ORLANDI, 1999).

Sobre isso, importante explicar que, dentre outros, um dos conceitos fundantes da Análise do Discurso é o interdiscurso. Trata-se de um conjunto de formulações, conjunto de ideias, que se inter cruzam e que já existem, mas entram em um campo de esquecimento quando delas nos apropriamos.

O interdiscurso - formulação discursiva – relaciona-se com outros interdiscursos constituindo um sistema significante. As condições de produção do discurso são determinantes das formulações discursivas que são também formulações ideológicas, (GREGOLIN, 1995). Dessa forma, as condições de produção são históricas e estão sujeitas ao contexto social: político, econômico e cultural. “A formação discursiva dissimula sua dependência com respeito ao “todo complexo como dominante”, submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas.” (AZEVEDO, 2014, p. 326).

Para que um discurso, enquanto materialização ideológica, tenha sentido para quem ouve, é preciso que esse faça parte do contexto das condições de produção da formulação discursiva, que ocupe, em sua perspectiva, a partir de sua subjetividade, um papel, um campo de atuação nesse contexto. (GREGOLIN, 1995).

Pela natureza exclusivamente qualitativa de nossa pesquisa, optamos pela Análise do discurso, porque essa admite a subjetividade própria da pesquisa qualitativa no campo social. Segundo Orlandi (1999), o pesquisador, ainda que se dedique ao mesmo objeto de pesquisa, seguirá um arcabouço diferente de conceitos, realizando diferentes análises, de acordo com as particularidades de sua própria percepção da realidade.

Há na ação de análise dois momentos sequenciados: O primeiro, quando o pesquisador é também sujeito da pesquisa, quando descreve e seleciona as informações correlatas ao seu objeto. O segundo quando o pesquisador, balizado por determinado Campo Epistemológico, faz propriamente a análise. A epistemologia adotada é um elemento que permite ao pesquisador certo distanciamento do objeto, na elaboração da análise; “as ilações feitas a partir da compreensão do funcionamento são resultado das interpretações do analista e devem estar apoiadas em um quadro teórico de referência.” (ORLANDI, 1999, p. 87):

Todo texto (linguagem) é uma unidade complexa e necessariamente estabelece relações com outros textos, em cadeia de discursividade. Segundo Orlandi (1999), não pode ser analisado isoladamente, cabendo ao analista, olhar com a devida profundidade para identificar os discursos e as condições de sua formulação. (ORLANDI, 1999).

Podemos então concluir que a análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a língua na ideologia). Isso corresponde a saber como o discurso se textualiza. (ORLANDI, 1999, p. 75).

A partir da Análise do Discurso, dedicamo-nos a analisar a textualização política nos documentos que nos foram cedidos sobre o programa de formação em serviço de gestores analisado: identificar discursos e sua relação com ideologias, para entender o porquê e como se estabelece as relações entre as práticas de gestão e a epistemologia adotada, mediadas pelo referido programa.

### **3.4.2 Foucault: Os sujeitos do discurso precedem o enunciador**

Utilizamos também o pensamento de Michael Foucault, como referência teórica para analisar os discursos presentes nos documentos e nas entrevistas.

Uma premissa metodológica de Foucault é focar a análise no discurso, em sua materialidade, disciplinadamente não enveredar por intensões obscuras, significados ou significantes, ou realidades primeiras escondidas no interior do discurso. “É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso.” (FISCHER, 2001, p. 198).

O discurso aparece no pensamento de Foucault como objeto de estudo, porque sua preocupação é conhecer o que torna este ou aquele discurso possível, ou seja, porque determinados discursos são aceitos como verdadeiros e não outros em seu lugar. Sua preocupação não é com o discurso, enquanto expressão de uma idéia ou de uma linguagem, mas enquanto suas condições de possibilidade, o que o autor denomina como as condições da “formação discursiva”. (VANDRESEN, 2008, p. 02)

Para Foucault, o discurso é mais que uma cadeia de significantes que designam significados ou representações. O discurso existe para além de linguagem com função comunicativa que versa sobre objetos ou ideologias ali manifestas. Para Alves (2014) e Ferreira, Traversini, (2013), partir da noção de que o discurso é um lugar de luta permanente é

considerar que o discurso não pode ser visto apenas como um conteúdo representado por um sistema de signos, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala.

É a esse “mais” que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo. (FICHER, 2001, p. 198).

O enunciado é um dos principais conceitos discutidos por Foucault, (ALVES, 2014) e (FISCHER, 2002). Basicamente “enunciado” é a unidade, da qual se constitui um discurso. São formulações encadeadas e materializadas por meio de linguagens. O enunciado pode ser analisado em quatro pontos: um referente, um sujeito, um campo associativo e uma materialidade. “São os enunciados, nessa perspectiva, que marcam o que é considerado verdade em determinado tempo e espaço”. (ALVES, 2014, p. 85).

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva. (FICHER, 2001, p. 2002).

Alves (2014) completa inscrevendo o enunciado no campo das relações de poder e verdade discutidas por Foucault:

Considerar que os enunciados são raridades é [...] pensá-los a partir de suas condições de existência, é problematizá-los e localizar seus efeitos de verdade; é questionar sua aparição mostrando, por exemplo, como eles surgem em detrimento de outros que são excluídos, rejeitados e tidos como falsos em determinados momentos e lugares. (ALVES, 2014, p. 83).

Por exemplo, no enunciado “o gestor público é pressionados pelo tribunal de contas a estabelecer metas de eficiência.” O referente (referência frase) seria o gestor público vinculado a práticas decisórias.

No referido enunciado, o sujeito não é aquele que fala, mas as vozes que se fazem dizer por meio do enunciado. Nesse caso o sujeito poderia ser “os gestores públicos”, mas também pesquisadores ou até políticos.

Os campos de associação, ou interdiscurso, que são outros discursos com os quais se conecta o enunciado discursivo. O exemplo sobre gestores públicos poderia estar associado ao campo da administração, economia ou direito.

Por fim, a materialidade, basicamente, o suporte da linguagem: a fala, a música, o desenho, a arte, e etc.

Importante esclarecer que um enunciado não é a mesma coisa que uma frase ou uma formulação. Porque o enunciado pertence a uma formação discursiva que compõe outros discursos de outros campos associativos. Por exemplo: “Vou à farmácia comprar meu remédio, porque está em promoção”, assim, de modo isolado seria somente uma sentença. Agora, “vou à farmácia! Mãe solteira, jamais!”. É possível observar como essa segunda sentença, mesmo isoladamente, possibilita uma série de associações que pode defini-la como “enunciado”.

Assim, o enunciado não é oculto, sendo passível de identificação objetiva, mas ao mesmo tempo apresenta certa opacidade, porque exige o domínio conceitual e um olhar de investigação. “É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado.” (FISCHER, 2001, p. 205).

Fiorin (1990) complementa que Foucault demarca o discurso como um arcabouço de regras anônimas próprias de um período, que normatizam em uma determinada área social as premissas, os pré-requisitos, para exercício da função enunciativa.

Outro conceito estruturante da Análise do Discurso em Foucault é a formação discursiva. Segundo Fischer (2001), a formação discursiva pode ser entendida como campos de dispersão de discursos. Campo onde os sujeitos partilham as condições de produção dos discursos, onde existe uma ordem, uma normatização e regulamentação dos discursos, legitimando-os e, ao mesmo tempo, excluindo-os, interditando outros discursos.

As formações discursivas mantêm rarefeitas nos discursos, (FEREIRA, TRAVERSINI, 2013), concedendo *a palavra* apenas àqueles que podem proferi-las legitimamente, a partir da posição que ocupam no discurso. A “[...] formação discursiva deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o princípio de dispersão e de repartição dos enunciados [...] funcionaria como matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, naturais”. (FISCHER, 2001, p. 203).

Considerando nossos [...] atos enunciativos, atos de fala, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. (FISCHER, 2001, p. 2004).

Complementando, o trabalho investigativo de Análise do Discurso em Foucault será de identificar enunciados e discursos, no contexto das formações discursivas, como surgem, como desaparecem, como se dispersam. (FISCHER, 2001).

Mais detidamente sobre o sujeito do discurso, para Foucault, (ALVES, 2014) e (FISCHER, 2001) não há um sujeito enunciador, pensante e intencional que profira um discurso inaugural. O discurso antecede o enunciador, que ao dizer diz a partir de muitas vozes que o antecedem. Quando o analisamos um discurso, “[...] não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.” (FISCHER, 2001, p. 2007).

O interdiscurso para Foucault é similar à leitura feita por Orlandi. O Interdiscurso é o campo de entroncamento na formação discursiva de diferentes discursos (de diferentes formações discursivas) e que alimentam a formulação dos discursos. Um gestor que entrevistamos enunciou: “esta escola é conceituada, recebemos alunos de outras regiões. Temos estabelecido estratégias para superação permanente do IDEB”.

Pode-se inferir que este enunciado teve sua gênese em um campo interdiscursivo. Por exemplo, no discurso técnico sobre gerenciamento no campo da administração, no discurso político sobre aspectos performáticos no campo acadêmico, ou no discurso de direito e economia sobre o controle social do serviço público por meio de indicadores.

[não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1986, p. 114 *apud* FISCHER, 2001, p. 211).

Na obra *A Ordem do Discurso* original da palestra proferida por Foucault na aula inaugural em que assume uma posição no corpo acadêmico do *Collège De France*, o autor aborda todos os conceitos acima. Destacamos aqui os dispositivos de exclusão dos discursos discutidos por Foucault: A interdição, a separação e a vontade de verdade. (FOUCAULT, 1996).

A separação refere-se a um período histórico, em que os discursos eram separados entre racionais ou irracionais; ou próprio dos loucos. A vontade de verdade pertence à contemporaneidade e está na oposição verdadeiro/falso, sob o arbítrio das instituições.

Por fim a interdição, dispositivo mais disseminado, que tem a ver com a posição privilegiada de quem fala. É uma relação de poder, em que a palavra é concedida somente a quem está legitimado pela formação discursiva, como portador de verdade.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem de dizer tudo que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. (FOUCAULT, 1996, p. 09).

Nessa linha de exclusão, para Foucault, o silêncio tem um significado bem diferente daquele proposto por Orlandi. O silêncio não estabelecerá uma relação binária de efeitos metafóricos, em que uma afirmação implica a negação de algo em perspectiva psicológica e ideológica.

O silêncio para Foucault, (*apud* VANDERSEN, 2008), significa o exercício da autoridade anônima do ordenamento sobre o discurso, no sentido de revelar o discurso que está autorizado e o que não está, o que produz verdade e o que não, o silêncio revela na formação discursiva, a rarefação e interdição dos discursos. Ou seja, o silêncio implica tradução de disputa, em campo de lutas, de poder e de verdade, inscritos na história do seu próprio tempo. “Portanto, segundo Foucault [...] em todo discurso é necessário questionar qual à vontade de verdade está presente, vontade que define o que pode ser dito e pensado, mas acima de tudo como ser dito e pensado”. (VANDERSEN, 2008, p. 10).

Para Foucault, a Análise do Discurso no campo da pesquisa não tem por premissa descrever os enunciados considerados verdadeiros na perspectiva do seu conceito de episteme. Mas as compreender como as relações de poder em determinada época, em determinadas formações discursivas produzem e são produzidas por discursos aceitos historicamente como verdade.

É esta a hipótese que eu queria apresentar, esta tarde, para situar o lugar — ou talvez a antecâmara — do trabalho que faço: suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 08).

Nessa perspectiva, a Análise do Discurso, conforme propomos, não está em busca da verdade, mas de problematização das forças que ordenam os discursos. Assumimos, dessa forma, metodologias “[...] que não pretendem guiar uma comprovação do que já se sabe, mas conduzir a pesquisa por meio de caminho fértil, em que há diversas possibilidades de interpretações, retirando-a do terreno das certezas”. (VANDERSEN, 2008, p. 84).

## 4. RESULTADOS E DESCOBERTAS

Nossa pesquisa adota a História Oral e a Análise do Discurso como metodologia de análise dos dados coletados. Dividimos a pesquisa em dois capítulos: Análise documental e Análise das entrevistas com Gestores Escolares e com Formadores da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pelo Programa de Formação em Serviço oferecido aos Gestores Escolares, pela Rede de Ensino do município.

### 4.1 Sobre o Programa de Formação em Serviço oferecido em 2017.

Não nos foi apresentado pela Secretaria de Educação, nas oportunidades em que visitamos sua sede, um memorial formal sobre processos formativos, uma proposta pedagógica ou similar, ficamos, assim, restritos a um portfólio em *Power Point* sobre os encontros ocorridos em 2017. Por meio da História Oral e da análise dos documentos foi possível identificar aspectos estruturantes/ metodológicos do programa pesquisado.

Segundo dados coletados nas entrevistas, antes de 2017, existiam movimentos formativos mais difusos e descontínuos. Mas a partir de 2017 foi que houve uma movimentação melhor sistematizada na oferta de formação em serviço na Rede. Esse formato, destinado ao que se chamou Trio Gestor (Gestor, Coordenador e Supervisor), com encontros regulares, foi implementado em 2017, sendo que, a partir de 2018, passou a ter outro formato, ocorrendo em polos com grupos menores.

A revelação de que a Rede de ensino estudada assume que a escola deve ser gerida pelo Coordenador Pedagógico, Gestor Escolar e Supervisor Escolar já é um discurso. E é um discurso com viés democrático. Domingues (2014) enxerga o Supervisor como um braço da Gestão Pública intitulado seu papel como vértice do triângulo Gestor/Coordenador, ou seja, sua função é integrar a equipe gestora com o objetivo de levar a cabo projeto político pedagógico, oferecendo suporte à escola para a construção de um espaço de formação autônomo.

Embora seja um discurso potencialmente democrático, Domingues (2014), também, chama atenção a uma condição relativa de atuação do Supervisor<sup>11</sup>, que pode se dar de duas formas:

---

<sup>11</sup> A contribuição do Supervisor Escolar especificamente no Programa de Formação em Serviço é discutida nas entrevistas das formadoras, a partir do Quadro 20 desta Dissertação.

[...] uma, no trabalho pedagógico, numa supervisão que possibilite à equipe escolar facilitar o desenvolvimento da autonomia crítica, propondo saídas pedagógicas ou formativas para as dificuldades encontradas. Outra, numa supervisão pautada nas solicitações burocráticas, na homogeneização dos processos formativos (DOMINGUES, 2014, p. 107).

Em 2017, então, a Secretaria Municipal de Educação do Município estudado implementou um Programa de Formação com todos os integrantes da equipe gestora escolar: Gestores, Professores Coordenadores e Vice-Diretores. Desses encontros, segundo documentos, 13 (treze) contaram com a participação do Gestor Escolar.

Esclarecemos que nesse ano, foi feita uma programação de encontros alternando “Trio Gestor”. Houve encontros só de Coordenadores, só de Diretores, de Diretores e Coordenadores, de Diretores Coordenadores e Vice-diretores. Também se alternou nos encontros a participação de equipe técnico-pedagógica e de Supervisores Escolares da Secretaria de Educação. Entretanto, analisamos exclusivamente os 13 (treze) encontros em que estiveram presentes Diretores/Gestores Escolares.

Lembramos que para sistematizar o processo investigativo, categorizamos a análise, tanto dos documentos quanto nas entrevistas, em três dimensões:

I – Estrutura: Reconstituição da estrutura do Programa de Formação em Serviço de Gestores Escolares: objetivos, métodos, conteúdos e avaliação; II – Epistemologia: identificação da linha epistemológica adotada nas referidas formações; III – Discursos: identificação de quais discursos estão presentes nos documentos e entrevistas e de quais políticas e ideologias estão constituídos esses discursos.

#### **4.2 Documentos: fontes que discursam**

Propomo-nos a investigar documentos referentes ao Programa de Formação em Serviço oferecido aos Gestores Escolares pela rede pública do Município estudado, buscando identificar a estrutura do Programa, reconhecer os discursos ali presentes, situá-los no contexto político atual, tendo como contraponto e balizamento referenciais teóricos sobre Gestão, Gestão Escolar e Formação em Serviço.

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica têm muitas semelhanças, pode-se considerar inclusive uma pesquisa documental como uma pesquisa bibliográfica. Gil (2008) diferencia-as no fato de que enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental utiliza-se de material que ainda não sofreu um processo analítico mais complexo.

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 39).

Para Lakatos (2003), a análise documental utiliza fontes retrospectivas ou contemporâneas e subsidia “[...] hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.” (GIL, 2002, p. 45). Por meio da coleta de dados documentais, portanto procuramos identificar informações e discursos, que permitam analisar a estrutura do programa de formação sem serviço. Os objetivos, conteúdos e métodos assumidos pelo programa, com o objetivo de compor um cenário mais amplo junto às entrevistas para determinar e entender como o referido programa promove a mediação entre os Gestores Escolares e Campos Epistêmicos de gestão.

A análise do discurso, conforme Orlandi (1999 e 2005), Azevedo (2014) e Gregolin (1995), o texto, tanto falado como escrito é produzido em determinadas condições de produção, condições políticas econômicas e culturais que se manifestam. São diferentes e múltiplos discursos que se inter cruzam e constituem novos discursos. As ideias organizadas no texto, portanto precedem o narrador e manifestam ideologias constituídas no ambiente de sua produção. O sujeito do discurso é também objeto do discurso, no sentido de reproduzir inconscientemente outras ideias que não são suas, formuladas anteriormente por outros processos de produção de discurso. Porém ao emitir discurso também não faz em sua pureza, mas o emite já impregnado de sua subjetividade, alimentando novos processos de produção discursiva.

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afeta. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós sua materialidade. (ORLANDI, 1999, p. 87).

Quanto aos documentos estudados, solicitamos planos, atas, avaliações, devolutivas e orientações, mas recebemos a informação de que não existiam esses documentos relacionados aos processos do Programa de Formação em Serviço de Gestores Escolares. Foi disponibilizado na condição de documento formal um grupo de slides em *PowerPoint*<sup>12</sup> que

---

<sup>12</sup> Considerando Gil (2008), dados sobre um fenômeno durante sua execução ou em período temporal próximo, registrados em qualquer tipo de suporte constituem-se em documento passível de investigação. No caso de portfólio em slides – *PowerPoint* -, categoriza-se como documento de segunda mão, porque sofreram tratamento no processo de registro como seleção, síntese e tabulação. Para nossa investigação, além dos dados diretos, o próprio tratamento já revela dados sobre as condições de produção do discurso ali manifesto.

cumpriram a função de portfólio de ações e projetos da Secretaria Educação no ano de 2017. Dentre essas ações, encontros formativos com diferentes agrupamentos destinados ao Gestor Escolar, ao Vice-diretor, ao Professor Coordenador e ao Supervisor de Ensino.

Analisamos 98 (noventa e oito) slides referentes ao primeiro semestre e 87 (oitenta e sete) ao segundo semestre de 2017, perfazendo um total de 185 (cento e oitenta e cinco) slides. Desse conjunto, identificamos 28 (vinte e oito) encontros formativos divididos entre os dois semestres.

Dos 15 (quinze) encontros do primeiro semestre, 01 (um) foi destinado a Estagiários, 01(um) a equipes escolares, 03 (três) a Professores Coordenadores, 01 (um) a Professores Especialistas, 01 (um) a Professores da EJA e 01 (um) a alunos de Mestrado, perfazendo um total de 08 (oito) encontros. Os outros 07(sete) encontros contaram com a participação de Gestores Escolares.

Dos 13 (treze) encontros do segundo semestre, 01 (um) foi destinado a Professores da EJA, 01 (um) para Supervisores Escolares e Professores Coordenadores, 03 (três) para Professores Coordenadores, 01 (um) para Professores Especialistas, 01 (um) para alunos de Mestrado perfazendo um total de 07 (sete) encontros. Os outros 06 (seis) encontros contaram com a participação de Gestores Escolares.

Dentre os 28 (vinte e oito) encontros, analisamos exclusivamente as 13 (treze) oportunidades entre março e novembro de 2017, que compreenderam a participação de Gestores Escolares, conforme distribuição no quadro número 06.

#### **Quadro 06** – Distribuição dos encontros formativos em 2017

1º Semestre/2017						
Março	Abril	Maio	Maio	Maio	Junho	Junho
Gestores e Coordenadores	Gestores e Coordenadores Iniciantes	Trio Gestor	Trio Gestor	Gestores e Coordenadores Iniciantes	Trio Gestor	Trio Gestor
2º Semestre 2017						
Agosto I	Agosto II	Setembro	Outubro	Outubro	Novembro	
Gestores Ed. Infantil	Gestores e Vice-Diretores	Gestores Ed. Infantil	Gestores Ed. Infantil	Trio Gestor	Gestores Ed. Infantil	

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor

Podemos observar no quadro 06 predomínio de encontros do trio gestor no 1º semestre e o foco nos gestores de educação infantil no 2º semestre. Não foi possível identificar no

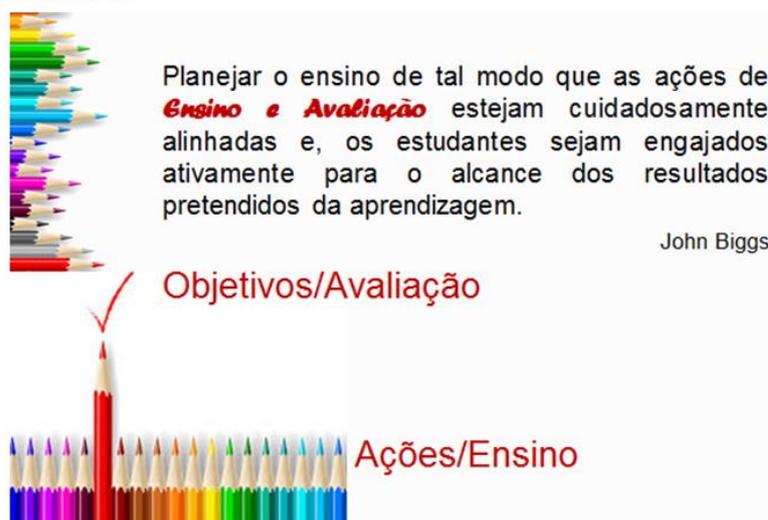
material documental disponibilizado os motivos ou objetivos que justificassem essa forma de distribuição.

O que pudemos inferir, inicialmente, com relação à Educação infantil, a partir dos temas e conteúdos das formações, foi a expectativa de imprimir na prática de gestão da Educação infantil, princípios gerenciais como gestão de resultados, monitoramento e avaliação.

Temas que ocuparam centralidade nos encontros com gestores da Educação Infantil:

- Os Princípios da Gestão estratégica como meio de aprimorar a qualidade. Gestão da aprendizagem na educação infantil;
- Gestão de Resultados na Educação Infantil;
- Aluno em foco. Hierarquia do Pedagógico. Gestão orientada por resultados. Valorização das ações pedagógicas e corresponsabilização por resultados;
- Alinhamento Construtivo: Uma ferramenta de gestão de resultados.

FIGURA 01



Fonte: PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017.

A figura 01 reproduz um dos slides utilizados em um dos encontros formativos e, embora se destine a uma formação para gestores de educação infantil, o texto indica uma relação lógica de coerência entre ensino e avaliação. Porém quando indica como consequência dessa prática o engajamento dos estudantes na busca dos resultados, permite inferir, que possivelmente destine-se originalmente, não à educação infantil, mas a outro segmento da educação.

Quando indagamos um dos Formadores sobre o motivo de entre os seis encontros formativos do segundo semestre, quatro serem destinados a Gestores da educação Infantil foi-nos respondido que fora uma reivindicação dos Gestores do segmento infantil, ter direito a formação, porque o Ensino fundamental vinha tendo formação junto a Fundação Leman. Um Gestor entrevistado da Educação Infantil, também mencionou esse reivindicação em sua entrevista.

Chama à atenção a continuidade de formação para Educação Infantil acentuadamente voltada para resultados. E é possível observar a repetição de tópicos sobre resultados, sobre as responsabilidades dos alunos da Educação Infantil. Os registros indicam como objetivo formativo equiparar as práticas dos gestores da Educação Infantil com as práticas dos gestores do fundamental no sentido de alinhar a ideologia de gestão pública gerencial para os dois segmentos da educação básica, sem uma reflexão explícita nos documentos sobre a especificidade da Educação Infantil. Lembramos que:

O gesto de interpretação é assumido, sendo um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação. “Não há sentido sem interpretação”, portanto deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso. (CAREGNATO, MUTTI, 2006, p. 682).

A figura 01 discursa sobre engajamento dos alunos em consecução de resultados. Quando apresentado a Gestores de Educação Infantil discursa sobre o engajamento de alunos de 0 a 06 anos em obter resultados. O discurso enuncia o engajamento do próprio segmento e simultaneamente questiona sua identidade educativa.

#### **4.2.1 Intencionalidades**

Foi indicando como inexistente um plano sobre formação de Gestores Escolares. Não há, portanto, a formalização institucional de uma filosofia ou um conceito sobre as expectativas dos encontros formativos com relação à prática de gestão. Também não há uma definição de princípios metodológicos, nem avaliativos, não há, portanto a definição formal epistemológica.

Mesmo em uma perspectiva estritamente técnica, por exemplo, da gestão por competências ou gestão de conhecimento, não há registro da formalização de um referencial de competências de gestão, embora tenham sido discutidas como conteúdo nos encontros formativos mais de uma vez, não tem um caráter institucional, de identidade formal da rede de

ensino estudada, mas um caráter genérico, conforme se observa também nos relatos dos Formadores entrevistados.

Não foram apontados e nem disponibilizados registros documentais de nenhum processo de reflexão com a participação dos gestores, ou sem ela, nem os subsídios conceituais ou indicadores objetivos que justificassem a estrutura epistemológica e metodológica dos encontros formativos.

Apesar da menção sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em um primeiro encontro com Supervisores de Ensino, como principal indicador para nortear as práticas de gestão, bem como demais indicadores do Site *QEdu*, não está expresso em documentos, conclusões de análises desses indicadores. Não havendo, portanto registros de que, em alguma medida, a prática de gestão tenha sido considerada, ainda que vinculada a resultados, na estruturação dos encontros formativos.

Dos treze encontros, somente em cinco deles figuraram explicitamente nos slides expectativas ou objetivos explícitos. Diferenciamos os objetivos dos conteúdos procedimentais, criteriosamente pelo tempo verbal empregado no infinitivo. São eles:

- Acolher Gestores e Professores Coordenadores novos na função. Apresentar os desafios da nova função;
- Levar Trio Gestor a refletir sobre a origem e natureza dos conflitos e sobre os motivos pelos quais, se negados ou mal administrados, eles podem gerar a violência;
- Caracterizar o âmbito da liderança e da gestão de equipes; apresentar estilos de liderança e relaciona-las a situações escolares; promover autoavaliação de estilos de liderança;
- Apresentar modelo de gestão sendo o aluno o centro do processo;
- Apresentar a liderança com foco em atitudes; despertar a necessidade de desenvolvimento de habilidades e atitudes básicas para exercer o papel de líder.

Como podemos observar o conjunto de objetivos formalizados prioriza, sobretudo, aspectos de liderança. Alinha-se com o pressuposto, ainda que não manifesto em registro, um Gestor Escolar idealizado, prescindido de um processo investigativo, como sugere Tardif (2002), sobre a prática docente. “A epistemologia da prática profissional não é normativa. Os pesquisadores mais se interessam pelo que professores deveriam ser, saber ou fazer, do que sobre o que são, sabem e sabem fazer.” (TARDIF, 2002, p. 259).

Frente a um cenário de que não tenha havido uma investigação sobre a prática de gestão, conforme sugerem os registros, terá havido duas problemáticas:

Uma de natureza técnica, no sentido de que qualquer *gap* ou lacuna de competência deverá necessariamente ser definida, a partir de um confronto entre uma matriz de competências, ou um quadro referencial das expectativas de saberes propostos por uma organização e a prática profissional. Conforme explica Cardoso *et al.* (2012), em uma perspectiva rigorosamente técnica, sobre o campo da gestão do conhecimento, a partir da engenharia de processos.

[...] os conhecimentos necessários em uma organização podem ser mapeados com base na modelagem dos processos da mesma, possibilitando a geração de um ‘mapa’ de conhecimentos que representa uma parte relevante da competência requerida, o conhecimento operacional. Pode-se dizer que, pelas atividades descritas nos processos, são descobertas as competências necessárias à execução dos mesmos, e assim detalhadas quais informações devem ser assimiladas para se gerar os conhecimentos associados a cada competência. (CARDOSO *et al.* 2002, p. 3).

Outra de natureza conceitual, conforme critica Salles (2015), quando os referidos objetivos situam os encontros na lógica da racionalidade teórica, identificando a formação em serviço como ações prescritivas, no campo do discurso do treinamento, capacitação, atualização e reciclagem. Nóvoa (2002) faz semelhante crítica sobre ações formativas distanciadas de uma reflexão sobre a prática, que desconsidera o conhecimento produzido no local de trabalho. Gatti (2013), por sua vez, referindo-se a formação docente, aponta como simplista os processos formativos que se baseiam em um sujeito idealizado e abstrato, sem considerar a concretude de sua prática e sua constituição identitária.

Os objetivos estão fundados em princípios conceituais da administração geral. O papel elementar do administrador como mediador/operacionalizador entre objetivos e resultados de organizações, conforme Paro (2009, 2010 e 2015) e Libâneo (2017). Independentemente da intencionalidade institucional - não formalizada -, a escolha das competências de liderança compõe um discurso instrumental de práticas de gestão, conforme se observa no referencial teórico abaixo, apontado por uma das formadoras da Secretaria de Educação como estruturante do curso:

Como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização. (LÜCK, 2009, p. 75).

Por outro lado, não foi possível destacar como evidência nos objetivos, discursos sobre a problematização do papel político do gestor no que diz respeito a sua atuação frente ao

papel político da própria escola enquanto unidade de educação. Rios (2011), quando trata dos aspectos políticos da escola, aponta para os papéis contraditórios e conflituosos que estão postos para a escola: manter e transformar a sociedade.

É preciso, portanto, refletir sobre os objetivos específicos da educação, não só para distinguirmos da prática política propriamente dita, mas para podermos ver claramente a presença da dimensão política na prática educativa. Pois é com relação à sua intencionalidade que se evidencia nas práticas sociais sua dimensão política. (RIOS, 2011, p. 51).

Se por um lado não há registros explícitos de objetivos ou processos de investigação do cenário educativo ou um mapeamento do perfil de aprendizagem dos alunos ou mesmo do perfil do Gestor Escolar, que justifiquem formalmente o Campo Epistemológico, conforme os inscrevemos em nossa interpretação acima, há uma memória discursiva nos discursos (ORLANDI, 1999) que são registros implícitos nos documentos. “Entende-se como memória do dizer o interdiscurso, ou seja, a memória coletiva constituída socialmente; o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes”. (CAREGNATO, 2006, p. 681).

#### **4.2.2 Saberes mobilizados**

Síntese dos temas: Conselho de classe e série/IDEB - Gestão para iniciantes - Fundamentos da Gestão Escolar - Gestão Escolar para resultados de aprendizagem: direitos, autonomia e equidade - Gestão de conflitos, Papel e atribuições do trio gestor - Fundamentos e princípios da Gestão Escolar - Planejamento, monitoramento e avaliação – O gestor e a construção do conhecimento - Princípios da gestão estratégica como meio de aprimorar a qualidade - Gestão da aprendizagem na Educação Infantil - Articulação de políticas públicas - Planeja, dirige, coordena, organiza e monitora - Liderança: uma competência a serviço da gestão - Gestão de Resultados na Educação Infantil - Liderança: Habilidades e atitudes de líder - Discussão de caso e momentos de autoavaliação - Alinhamento Construtivo: uma ferramenta de gestão de resultados.

Síntese dos conteúdos: Resultados, monitoramento, avaliação e tomada de decisões compartilhadas - Introdução a conceitos de gestão - Instrução os métodos de gestão da SME - Fundamentos e princípios da Gestão Escolar - Processo pedagógico e práticas sociais - Escola: um espaço formativo significativo - Dimensões de Gestão - Planejamento, monitoramento e avaliação - Ciclo entre planejamento, implementação e avaliação - Planejamento estratégico (metas, planos de ação, variáveis, foco) - Entender as causas

internas - Gestores têm poder de interferência - Conflitos e Violência - Mapa da violência: determinantes sociais - Plano, desenvolvimento, monitoramento e correção - Articulação de toda a comunidade escolar - Planejamento, eficácia e efetividade - Monitoramento, avaliação e resultados - Gestão Estratégica - Educar é um ato político, Qualidade para quem - O articulador da Qualidade de Ensino – Monitoramento - Gestão pedagógica – Liderança - Gestão estratégica - Currículo Escolar – Democrático - Gestor e os Resultados - Gestão eficaz - Altas expectativas – Inovações – Liderança - Ensino e Avaliação - Resultados das avaliações da Educação Infantil - Responsabilidades dos alunos na Educação Infantil.

Podemos observar uma coerência lógica, harmônica e linear entre os temas e os conteúdos. Sugerem as competências que se pretendem desenvolver junto ao Gestor Escolar: liderança, autonomia, capacidade na resolução de situações problemas, capacidade para gerir pessoas, gerenciamento de processos e, sobretudo, gestão de resultados e ações de controle como monitoramento e avaliação.

Palavras como monitoramento, eficiência e eficácia, avaliação e resultados estão presentes nos Temas e Conteúdos, integram um discurso gerencial e coerente com uma política de economicidade e controle social.

Quando Lück (2013) fala sobre avaliação e monitoramento, esclarece que o objetivo desses recursos é produzir conhecimentos claros e objetivos sobre as necessidades da escola, gerando um ambiente de crescimento e desenvolvimento que emancipa a todos os envolvidos pela ação crítica e reflexiva assumida coletivamente. A autora destaca no livro “Reinventando o governo” de Osborne e Gaebles (1995), alguns tópicos:

O que é medido é feito. Se você não medir resultados, não pode estabelecer a diferença entre o sucesso e o fracasso. Se você não dimensionar o sucesso, não pode recompensá-lo. Se você não pode ver o sucesso, não pode aprender com ele. Se você não é capaz de reconhecer o fracasso, não pode corrigi-lo. Se você não puder desmontar resultados, não poderá ganhar apoio do público. (LÜCK, 2013, p. 35).

Apesar do emprego dos termos como emancipação, crítica e reflexão, observamos acima um discurso assentado em pilares técnicos, para fins de aperfeiçoamento da prática educativa, por meio da gestão da organização social chamada escola. Importante explicar que a ação técnica, nesse caso, inscreve-se em uma lógica mais ampla e, portanto política, aquela que aponta para o moderno modelo de gestão pública, balizado pela responsabilidade na prestação de contas. Monitorar e avaliar significa gerenciar a aprendizagem com a finalidade de garantir resultados expressos nos objetivos e metas e dar publicidade ao sucesso.

Ball (2001), quando trata de novos paradigmas políticos, o faz por meio de uma problemática profunda e crítica sobre o que chama de política de consenso ou fim da política. Com isso, introduz uma discussão sobre uma tendência de convergência de todas as políticas para apenas uma, aquela que condensa uma visão gerencial e mercadológica, a qual se manifesta por meio do controle socialmente contábil do Estado, como lógica economicista, competitiva, com vistas à recomposição do capital, por meio de um modelo neoliberal, sobretudo no campo educacional. “A educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo”. (BALL, 2001, p. 100).

Vemos que Ball (2001) aponta a convergência das políticas, como uma ação ideológica totalitária, de fazer crer que não há outra forma possível de se conceber a política pública.

Sobre políticas educacionais de monitoramento externo, por exemplo, Ball (2010), chama de modelo de *performance*, cujo objetivo dedica-se menos as relações de aprendizagens e mais ao alcance e socialização de resultados. Biest (2009), na mesma linha, questiona se a mensuração educacional não deixou de ser meio e passou a ser fim.

Estão presentes nos temas e conteúdos mobilizados nos encontros formativos um discurso de gestão pública gerencial. Considerando os pressupostos destacados nos conceitos da administração geral, vemos conteúdos que abrem mão ou suprimem o sentido crítico e socialmente emancipatório de reflexão frente aos objetivos políticos que estão postos à educação pública e a função do Gestor Escolar nesse contexto.

#### **4.2.3 Houve um processo de reflexão?**

Para os encontros formativos foram utilizados como instrumento de avaliação, pesquisas de satisfação estruturadas em dois campos: Escalonamento de pontuação e sugestões.

O primeiro com base em escalonamento progressivo de qualidade de 01 e 05, para as seguintes perguntas: Importância para a vida, Adequação do conteúdo, Competência Técnica, Atendeu à expectativa e Local do evento. Também foi registrado o percentual de respostas.

Em análise geral, pode-se observar a massiva predominância de pontuação entre 4 e 5 nas avaliações, como média de 88% de participação dos Gestores Escolares. Nesse campo observamos que os Gestores Escolares manifestam expressivo grau de satisfação frente às formações, legitimando integralmente as formações.

Chama a atenção certo contraste ente a unanimidade de aprovação no escalonamento de qualidade e as sugestões. O gestor demonstra ocupar a sugestões também como um espaço para críticas, imprimindo um caráter burocrático à avaliação escalonada.

Foucault (1996), quando aborda a chamada ordem do discurso, fala da interdição como um dispositivo discursivo externo que autoriza e exclui discursos. A avaliação dos encontros formativos se dá em um contexto, onde o servidor público que ocupa a função de Gestor Escolar foi convidado - portanto com estabilidade concedida - é instado a avaliar a chefia imediata, signatária do seu convite, portanto qualquer discurso crítico está naturalmente interdito. O discurso crítico, nesse caso, está autorizado apenas à Chefia imediata.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também é a interdição. Sabe-se bem que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Um dos formadores entrevistados utiliza, no campo do imaginário, o recurso de antecipação (ORLANDI, 1999), quando assume que o Gestor Escolar não avalia de forma crítica, mas diplomática considerando que quem executa a formação – a chefia - não valoriza críticas. O Formador ao apontar essa circunstância, antecipa a imagem e, portanto a posição discursiva que lhe é atribuída pelo Gestor Escolar.

Seguindo e com o objetivo de sistematizar a análise das sugestões, dividimos as sugestões em cinco categorias: a) Infraestrutura, b) Elogios, c) Diversos, d) Conteúdo/Metodologia e e) Gestão do Tempo.

a) Infraestrutura – Neste campo procuramos alocar todas as sugestões que se referiam ao espaço físico, recursos, sensações sobre o ambiente e os horários.

Destacaram-se entre os participantes que registram as sugestões coletadas, dois pontos: Um deles o exíguo número de manifestação de satisfação com relação à infraestrutura. Outro, dentre a diversidade de críticas, a predominância de críticas ao local, ora pela capacidade acomodação e recursos eletrônicos, ora pelas questões de estacionamento ou de acústica.

O fato de as referidas menções à infraestrutura terem sido categorizadas em 10 dos 13 encontros e a falta de um registro sobre como foram conduzidas as sugestões, indica que, ou o acompanhamento das sugestões não é feito sistematicamente durante o ano em curso ou problematiza o papel efetivamente avaliativo desse instrumento para estruturação dos encontros.

b) Elogios – Procuramos alocar neste campo todas as sugestões que manifestavam valorização predominantemente subjetiva com abordagem afetiva.

Houve elogios durante todo o desenvolvimento dos encontros formativos. Destacaram-se também dois pontos: o grande número de manifestações de gratidão e satisfação frente às temáticas desenvolvidas e o fato de que, por diversas vezes, as referidas manifestações são dirigidas especificamente a figura pessoal da formadora responsável, explicitando que a formadora goza do respeito e admiração profissional dos Gestores Escolares.

Por outro lado, no contexto dos elogios feitos por (aproximadamente) 44<sup>13</sup> (quarenta e quatro) gestores, apenas três incluem nas sugestões uma relação causal entre a formação e o aspecto profissional. O que não necessariamente tem relação com a prática de gestão. Apenas um gestor, ao elogiar a formação menciona a prática. “Tenho apreciado os resultados teóricos e práticos da formação”. (PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017).

- c) Diversos – Procuramos agrupar sugestões temáticas mais amplas ou sem relação específica com o encontro formativo em questão.

Observamos que campo de sugestões diversas se dividiu entre sugestões de demandas múltiplas sobre temáticas consideradas importantes para a formação e demandas de formação relacionadas à gestão de pessoas, sobretudo nos aspectos de relação interpessoal.

Observamos também que no contexto de sugestões de 53 (cinquenta e três) gestores aproximadamente, dez deles mencionam algum tipo de relação entre a formação e a prática, parte apontando como uma constatação, parte como uma necessidade.

- d) Conteúdo/Metodologia – Alocamos neste campo as sugestões que se vinculavam, em alguma medida, ao fazer didático/metodológico dos encontros formativos e ao conteúdo discutido.

Esse campo, em comparação com os demais, demonstrou-se mais fecundo para manifestações das críticas mais assertivas. A maior parte das sugestões se ocupou em legitimar a seleção dos conteúdos e dos métodos ou propor temáticas relacionadas à prática de gestão, com destaque novamente para as relações interpessoais.

As sugestões revelam que os momentos de trocas foram importantes para o grupo e esse dado se manifestou de forma pontual e frequente, por meio de cobrança sobre momentos de troca de experiências, de oportunidades mais dinâmicas e interativas.

Pouco espaço para dinâmica - Socialização de ideias e práticas acerca do trabalho efetivo com o novo modelo do integral - Sugiro oficinas práticas após a teoria - Trazer mais dinâmicas de grupo - Mais tempo para atividades coletivas - Mais tempo para troca de experiência - Discutir o tema também em reunião de polo - Mais tempo para grupos - Troca entre as equipes mais tempo para partilha - Estudo de caso com sugestão de todos - Visitas aos

---

<sup>13</sup> Esclarecemos que a amostra de Gestores Escolares foi igual a 08, sendo 06 efetivamente válidos. Os 44 gestores tratados são referentes aos registros dos documentos analisados.

locais de experiências - Faltou rodas de debates para experiências - Compartilhar experiência - Interessante a troca de experiência - Dinâmicas são bem vindas - Ser mais interativas e dinâmicas - Sinto necessidade de encontros com menos participantes para que possa haver mais trocas - Interessante o trabalho feito em grupo com estudos de caso - Formação mais participativa, hoje o específico foi bastante expositivo - Debate em Polos. (PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017).

Tardif (2002), quando trata dos saberes experienciais, corrobora com essa percepção, quando aponta que o profissional em situação formativa valoriza os saberes que se referem à prática, sobretudo quando enunciados ou socializados pelos pares.

Uma dimensão central em nossa pesquisa é a relação entre o Gestor Escolar e o Campo Epistemológico. Observamos algumas sugestões pontuais, quantitativamente inexpressivas no contexto geral, porém com potencial representativo, porque embora sejam, manifestações individuais, são objetivas e referem-se a uma condição de todo o coletivo.

Bibliografia - Que o material de slides seja enviado com urgência - Mandar referência bibliográfica antes. Encaminhar bibliografia antes - Referencial teórico e/ou sugestões de leitura por e-mail - Minha sugestão e ter bibliografia disponibilizada - Encaminhar materiais da formação. (PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017).

O pedido sobre o acesso antecipado às referências indica, que as questões epistemológicas devam estar postas de alguma forma nas práticas formativas. Mas indica também que os gestores tem um papel de consumidores de uma seleção epistemológica.

Embora o registro dos temas e conteúdos indique objetivamente uma identidade epistemológica bem definida, a cobrança por referências distribuídas em sugestões em diferentes encontros formativos, problematiza a percepção de todo grupo sobre esse tema.

Uma inferência possível, do ponto de vista metodológico, é que a mediação operada nos encontros formativos seria de filtro, de socialização de sínteses, promovendo o acesso tutelado ao conhecimento. Nesse caso, uma disfunção da perspectiva moderna de mediação, que aponta no sentido de fomentar o acesso direto, autônomo e reflexivo às fontes de conhecimento.

FIGURA 02



Fonte: PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017.

“O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção [...] bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação [...] imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança).” (CAREGNATO, MUTTI, 2006, p. 680).

A figura 02 reproduz um slide utilizado em um dos encontros formativos e permite inferir uma comparação entre a formação e uma ação médica, ou seja, coloca o gestor como paciente, portanto apresentaria condição diferente da estimada.

Esse é um exemplo emblemático de discurso, porque a análise conjuntural indica que a figura 02 foi escolhida de forma intencional como representação simbólica do pressuposto de que dispositivos de gestão tem potencial para melhorar – curar – a prática. Porém o enunciado dá concretude a pelo menos dois interdiscursos (ORLANDI, 2005):

Primeiro o discurso metodológico sustentado pela lógica da formação continuada, a partir da prescrição, normatização, capacitação, reciclagem e treinamento. Discurso referendado pela LDB 9394/96, mas categorizado por Salles (2015) como racionalidade formativa teórica ou técnica, porque parte da teoria para a ação, no sentido criticado por Gatti (2003) e Nóvoa (2002), sedimentando a formação, a partir de um profissional idealizado.

Segundo que, ao partir da falta de conhecimento do gestor, na condição de agente educativo, manifesta o discurso que responsabiliza o professor, o gestor e a escola pelas limitações da educação, conforme explica Tardif (2013), ao apresentar a evolução histórica da profissão docente:

Estamos, portanto, muito longe do ideal de autonomia profissional. Em vez disso, todos esses controles sugerem a existência de uma quebra da confiança que existia entre os professores e o Estado durante a idade do ofício. Ao mesmo tempo, observa-se [...] um processo de culpabilização dos professores, aos quais muitas vezes se atribui o fracasso das reformas ou o

dos alunos. Se os alunos fracassam, seria em razão da ineficácia dos professores, ou em função de seu rendimento insuficiente ou, ainda, por não utilizarem suficientemente as “*best practices*”. (TARDIF, 2013, p. 16).

No campo conceitual metodológico, Shulman (2014) e Nóvoa (1998) complementam a discussão, quando afirmam que o adulto em formação tem uma história a ser considerada e que tão importante quanto o conteúdo proposto, é entender como esse profissional aprende. “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”. (NÓVOA, 1998, p. 128).

e) Gestão do Tempo - Agrupamos neste campo parte de todas as sugestões que abordavam a questão do uso do tempo, estabelecendo alguma relação entre o conteúdo desenvolvido e o tempo destinado para a ação.

Segue agrupamento das sugestões:

Mais tempo para estudar o assunto - Mais encontros com o mesmo tema - Mais tempo - Tema muito importante mas necessita de mais tempo - Tema denso poderia durar o dia todo - A sugestão de ficar 4 horas discutindo sobre dificuldades dos alunos no sábado, acho cansativo - Ter mais tempo para tratar os temas - Conteúdos importantes para pouco tempo - Mais tempo de formação e discussão - Retomar o tema - Aprofundar o tema - Ter tempo maior para cada encontro - Achei que o tempo voou, poderíamos ter ficado os dois períodos - O tema importantíssimo mas o tempo poderia ser maior – [...] Por fim em relação ao tempo, o mesmo poderia ser maior - Penso que o tempo de formação é curto, gestão do tempo - As formações são muito importantes, porém o tempo é pouco para o aprofundamento do tema - Penso que são muitas questões a serem abordadas ao mesmo tempo - Seria importante ter um foco, pois são muitas informações - Formação de 1h30, no máximo 2h, somente 1 ou 2 vezes por mês - O tempo é curto - Gostaria de mais um dia com este tema para continuar os estudos. (PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017).

Embora as abordagens estejam no escopo do campo metodológico, optamos por esse agrupamento pontual, em função da frequência e do nexos entre as sugestões, as quais se traduzem em uma problematização sobre a relação de adequação entre uma ação proposta em um período proposto. As sugestões sobre o tempo estiveram presentes, com maior ou menor quantidade, em 09 dos 13 encontros.

A questão do tempo em contraposição ao conteúdo indica uma crítica à gestão metodológica da formação, não expressa na tabulação da avaliação escalonada. Como foi uma crítica constante nos encontros, como não há registro de uma discussão sobre isso e nem de mudança na prática metodológica, exatamente como no campo da infraestrutura. Impõe-nos uma discussão sobre o papel das sugestões ou como elemento de intervenção na construção dos encontros formativos, no sentido de gerar dados para alimentar as reflexões e intervenções

ou como instrumento burocratizado, que encerra um potencial diálogo entre o gestor e a formação em serviço.

#### 4.2.4 Discurso, epistemologia e metodologia

FIGURA 03



Fonte: PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017.

Não há nos documentos analisados um registro institucional sobre expectativas com relação ao papel da formação em serviço na prática do Gestor Escolar, portanto não estão explícitos objetivos ou metas ou um quadro de competências.

No segundo encontro destinado aos gestores iniciantes, o slide com a figura 03 lança a pergunta: O que está por trás do seu papel como gestor? O slide seguinte apresenta os tópicos temáticos anunciam uma proposição conceitual: “Ações de um bom gestor – Frentes - O papel pedagógico - O papel administrativo - O papel junto à comunidade – Competência – Planejar - Gestão Bombeiro - Gestão da Aprendizagem.” (PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017).

Atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e de outros grupos de interesse; flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos; maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de

uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 104).

Nessa lógica, o programa procurou desenvolver no Gestor Escolar uma autonomia técnica. No sentido de mobilizar competências para resolver problemas, gerenciar conflitos. Um Gestor Escolar com foco em resultados e, portanto capaz de utilizar indicadores, sobretudo às avaliações externas para definir metas de aprendizagem, com o objetivo de tomada de decisões assertivas para planejar, monitorar, avaliar e corrigir rotas.

É importante destacar que a gerência é apenas uma das alternativas da coordenação do esforço humano coletivo, ou seja, aquela que é utilizada nas empresas em que o poder está nas mãos de quem estabelece os objetivos contra aqueles a quem cumpre realizá-los. (PARO, 2015, p. 35).

Podemos observar, por meio do discurso presente nos documentos analisados que o Programa de Formação em Serviço do Município estudado busca formar um Gestor Escolar que seja, essencialmente, um gerente.

Já sobre a escolha epistemológica é coerente convergente com os objetivos do programa de formação. O principal referencial é a o livro de Lück (2009), *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*. Porém, o discurso epistemológico integra uma visão de gestão bem mais abrangente.

Temos uma escolha que traduz um modelo político e econômico neoliberal operado no âmbito da gestão pública de forma geral, como no chamado *New Public Management* ou Novo Gerenciamento Público (TARDIF, 2013), cuja ideologia propõe uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos e especialmente do sistema escolar. Parte-se da aceitação de um Estado inchado, inoperante e que demanda uma política de gestão baseada na eficácia e na *accountability*, ou prestação de contas, mas melhor traduzida como contabilidade social.

Um modelo de gestão que, além de ser, deve provar e dar publicidade a sua efetividade, e como política pública justificar-se por meio de indicadores sociais ou técnicos, que orientem as tomadas de decisão e permitam mensurar seu desempenho, conforme Fonseca (2010), Indicadores Sociais/IBGE (2017), Indicadores de Qualidade/MEC (2013), Lück (2013), Nascimento *et al.* (2011), Santagada (1993), Siche (2007), Soligo (2012) e Zucatto (2009).

Condição que inscreve e mergulha a gestão pública na filosofia da administração moderna, chamada em Porto (2018), administração estratégica.

O pensamento estratégico, segundo Vasconcelos Filho (1978), Fonseca (2003), Gestão e Negócios (2018), Lück (2000) e Porto (2018), é aquele que considera o ambiente, tanto

externo quanto interno. Demarca, dessa forma, uma ruptura com uma lógica administrativa que considerava o ambiente como estático, qualificando o bom planejamento como aquele capaz planejar para longo prazo. O planejamento estratégico tem outra lógica, aquela que percebe o ambiente como em movimento com características de imprevisibilidade, portanto valorizando com marca de qualidade de planejamento, a capacidade de adaptação, de ajuste, de flexibilidade e dinâmica, portanto, necessariamente, de curto prazo. Inovação é palavra de ordem.

Esse discurso exige do gestor público, e nessa categoria inclui-se o Gestor Escolar, competências convergentes com o pensamento estratégico, ou seja, a capacidade de garantir a realização dos objetivos postos à educação pública pelo sistema educativo, que se corporificam, prementemente, nas avaliações externas.

Essa linha epistemológica não prevê a discussão sobre papel social da educação pública como competência do Gestor Escolar. Ao analisarmos os documentos, efetivamente, não observamos a problemática política como foco do programa.

Rios (2011), ao discutir competências técnicas (instrumentais) e políticas (contextuais) da prática educativa, afirma a indissociabilidade dos dois campos. “Refiro-me as dimensões de um único elemento - dimensões distintas, mas profundamente articuladas, não posso me referir a uma sem a outra.” (RIOS, 2011, p. 18).

Nesse sentido toda ação é uma ação política, intencional ou não. Portanto o saber técnico (saber fazer) alienado do conhecimento do contexto político, em que estão postas as correlações de força que determinam a sociedade e a educação é um saber técnico assujeitado às ideologias de um discurso social mais amplo. Portanto é também político.

Toda providência técnica consiste, então, no provimento e fortalecimento da ação política (democrática), de tal forma que quanto mais tecnicamente consistente, mais o processo se torna democrático e quanto mais democrático mais se fortalece tecnicamente. (PARO, 2015, p. 66).

Identificamos, porém, no 9º encontro, destinado aos gestores da Educação Infantil, o tema: “Os princípios da gestão estratégica como meio de aprimorar a qualidade”. Destacamos esse momento, porque dentre os outros 13, a partir dos registros, foi onde observamos dois tópicos que trazem pressupostos políticos, ainda que dentre outros tópicos eminentemente instrumentais. Quando se pergunta em tópico temático: “qualidade para quem?”. Poderia se supor um olhar sobre as contradições e a estratificação social da sociedade, porém não há registros reflexivos que possam dar bases semelhante pressuposto.

Nova concepção de gestão - Relação com família - Gestão Escolar - Equipe escolar - Gestão e administração - Co-responsabilização - Capacitar para

integrar - Modelos Estático e Dinâmico - Planejamento técnico - PPP - PPP na Educação Infantil – Mudança - Gestão Estratégica - Equipe gestora - Educar é um ato político - Gestão estratégica - Antes de começar nossa conversa - Dimensões da Gestão Escolar - Qualidade - Alternativas - Qualidade para quem? - F.O.F.A - Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. (PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017).

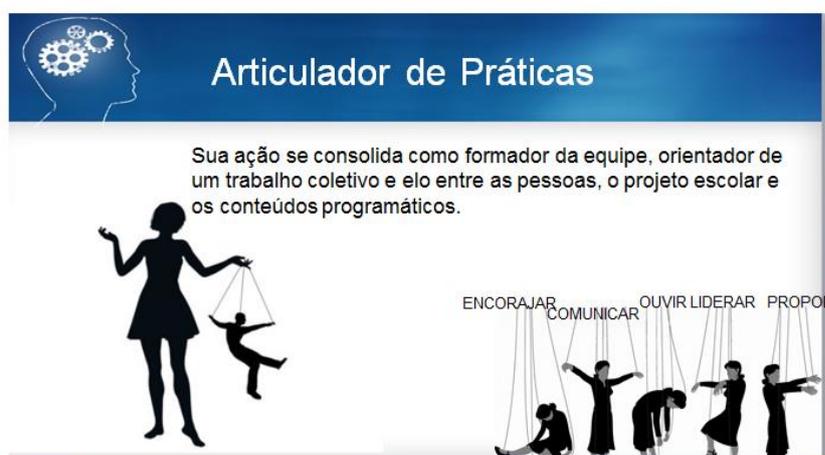
Neste encontro (9º), aparece pela primeira vez uma abordagem do Projeto Político Pedagógico – PPP, que, por natureza, demanda o fomento a discussões políticas contextuais. Há registro de manifestações de gestores valorizando o tema. Não há, porém elementos para inferirmos se esse entusiasmo seria por conta de se tratar de questões políticas ou se por conta das questões técnicas e instrumentais, como instrumento analítico de planejamento estratégico como matriz ou análise SWOT, aqui chamada de FOFA.

Documentos oficiais, elaborados com a participação do BIRD, apontam para a necessidade de capacitação de diretores como fator determinante para a eficácia do atendimento escolar [...]. Um dos documentos sugere a necessidade de treinamento intensivo dos protagonistas escolares na área de planejamento estratégico para que se possa financiar melhorias de qualidade e expansão do acesso escolar sem onerar a carga fiscal do investimento em educação, sendo aconselháveis, portanto, alternativas de financiamento e estratégias que atinjam o sistema, sem aumentar os custos. (FONSECA, 2003, p. 305).

Rios (2001), quando questiona a educação que queremos e o projeto político pedagógico sobre o aspecto político, expõe que o exercício da cidadania demanda a discussão de valores e poderes no contexto social, “participação efetiva na criação e socialização da cultura e da história, na perspectiva de realização do bem comum.” (RIOS, 2001, p. 4).

A respeito do das opções metodológicas, destacamos a figura 04:

FIGURA 04



Fonte: PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO, 2017.

A figura 04 reproduz um *slide* emblemático utilizado em dos encontros formativos, em que o diretor, apresentado como articulador e formador, está representado por uma silhueta com barbantes, controlando silhuetas menores, como marionetes. Cada pessoa controlada correspondendo as seguintes palavras: encorajar, comunicar, ouvir, liderar, propor. “o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais” (BRAVERMAN, 1980, *apud* PARO, 2015, p. 68).

Orlandi (2005) afirma que todo discurso é formulado em condições de produção contextuais e que os discursos constituem-se, a partir de outros discursos que se entrecruzam, chamados interdiscursos. São discursos outros que precedem o emissor do discurso que o toma como se partisse originalmente de si. São discursos fundados por ideias políticas manifestas de forma ideológica nos discursos.

Em entrevista, quando perguntado sobre a figura 04, o Formador responsável pela escolha das imagens respondeu que a intenção foi ilustrar a capacidade de articulação evidenciada nos membros dos bonecos.

Orlandi (1999) coloca que uma palavra adquire sentido em uma determinada conjuntura. Nesse caso, independentemente da intencionalidade do formador, a figura 04 traduz efetivamente uma ideologia de poder em que os gestores estão destituídos de participação, cumprindo-lhes realizar aquilo que está proposto nas formações, conforme se evidencia tanto nas entrevistas, quanto nos documentos analisados. “[...], pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela História, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.” (ORLANDI, 1999, p. 21).

O mais frequente em nossa sociedade é que a direção esteja nas mãos de poucos que estabelecem os objetivos e determinam que eles sejam atingidos, restando a grande maioria executar as ações necessárias ao cumprimento dos fins da empresa por meio do seu esforço. (PARO, 2015, p. 41).

Paro (2009) afirma que somente a suposição de uma comunidade pouco desenvolvida politicamente pode creditar que um grupo esteja mais bem gestado, a partir de uma vontade monocrática que aponte a direção. Suprimindo do grupo o direito de se tornar partícipe dos processos decisórios e das ações. “E essa é a forma por excelência numa sociedade que pretenda fazer-se cada vez mais propícia ao florescimento da liberdade [...] entre pessoas e grupos que se afirmem como sujeitos, autores de suas histórias individuais e coletivas.” (PARO, 2009, p. 461).

Observamos que é recorrente a crítica sobre a separação das dimensões decisórias, das operacionais, bem como dos sujeitos que atuam em cada uma delas.

### 4.3 Sobre o que discursam os sujeitos da formação em serviço?

Utilizamos a História Oral para reconstituir a proposta do Programa de Formação em Serviço, a partir das entrevistas realizadas. Optamos pela História Temática, dentre outras duas modalidades propostas por Meihy (1994): História de vida e História de tradição.

Uma questão importante é que a História Oral possibilita captar as experiências elaboradas por indivíduos pertencentes a categorias sociais cujas percepções e intervenções geralmente são excluídas da história oficial e da documentação oficial das organizações [...]. Pode ser vista como um modo de construir o conhecimento e reconstituir a identidade e a história recente desses grupos diante dos processos sociais internos às organizações e do processo de globalização. (ISCHIKAWA, SANTOS, 2006, p. 13).

A História Temática, que mantém certa aproximação do que Thompson (2002) chama de Esferas Ocultas, permite coletar informações que não necessariamente estão presentes em documentos ou mesmo em discursos formais sobre objetos investigado, marcando divergências entre realidades formalizadas e realidades vividas, “[...] porque, de regra, a História Oral Temática aborda questões externas, objetivas, factuais, temáticas enfim, contrasta com a História de Vida que cuida livremente de impressões, subjetividades” (MEIHY, 1999, p. 57).

A partir das entrevistas gravadas, adotamos a Análise do Discurso como método de interpretação dos Discursos para identificar ideologias e condições de produção, basicamente, tendo como referencial teórico o pensamento de Eni P. Orlandi e Michael Foucault.

Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Lingüística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia). (GREGOLIN, 1995, p. 17).

Para Foucault (1996), o discurso antecede aquele que o toma, sem saber que de fato, é tomado por ele e as formações discursivas determinam as relações de poder que estão sempre em jogo. Há uma ordem que disciplina os discursos e determina que está autorizado a discursar e sobre o que discursar, por meio de dispositivos externos e internos de exclusão e legitimação.

Para Orlandi (1999), sobre a análise do discurso, afirma que o pesquisador deve trabalhar no limite da interpretação, porque não se coloca como observador neutro, mas sujeito as condições de produção do seu contexto. Dessa forma para assumir uma condição de análise com certo deslocamento de sua própria posição deve atuar no entremeio entre os discursos e uma base teórica sobre o objeto de pesquisa.

[...] trata-se da teoria, no sentido de que não há análise de discurso sem mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a

intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista. É assim que o analista “encara” a linguagem. (ORLANDI, 1999, p. 62).

Assim lançamo-nos ao desafio de investigar e identificar, a partir das vozes não registradas na história oficial, por meio da Histórica Oral, o que revelam os discursos dos Gestores e Formadores entrevistados sobre o Programa de Formação em serviço que são sujeitos.

Cumpre-nos relatar que, embora tenhamos entrevistado os 08 (oito) Gestores Escolares, o equipamento utilizado para realizar a gravação, por motivo técnico não identificado, não manteve a conservação do conteúdo de duas entrevistas completas e algumas partes de outras. Os Gestores Escolares, cujas entrevistas foram integralmente perdidas, não forma relacionados nas análises. Os Gestores Escolares, cujas entrevistas tiveram apenas partes perdidas, quando relacionados, foram justificados como “dado não coletado”.

Segundo as entrevistas dos Gestores Escolares e Formadores o acesso a Função de “Diretor Escolar” não está normatizado em legislação, nem se dá por concurso público, sendo que professores efetivos são indicados pelo Secretário de Educação. O Formador 01 relatou que, até 2016, havia um processo de qualificação simples, em que o cargo poderia ser pleiteado mediante prova classificatória e apresentação de projeto. Mas que esse processo não teve continuidade.

Os Gestores Escolares entrevistados tem idade média entre 30 e 50 anos, o tempo de atuação médio no cargo está entre 05 e 10 anos. Dos 03 Formadores, apenas 02 deles têm experiência como Gestor Escolar e atuam em funções de na Secretaria Municipal de Educação há 02, 03 e 10 anos.

Tendo como critério sua relação com o Programa de Formação em Serviço, optamos por entrevistar 03 profissionais da Secretaria de Educação do município estudado, os quais convencionamos categorizar como “Formadores” e que em diferentes níveis participaram da idealização e da operacionalização do referido Programa.

Dentre os três, dois deles ocupavam funções de primeiro e segundo escalão e exerciam ação indireta no sentido de sugerir e chancelar pautas. O terceiro, com função operacional, foi responsável pelo planejamento e coordenação dos encontros formativos oferecidos aos Gestores Escolares.

Observamos que paralelamente, no mesmo período foi oferecido um Programa de Instrumentalização do Gestor Escolar com foco em gestão do tempo e gestão de resultados,

promovido pela Fundação Leman. Em alguns momentos das entrevistas esse programa é mencionado pelos Gestores.

### 4.3.1 Competências do Gestor Ideal

Pedimos nas entrevistas aos Gestores Escolares e Formadores que descrevessem as características profissionais do Gestor Ideal, para identificar e analisar relações com os conteúdos mobilizados nos encontros formativos e observar indícios de conceitos epistêmicos sobre de Gestão Escolar.

**Quadro 07** - Características profissionais do Gestor Escolar ideal

<b>Gestores</b>	<b>Síntese da resposta dos Gestores</b>
Gestor 1	Tem competências de gestão de pessoas. Confiar, ouvir e promover o melhor nelas.
Gestor 2	Apresentar domínio técnico, ético e político. Ser humano e fomentar transformação na vida dos alunos.
Gestor 3	Ser organizado, comunicativo, estudioso e ter boa vontade. Respeitar a equipe.
Gestor 4	Realizar gestão humanizada de pessoas. Atingir as pessoas de forma integral.
Gestor 5	Gerenciar todos os processos e partilhar as decisões fundamentais. Ter foco na aprendizagem.
Gestor 6	Gerenciar e acompanhar todos os processos e dar acesso às famílias. Olhar atento e focado na aprendizagem.
Formadores	Síntese da resposta dos Formadores.
Formador 1	Apresentar pleno desempenho técnico, com o objetivo de mediar o projeto de formação integral do aluno.
Formador 2	Dado não coletado.
Formador 3	Resolver problemas com autonomia, fundamentado por teorias.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

Ao analisar o quadro 07, o gestor ideal, na visão dos 06 gestores entrevistados, de modo sintético, primeiramente tem traços de humanização, e nessa perspectiva estabelece sua gestão com relação às pessoas. Ao mesmo tempo, mas em segundo plano, apresenta competência técnica. A questão política aprece com um papel discreto.

Destacamos que a análise documental revelou que o tema foi tratado de forma pontual, mas não ocupou a centralidade nas formações. Um indicativo foi que na avaliação dos gestores sobre o conteúdo ou metodologia do programa, destacou-se a solicitação de temáticas sobre relações interpessoais. Ou seja, na percepção dos Gestores, o assunto demandou mais atenção dos formadores.

Temos olhares diferentes sobre a gestão de pessoas. Por exemplo, Lück (2009) aponta que os recursos que compõem a escola são meramente instrumentos, mas que as pessoas são o que fazem a diferença. Seu nível de engajamento e competência está diretamente ligado à qualidade que se pretende. “Em suma, as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional.” (LÜCK, 2009, p. 82).

Essa concepção de gestão está presente em discurso que tem origem, como vimos, na primeira metade do século XX, quando se tencionavam duas visões administrativas, administração clássica e administração de relações humanas. Considerando a obra de Peter Druker como referência, no último quarto de século, a própria transição de administração para gestão é uma resposta a esse dilema, quando os recursos mantêm importância de meio tecnológico, mas as pessoas ganham status estratégico, passando de recursos humanos a agentes colaboradores (NETO, 2002).

Nesse aspecto, a gestão de pessoas está relacionado a qualidade técnica da gestão, no sentido de que, apesar do discurso de humanidade, também as pessoas são insumos em um processo que visa resultados.

No quadro 07 observamos certa convergência de visão sobre o gestor ideal entre o Gestor 02 e Formador 1. O Gestor 01, por meio do relato de sua representação sobre sua própria prática, voltado uma formação abrangente do aluno e o formador 01, cuja reflexão aponta atributos da organização escolar como conjunto de complexidades a serem mediadas objetivando a formação integral do aluno.

Em certa medida, o discurso de ambos se identifica com outro discurso sobre a função social da escola, aquele pressupõe o ambiente educativo como um espaço de não estranhamento, não alienação, do homem com sua humanidade (MENDONÇA, 2011). Embora os encontros formativos não tragam elementos que permitam indicar que esse pressuposto tenha sido problematizado, nem investigado na prática efetiva de Gestão Escolar.

Ao meu ver a escola tem a cara do Gestor Escolar. É quando você entra na escola e você vê uma escola organizada, você vê uma escola limpa. Você vê uma escola que tem movimento, você vê uma escola estruturada. Quando você começa a analisar a documentação dessa escola, você vê a rotina, o fluxo, isso tudo você pode observar o papel do Gestor Escolar ali dentro né. O Gestor Escolar ao meu ver ele tem que ser um mediador né, ele tá ali pra servir o aluno, o professor, a comunidade, os funcionários, para que a escola funcione bem. O foco da escola tem que sempre ser o desenvolvimento integral do aluno e o gestor o papel do gestor é esse, de mediar toda a complexidade da escola pra que esse objetivo aconteça né, ele tá ali para facilitar que o trabalho ali dentro seja desenvolvido esse é a função do Gestor Escolar na minha opinião. (FORMADOR 03)

Olha... nossa! (Perguntada sobre o gestor ideal) Complexo! Primeiro porque ele vai ser, eu acredito, um gestor competente, ele vai ter que ser humano, mais ao mesmo tempo ele vai ter que ter é um olhar... dar a prioridade. Nesse olhar para os alunos, em primeiro lugar colocar isso *né*, o crescimento dos alunos, a evolução desses alunos. É um professor que ele consiga formar. Que ele consiga estimular a equipe, formar a equipe. Que ele consiga despertar assim a vontade, o interesse dos professores na mudança pra que esse aluno saia daqui um aluno pensante, um aluno que consiga agir *né*, na sua vida tenha uma... uma função transformadora na sua vida. (GESTOR 02).

Vemos que a resposta do gestor 02 também trata da gestão de pessoas como os demais, mas não no sentido restrito de mediar conflitos ou de apresentar carisma ou técnicas de negociação e consenso, mas no sentido de formar pessoas, de coordenar sua prática profissional para um fim convergente, que é contribuir para que o aluno possa ter uma prática social crítica. Observa-se uma associação da gestão de pessoas para além da política de exercício de poder e controle para uma política emancipatória.

Aqui retomamos um discurso técnico, em que a normatização do “gestor ideal” passa por uma tecnologia administrativa que é a Gestão do Conhecimento, que é uma discussão corporativa, que mantém alguns pressupostos que orientam as práticas formativas.

Para ilustrar, optamos por abordar um pressuposto da Gestão do Conhecimento: para toda organização - e a escola é uma organização social - deve corresponder um quadro referencial de todas as competências que traduzem o conjunto de conhecimento necessário para efetividade dos processos da organização. Os processos, portanto determinam as competências.

Consideramos que esse pressuposto demanda duas ações investigativas:

A primeira, com objetivo de delimitar o quadro referencial de competências, demanda uma ação investigativa/diagnóstica para conhecer os processos da cultura da organização, quer para entendê-los, quer para aperfeiçoá-los ou transformá-los, mas sobretudo para sistematizar o conjunto de competências como normativas da prática profissional. (CARDOSO, *et al.*, 2002).

A segunda, orgânica e ciclicamente relacionada a primeira, exige igualmente uma ação investigativa/diagnóstica, mas agora, balizada pelo quadro referencial de competências, identificar nos colaboradores os chamados “gaps” – ou lacunas – de competências, com objetivo de promover a formação em serviço. (CARDOSO, *et al.*, 2002).

Outro pressuposto da Gestão do Conhecimento é que - no mundo corporativo – o conhecimento é ativo e, portanto tem valor em si. E a gestão do conhecimento, onde se insere

a gestão por competências - que é uma evolução da gestão de pessoas - promove a formação em serviço com dois objetivos primários: valorizar seu ativo e agregar qualidade aos processos e aos resultados (CARDOSO, *et al.*, 2002).

Vemos que é uma linha epistemológica técnica que trata de uma tecnologia que atende, em princípio, a uma política de aumento de competitividade e das taxas de lucro. No discurso moderno de gestão pública, o posicionamento político de gestores estratégicos, como o Gestor Escolar, não tem tido expressividade. A questão que se coloca no contexto do nossa dissertação é se é uma tecnologia passível de atender uma política emancipatória?

Embora não haja indicativos, e as entrevistas indiquem que não tenha havido um momento reflexivo por parte dos idealizadores do Programa de Formação em Serviço, que corresponda a um processo investigativo similar aquele que descrevemos a respeito da gestão do conhecimento, e mesmo um estudo crítico epistemológico sobre a Gestão Escolar, há uma identidade bem definida nos discursos sobre o gestor ideal e suas competências, que se traduz efetivamente no conhecimento mobilizado no programa de formação aos Gestores Escolares.

Considerando os quadros sintéticos que idealizam o Gestor Escolar, a partir das entrevistas e mesmo a síntese dos conteúdos apresentados no decorrer dos encontros formativos, o gestor ideal é o gestor apresentado por Paro (2015), quando toma como sinônimos Administrador e Gestor, no sentido de mediador para realização de fins, ou seja, o gestor ideal é aquele capaz de adotar práticas racionais com a finalidade de viabilizar, por meio de recursos físicos ou de colaboração humana a realização dos objetivos individuais ou coletivos de uma organização.

Observa-se que esse gestor ideal está expropriado justamente das características que distinguem o Gestor Escolar, que é a inerente obrigação ética de submeter à crítica, na perspectiva da função social da escola, os objetivos, meios e fins da prática escolar.

Foucault, que toma uma posição diferente em relação ao discurso, compreende-o como um espaço histórico, uma vez que os discursos produzidos só são possíveis em uma relação político ideológica favorável ao seu aparecimento, permeados pelo sentido, que é ideológico e lhes é particular. O sentido é construído por uma relação entre o poder, o saber e a linguagem. (BARROS, 2015, p. 77).

**Quadro 08** – Quadro comparativo entre os conceitos de gestor ideal e o Gestor Escolar

Gestor ideal	Gestor Escolar
O domínio de competências para gerenciar processos, por meio de planejamento, monitoramento de metas e resultados, promover a permanente progressão nos indicadores externos. Competência para resolução de problemas, promoção de sinergia em favor resultados de qualidade. Gestão de pessoas, especialmente de conflitos. Gestão de infraestrutura e do ambiente educativo, gestão administrativa e financeira, gestão de processos e resultados de aprendizagem.	O conceito de Gestão Escolar implica a capacidade do gestor em pesquisar e construir junto à comunidade escolar, de forma democrática e autônoma, o entendimento sobre a função social da escola e em que qualidade se traduz. Demanda conhecimento epistêmico para fins de coordenar a tomada de posição política coletiva que se manifesta em objetivos e métodos. Implica, não menos, no domínio de capacidades técnicas/instrumentais para gestar e gerir a organização escolar, enquanto processo educativo.
Palavras chaves: Gerir - Eficácia - Qualidade.	Palavras chaves: Gestar - Política - Emancipação.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

O quadro 08 é produto de uma síntese dos conceitos discutidos nessa dissertação<sup>14</sup>, da análise documental e do discurso presente nas entrevistas. Observamos no quadro que comparado ao gestor ideal, o Gestor Escolar parece se constituir em um obstáculo para a racionalidade entre objetivos e resultados. Sobretudo quando contraposto às demandas práticas assumem um teor romantizado e utópico e conseqüentemente paralelo ao conhecimento mobilizado nas formações e manifesto nos discursos dos sujeitos.

Segundo Orlandi (2000), não existe discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Dessa forma, o discurso do gestor ideal veicula a ideologia de que a política neoliberal é a única política possível.

Dito de outra forma, quero examinar até que ponto estamos a assistir ao Desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação. (BALL, 2001, p. 100).

A gestão representa na perspectiva do novo modelo de política, a introdução de um novo modelo de poder transformador. Assim, o gestor desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos (BALL, 2001).

<sup>14</sup> Sobre o Gestor Ideal, Eloisa Lück (2009), em sua obra “Dimensões da Gestão Escolar e suas competências” propõe uma abordagem sobre a temática. Sobre o Gestor Escolar é o Conceito Demarcado nessa pesquisa.

Em síntese, Ball (2001) constitui um cenário social tomado por um temerário consenso político, que se corporifica em um discurso com massivo grau de abrangência nas práticas de gestão pública, especialmente na educação. No sentido de imprimir como lógica possível, por um lado, princípios de controle social, manifestos especialmente por indicadores e avaliações de competências e por outro, ideologicamente, por princípios gerenciais inspirado em fundamentos econômicos corporativos, mercadológicos, que redefine, ou desconstrói, a função social da escola, alinhando esse papel aos pressupostos neoliberais, que por si negam eventuais ideais de direitos democráticos, portanto questiona a potencial função emancipatória e transformadora da escola.

#### 4.3.2 Competência de Gestão melhor desenvolvida

No mesmo sentido da questão anterior. Perguntamos aos Gestores Escolares que destacassem sua mais desenvolvida competência.

#### Quadro 09 - Comparação entre competências destacadas pelos Gestores e o Quadro 08

Síntese da resposta dos Gestores
Gestor 1 - <b>Prática:</b> Organizar a escola e engajar a equipe. Ouvir e considerar o que é dito; <b>Ideal:</b> Ter competências de gestão de pessoas. Confiar, ouvir e promover o melhor nas pessoas.
Gestor 2 - <b>Prática:</b> Partilhar decisões. Estimular a participação da equipe; <b>Ideal:</b> Apresentar domínio técnico, ético e político. Ser humano e fomentar transformação na vida dos alunos.
Gestor 3 - <b>Prática:</b> Propor iniciativas e decidir coletivamente a operacionalidade. Conceder parcela da decisão à equipe; <b>Ideal:</b> Ser organizado, comunicativo, estudioso e ter boa vontade. Respeitar a equipe.
Gestor 4 - <b>Prática:</b> Gerir pessoas. Trazer as pessoas para si; <b>Ideal:</b> Realizar gestão humanizada de pessoas. Atingir as pessoas de forma integral.
Gestor 5 - <b>Prática:</b> Gerenciar ações. Focar na aprendizagem; <b>Ideal:</b> Gerenciar todos os processos e partilhar as decisões fundamentais. Ter foco na aprendizagem.
Gestor 6 - <b>Prática:</b> Organizar e equilibrar. Cuidar de tudo; <b>Ideal:</b> Gerenciar e acompanhar todos os processos e dar acesso às famílias. Olhar atento e focado na aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

#### Competências do gestor ideal:

Acho que um bom gestor para mim, primeiro ele tem que ser muito humano porque nós lidamos com ser humano de diversas habilidades “né”. Aqui nós temos desde o mais carente até aquele que tem mais condições. Aí entra os professores. Então o gestor tem que ser uma pessoa muito humanizada para que ele tenha uma visão global dos seres humanos e consiga atingi-los no seu íntimo sabe? Acho que o principal, tem que partir daí, na minha opinião sabe. (GESTOR 04).

Competências destacadas pelo Gestor em sua prática:

Que competência? Deixe-me ver ... eu acho que é a gestão de pessoas! Eu acho que sim. Eu digo isso pela minha equipe. É uma equipe grande “né” e tem as suas divergências. São professores difíceis, são questionadores, mas “onde” eu consigo “tá” sempre tendo um relacionamento positivo e fazer com que eles abracem a causa da escola. Eu acho que gestão de pessoas. É isso. Você trazer essas pessoas para você. (GESTOR 04).

Os dois discursos do Gestor 04, o primeiro sobre as competências do que seria um gestor ideal e o segundo sobre sua melhor competência, do mesmo modo que o quadro 09, comparando as sínteses, os Gestores projetam sua própria prática como a prática ideal.

Outro aspecto que se pode observar no Quadro 09 é que as competências destacadas pelos gestores, tanto na prática quanto na prática ideal são eminentemente técnicas e instrumentais. Os Gestores - exceto o Gestor 2 - não mencionam nos discursos aspectos políticos iminentes à Gestão Escolar, condição que guarda relação lógica com os documentos analisados, em que também estão omissas temáticas políticas como emancipação, partilha de poder decisório estrutural (LIMA, 2014), sujeito epistêmico (BECKER, 1998) ou contradições sociais manifestas na escola (BALL, 2001 e 2010).

Com o objetivo de investigar possíveis mecanismos técnicos de investigação de processos para definir competências ou os chamados “gaps”, que são a falta delas, conforme Cardoso *et al.* (2012), pelos quais os Formadores da rede de ensino estudada pudessem fundamentar ou justificar a definição de objetivos, conteúdos e metodologia dos processos formativos oferecidos aos Gestores Escolares, perguntamos aos Formadores sobre o perfil coletivo dos Gestores Escolares, particularmente, sobre competências profissionais mais desenvolvidas e menos desenvolvidas.

Do Formador 02 não foi coletado o dado. O formador 03 só apontou a competência a ser desenvolvida, que seria gestão de pessoas, na perspectiva da gestão de conflitos. O Formador 01 fundamentou sua resposta em sua percepção, a partir do convívio com os Gestores. Também não se manifestou sobre competências mais desenvolvidas. A competência a ser desenvolvida seria resolver problemas, por meio de instrumentalização técnica. Ganhar autoconfiança e autonomia.

Eu vejo como competência menos desenvolvida no gestor em que eu convivo é essa falta de preparo dele mesmo, de competência técnica para resolver as questões da escola, [...] ser um bom professor em sala de aula não lhe dar condição de ser um bom gestor pra desenvolver as obrigações administrativas, [...] as demandas da escola são grandes e ele se vê envolvido ali né naquela velha questão de apagar incêndio, [...] ele precisaria ser inovador e para isso ele teria que se desenvolver, de se instrumentalizar pra ele atuar de forma é mais capaz de fazer uma análise da situação em que

ele está inserido né sem ficar dependendo de ordens de alguém, do sistema da supervisora, da secretaria de educação ou do governo mais que ele buscasse entre a sua equipe pensar de forma inteligente, inovadora com a devida eficiência. pra que ele pudesse atuar. Então eu vejo o que falta nesses gestores essa competência, que seria a mais é emergente vamos dizer a mais importante, a mais urgente a ser desenvolvida seria essa. (FORMADOR 01).

Olha, é... em relação ao Gestor Escolar ao meu ver a dimensão que precisa ser mais desenvolvida é a gestão de pessoas, porque eu vejo muitos diretores que sabem fazer os documentos, eles sabem os procedimentos, mas eles pecam é na gestão de pessoas. Quando a pessoa não sabe se relacionar com outro e não sabe gerir os conflitos a escola entra em crise “né”, e não dá certo. Então a gestão de pessoas é que, ao meu ver, precisa melhorar muito dentro das escolas. (FORMADOR 03).

#### **Quadro 10 – Comparação Competências e Conteúdos**

Síntese do discurso das Formadoras 01 e 03	Seleção de conteúdos relacionados ao tema coletados nos Portfólio de Formação
Capacidade para resolver problemas, por meio de instrumentalização técnica. Autoconfiança e autonomia	Introdução a conceitos de gestão - Instrução os métodos de gestão da SME - Fundamentos e princípios da Gestão Escolar - Dimensões de Gestão - Gestores têm poder de interferência - Entender as causas internas - Articulação de toda a comunidade escolar - Gestão Estratégica - Gestão eficaz – Liderança – Inovações - Planejamento, eficácia e efetividade - Planejamento estratégico (metas, planos de ação, variáveis, foco) - Plano, desenvolvimento, monitoramento e correção - Ciclo entre planejamento, implementação e avaliação - Conflitos e Violência - Mapa da violência: determinantes sociais
Gestão de pessoas/gestão de conflitos	

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

Observamos no quadro 10 uma relação de coerência entre o discurso dos Formadores e a predominância de conteúdos que tratam das competências descritas. No quadro 11, agora sobre o gestor ideal, observamos a mesma relação lógica com estes conteúdos<sup>15</sup>.

#### **Quadro 11 – Quadro comparativo: gestor ideal e conteúdos do Programa de Formação**

Gestor ideal	Seleção de conteúdos relacionados ao tema coletados no Portfólio de Formação
O domínio de competências para gerenciar processos por meio de planejamento, monitoramento de metas e resultados, promover a permanente progressão nos indicadores externos. Competência para resolução de problemas, promoção de	Introdução a conceitos de gestão - Instrução os métodos de gestão da SME - Fundamentos e princípios da Gestão Escolar - Dimensões de Gestão - Gestores têm poder de interferência - Entender as causas internas - Articulação de toda a comunidade escolar - Gestão Estratégica - Gestão eficaz – Liderança – Inovações -

<sup>15</sup> Conforme Ichikawa e Santos (2006), uma das grandes potencialidades da História Oral, é que ela permite a integração com outras fontes, à confrontação entre as fontes escritas e orais e permitindo múltiplas análises. Comparamos, dessa forma, nesse ponto da pesquisa e em diversos outros, registros documentais e registros das entrevistas.

sinergia em favor resultados de qualidade. Gestão de pessoas, especialmente de conflitos. Gestão de infraestrutura e do ambiente educativo, gestão administrativa e financeira, gestão de processos e resultados de aprendizagem.	Planejamento, eficácia e efetividade - Planejamento estratégico (metas, planos de ação, variáveis, foco) - Plano, desenvolvimento, monitoramento e correção - Ciclo entre planejamento, implementação e avaliação - Conflitos e Violência - Mapa da violência: determinantes sociais.
---	---

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

Os aspectos destacados pelos Formadores 01 e 03, que é predominantemente técnico/instrumental, traduzem-se na seleção dos conteúdos apresentados nos encontros formativos, conforme se observa na análise documental. Em contrapartida, mas no mesmo sentido lógico, não se percebe nem no discurso nem nos conteúdos temas relacionados à intencionalidade política contextual do Gestor Escolar.

A discussão sobre competências coincide com o fenômeno neoliberal. Quando a administração, conjuntamente a partir dos anos 1960, de um modelo estático, tendo o planejamento de longo prazo, assentado em um cenário econômico estável, migra para um modelo dinâmico e flexível, exigindo o pensamento estratégico, demandando inovação para competir, expandir e criar novos mercados em resposta a um novo cenário, agora instável economicamente. Nesse cenário que exige novo perfil profissional, emergem o conceito de competência. (FLEURY, 2001) e (PINTO 2013).

O Conceito de competência majoritariamente admitido reúne a dimensão do conhecimento ou saber técnico/conceitual, a dimensão da habilidade, capacidade de saber fazer/realizar e a dimensão afetiva de atitude, a disposição para mobilizar as duas primeiras dimensões em situações adversas com o objetivo elementar de resolver problemas. (FLEURY, 2001), (PERRENOUD, 1997) e (RIOS, 2011).

Observamos que o conceito de competência está associado ao cenário neoliberal e ao perfil profissional que demonstra capacidade de aprender, de trabalhar em equipe e ao mesmo tempo ser competitivo, de liderar e criar sinergia, motivar-se e motivar aos demais, ser resiliente, criativo e principalmente usar de autonomia para resolver problemas.

É possível observar pontos de convergência entre o detalhamento do conceito de competência e a visão dos Formadores sobre o perfil dos Gestores Escolares. Ao mesmo tempo, nos discursos não há indícios de que o conceito de competência apresentado tenha fundamentado a visão das características profissionais dos Gestores Escolares manifestos tanto nos discursos, quanto nos documentos analisados.

Esse paradoxo permite inferir, primeiro uma relação dos Formadores acrítica e não intencional com o Campo Epistemológico sobre competências profissionais, sobretudo no

âmbito ético tratado por Rios (2011) e segundo, que o discurso dos Formadores alimenta-se de um discurso neoliberal que difunde a ideologia de que o gestor competente é um gestor técnico, focado em resultados, cujo ato de partilhar é mais um ato de envolver a equipe grupo em um projeto gerencial e não político.

### 4.3.3 Gestão Democrática e partilha do poder

Para entender se a gestão democrática exercida na escola e os conceitos mobilizados nos encontros formativos atendiam a pressupostos emancipatórios, majoritariamente, consensuados como distinção da ação democrática legítima, perguntamos aos Gestores Escolares e Formadores sobre a razão, a finalidade da Gestão Democrática.

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém essencialmente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem a sua direção. (PARO, 2015, p. 105).

**Quadro 12** – Função da gestão democrática: Gestores Escolares e Formadores

<b>Gestores</b>	<b>Síntese da resposta dos gestores</b>
Gestor 1	Fortalecer a escola. Ouvir e valorizar partilha das decisões. Dar um nome para a escola (identidade).
Gestor 2	Qualificar a tomada de decisões considerando o entendimento de qualidade da escola.
Gestor 3	Dar protagonismo ao professor por ser efetivamente quem realiza, portanto demanda consenso junto com a equipe gestora.
Gestor 4	Dar voz ao grupo, partilhar a decisões operacionais. Inibir o autoritarismo.
Gestor 5	Gerar independência e engajar no mesmo objetivo: a aprendizagem. Forma mais complexa de gestão.
Gestor 6	Permitir o acesso da comunidade aos processos educativos da escola. Fortalecer a participação da comunidade.
<b>Formadores</b>	<b>Síntese da resposta dos Formadores</b>
Formador 1	Aponta a qualificação da tomada de decisões, mas também a aprendizagem coletiva pela vivência e pelo exemplo para formação crítica e reflexiva de alunos, equipe e comunidade.
Formador 2	Dado não coletado.
Formador 3	A gestão democrática serve para fomentar o diálogo, o conhecimento coletivo do projeto de escola e garantir a participação.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

No quadro 12, observamos sobre os Gestores Escolares um ponto de convergência no discurso sobre gestão democrática: o valor da participação em favor de um objetivo comum. Está sedimentada a ideia da discussão coletiva e do poder do engajamento do grupo em torno

de propósitos educativos, garantindo e valorizando a participação da comunidade escolar (LÜCK, 2009).

Gestão democrática serve pra que todos tenham a responsabilidade naquilo que fazem. Não é o gestor, a escola não é só do gestor, não é só aquilo que o gestor pensa, é toda comunidade escolar. Então, para mim a gestão democrática é isso. A democracia é todos estarem juntos naquele mesmo ideal, naquele mesmo objetivo. Aqui nessa escola eu não tomo nenhuma decisão, a não ser eu coloque todo grupo numa sala e diga a eles: “olha eu gostaria, tenho essa proposta o que vocês acham?” E aí, a partir da opinião deles é que nós decidimos o que fazer. (GESTOR 04)

Simbioticamente, observamos também um discurso mais instrumental da gestão democrática, em que a gestão democrática se define como gestão participativa, gestão meio. Nesse caso, a gestão democrática se caracteriza pelo método que é a participação no sentido de dar voz, garantindo o acesso a diferentes perspectivas, mas no sentido de qualificar a tomada de decisão.

Olha, eu acho que a gestão democrática... ela é necessária para gente ouvir todas as ideias e concepções das pessoas, porque eu acho que a gente trabalha num ambiente tão plural! Ele é coletivo, ele precisa de várias soluções, e não necessariamente uma pessoa vai ter todas aquelas habilidades que eu acabei de apontar ou uma solução para aquilo. Às vezes, eu acredito que o trabalho em equipe é esse mesmo, o que eu tenho de menos, a outra vai ter de mais, para me completar. Ela é democrática no sentido de que a gente vai ouvir a maioria. Lógico, sempre com um princípio maior que é o aluno, a sua formação, é a qualidade nessa formação. Então assim, o que a gente puder é colocar assim para o coletivo, eu acho que vai ficar muito mais rico, muito melhor do que um só pensar nisso. Eu acho que esse lado democrático de cada um ter um papel mesmo nesse grupo, não ter um que sobressai, porque todos nós somos importantes, desde das meninas que chegam aqui para limpar a escola para que esse aluno tenha um ambiente limpo, higienizado, até a diretora *né*, que tá dentro da sala controlando tudo isso *né*, tentando alinhava todo mundo numa colcha de retalhos. (GESTOR 02).

O discurso do Gestor 02 sintetiza o espírito dos demais. Esse discurso evoca uma ideologia que dá ao exercício de poder uma forma democrática, por conta da participação, mas o objetivo não é necessariamente democrático, ou seja, não objetiva a partilha do poder, mas potencializar as diferentes competências em favor da resolução de problemas e de melhores resultados. Esse é uma ideologia corporativa.

Embora passível de ser decretada no plano das orientações para a ação, a autonomia das escolas dificilmente poderá vir a ser praticada no plano da ação, sendo transformada numa espécie de autonomia heterogovernada, sitiada pela centralização do poder que sobre ela se abate de forma constante e asfixiante, por processos intrusivos de microgestão e de controle remoto, designadamente eletrônico, ou então por modalidades de regulação baseadas no mercado, na competição entre fornecedores e nas teorias da escolha pública. A formalização e burocratização, seja nos casos de recentralização

estatal, seja mesmo nos casos de descentralização e de autonomia de tipo mercantil e gerencialista, bem como a Gestão Escolar enquanto instrumento de dominação, surgem como algumas das mais pertinentes abordagens teóricas interpretativas. (LIMA, 2014, p. 1075).

A chamada Administração Estratégica, notadamente, moderna e nascida para administrar organizações, a partir de ambientes internos e externos de imprevisibilidade, por meio de Planejamento Estratégico três escalões básicos de planejamento e autonomia: estratégico, tático e operacional, (FILHO, 1978), (GESTÃO E NEGÓCIOS, 2018), (LÜCK, 2000), (PORTO, 2008) e (PORTO, 2018), conforme sintetizamos no quadro 13.

**Quadro 13** – Escalonamento de poder no Planejamento Estratégico

Nível Estratégico
Altos executivos. Têm poder efetivo e autonomia para conceber. Tomam decisões estruturais e de impacto. Formulam objetivos amplos. Criam uma causa comum para organização que possa polarizar ideais mais elevadas dos colaboradores e das pessoas: Missão e visão.
Nível Tático
Diretores de departamento. Tem poder relativo e autonomia para tornar decisões setorizadas. Considerando os objetivos amplos decididos pelos executivos, formulam objetivos específicos. Disseminam a missão e visão.
Nível Tático
Gerentes. Tem poder restrito e autonomia tutelada por normatizações e protocolos. Incorporam e disseminam a missão e visão. Por meio de participação coletiva - para fins de criar sinergia entre os colaboradores e os objetivos amplos e para explorar as diferentes competências técnicas pulverizadas - decidem sobre metas para concretização dos objetivos específicos recebidos dos diretores. Decidem e planejam em nível conjuntural.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

O quadro 13 exemplifica a ideologia presente no discurso participativo, no sentido de que a participação no caso do Planejamento Estratégico, desapropriado do sentido democrático de partilha de poder, que permanece concentrado no nível estratégico, usa o discurso da participação em duas dimensões complementares. Primeiro como elemento engajador, sinérgico, por meio da mobilização afetiva de ideais de bens comuns que criem laços motivacionais com os objetivos da organização, independentemente, do papel desempenhado. Segundo, por meio da discussão permitir a mobilização de diferentes competências em favor de resolver problemas, inovar e aperfeiçoar a qualidade das decisões.

A perversidade no campo educacional parece estar situada nos ideais da democratização da gestão, no qual se pode apontar para a confluência de dois projetos, oriundos dos projetos democrático e neoliberal de sociedade: a Gestão Democrática e a Gestão Gerencial. Enquanto para o projeto democrático a participação tem fins mais amplos, como “contribuir para que instituições educacionais articuladas com outras organizações da comunidade possam participar da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia” (PNE, Proposta da Sociedade

Brasileira, 1997, p. 50), para o projeto neoliberal, a gestão gerencial, embora fazendo uso dos mesmos propósitos democratizantes, valoriza a participação de forma funcional, ou seja, apenas técnica de gestão e é utilizada muito mais como forma de atenuar conflitos e/ou divergências do que como espaço de tomada de decisões, negociações (DRABACH, MOUSQUER, 2009, p. 279).

Silva Júnior (1990) ao discutir a escola como local de trabalho, já na época problematizava a administração moderna como delimitadora do trabalho alheio no sentido autoritário de estipular os campos de atuação do trabalhador. O modelo gerencial, aqui muitas vezes abordado, tem como marca exatamente isso, o despojamento do papel crítico do gestor escolar, na medida em que “[...] separam-se a concepção da execução do trabalho”. (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 23), conforme procuramos demonstrar no quadro 14.

**Quadro 14 – Comparação entre Gerente e Gestor democrático**

Gerente Participativo/ Técnico instrumental	Gestor Escolar Democrático/ Político e técnico
<p>Despojado de visão estratégica (contextual), ou tática, fica restrito a visão operacional. Tem poder restrito e autonomia tutelada por normatizações e protocolos. Incorpora e dissemina a missão e visão. Por meio de participação coletiva - para fins de criar sinergia entre os colaboradores, os objetivos amplos e para explorar as diferentes competências técnicas pulverizadas. Planeja metas para concretização dos objetivos específicos formulados por instâncias superiores. Decide e planeja em nível conjuntural, tendo como ética a eficácia.</p>	<p>Reflete sobre as contradições da função social da escola. Tem poder dialógico e exerce autonomia, sobretudo em função de deter conhecimento e atitude crítica. Media pesquisa e reflexão coletiva crítica para formular princípios e objetivos. Partilha poder, autonomia e informações para fins de propiciar na escola a vivência almejada na sociedade. Decide e planeja, a partir dos objetivos formulados pela escola em diálogo com os sistemas, tendo como ética a emancipação.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor <sup>16</sup>

No que concerne à figura do diretor, trata-se de se questionar a atual situação em que este se acaba constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder (PARO, 2010, p. 776).

Observa-se que praticamente duas décadas antes, Silva Júnior (1990) já afirmava exatamente o mesmo que Paro (2010):

Como comumente não se questiona o modo de funcionamento do sistema, os fundamentos das decisões do diretor de escola costumam ser apenas a necessidade e a obrigatoriedade que lhe são introjetadas de dar curso às determinações dos níveis mais altos. (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 82).

<sup>16</sup> Esta problemática é bem discutida por Paro (2015) em “Diretor Escolar: gerente ou educador?”

Considerando o quadro 14, se restrito ao aspecto participativo da gestão, há similaridades entre a função do gerente e o diretor escolar, porém quando atribuída de intencionalidade e principalmente crítica política, conceitualmente, temos um distanciamento entre os dois tipos de liderança. A Gestão Escolar democrática não pode prescindir da participação coletiva, na mesma medida em que não pode prescindir do crivo da crítica e reflexão sobre os objetivos amplos que estão postos a escola pública e nem de autonomia. (SOUZA, 2009), (PERONI, 2012), (FERREIRA, 2000) e (PARO, 2010).

Observamos que o formador 03 formula um discurso que sintetiza também o discurso dos Gestores Escolares, manifestos nas entrevistas, completando a análise que desenvolvemos. Nota-se uma ambivalência no mesmo discurso. Se por um lado, está afirmado o valor de se dar voz e garantir a participação de todos, por outro, afirma-se a destituição do poder decisório dos atores educativos, apresentados em condição de assujeitamento passivo.

A escola ela tem como principal objetivo proporcionar o diálogo igualitário, ou seja, todos os agentes ali dentro, e ao redor deles, tem o direito de manifestar a vez e voz. A família tem que estar dentro da escola. Os funcionários tem que saber do projeto da escola, os alunos tem que saber, porque que eles tão lá e o que eles têm que aprender, os professores têm que ter ciência do que se esperam dele, ou seja, todo mundo tem que participar da rotina escolar, todo mundo. Paulo Freire, *ele* dizia assim, que a escola é feita de gente, a escola não é só um prédio cercada de tijolos e livros, *né*, é um lugar de movimento *né*. Então todo mundo tem que manifestar seus desejos, suas opiniões dentro da escola. E a gestão democrática serve para isso *né*, para todos serem ouvidos, para todos participarem e, ao meu ver, a escola tem que sim ter uma gestão democrática. (FORMADOR 03)

**Quadro 15** – Quadro comparativo de afirmação e negação no discurso do Formador 03.

<b>Escola</b>	<b>Afirmação</b>	<b>Negação</b>
Funcionários	“Têm que saber do projeto da escola”	Construir o projeto
Alunos	“Têm que saber, porque estão lá e o que têm que aprender”	Construir Conhecimento
Professores	“Têm que ter ciência do que se espera deles”	Produzir Conhecimento
Equipe	“Tem que participar da rotina escolar”	Refletir sobre a rotina

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

Orlandi (1999) explica utilizando um conceito de metáfora, que o sentido é atribuído também pela escolha de uma palavra/frase em detrimento de outra. E que desse modo o discurso revela, a partir daquilo que é recalcado, sobre as condições de produção e formações ideológicas. “A metáfora é situada, desta forma, em relação ao discurso do inconsciente, introduzindo o paradoxo de um discurso duplo e uno, inconsciente e verbal, que só pode dar-se no campo da cadeia significante”. (AZEVEDO, 2014, p. 325).

No quadro 15, pode-se observar que o Formador 03, de modo não deliberado, no campo discursivo, faz substituição de “exercer de modo compartilhado o poder” por

“chancelar o poder manifesto”. Há incoerência com o enunciado que inicia sua resposta sobre dar voz e sobre diálogo (que é natural porque demarca diferentes posições ocupadas no mesmo discurso).

Essa divergência se explica, porque esse discurso nasce, a partir de interdiscursos que o antecedem, que integram a mesma formação discursiva em torno da gestão democrática e que tem pontos de aproximação e outros que são excludentes.

Aproximam-se, porque o método comum é a participação, excluem-se, porque participar, conforme Lima (2014) não é assumido como sinônimo de democracia e participar não está restrito a qualificar as decisões, mas ao processo formativo dos sujeitos de aprendizagem.

Aqui, o objeto de trabalho (o educando) é também sujeito, o que inviabiliza a ação unilateral do educador. Este, para ensinar, para transmitir cultura, precisa, antes, obter o consentimento do outro, daquele que aprende. É, pois, uma relação de convivência entre sujeitos, ou seja, uma relação autenticamente política. Mais do que política, é uma relação democrática, pois a ação que se passa resulta na afirmação de ambos como sujeitos. (PARO, 2010, p. 772).

Seguindo por outra linha sobre gestão democrática, observamos que a Formadora 01 constrói um discurso com aproximações a uma dimensão epistêmica que propõe a participação como vivência social formativa e emancipatória, no sentido de reproduzir nas relações escolares vivências sociais não restritas ao qualificar as decisões, mas a efetivação de um currículo que também vivido.

[...] a responsabilidade de pensar, de planejar, e desenvolver projetos para que a escola aconteça quando ela é dividida ela ganha um peso da cidadania dessa comunidade onde a escola está inserida. A gestão democrática, então, ela tem esse caráter, além de prático para auxiliar resolução de problemas, ela tem esse caráter formativo nessa comunidade e hoje, dentro da visão da escola, não se faz mais escola sozinho, diretor fechado com entre os muros, entre só equipe próxima dele. As resoluções, elas são partilhadas. O cidadão que a gente deseja formar *né*, dentro da nossa escola ele é crítico ele é participativo, então ela não pode se antagonizar essa proposta com uma gestão fechada, autocrática, ela tem que ser democrática para que, pelo exemplo, o gestor traga essa oportunidade participação, responsabilidade e de reflexão a respeito do que se faz na escola. (FORMADORA 1).

**Quadro 16** – Quadro comparativo: Discursos e Conteúdo do Programa de Formação

Discursos	Seleção de conteúdos relacionados ao tema coletados no Portfólio de Formação
Gestores Escolares e Formadora 03 Sinônimo de participação para fins de engajamento e qualificação da tomada de decisão.	Resultados, monitoramento, avaliação e tomada de decisões partilhadas - Introdução a conceitos de gestão - Instrução os métodos de gestão da SME - Fundamentos e princípios da Gestão Escolar - Processo pedagógico e práticas sociais -

	Escola: um espaço formativo significativo - Dimensões de Gestão - Planejamento, monitoramento e avaliação - Ciclo entre planejamento, implementação e avaliação - Planejamento estratégico (metas, planos de ação, variáveis, foco) - Entender as causas internas - Gestores têm poder de interferência - Conflitos e Violência - Mapa da violência: determinantes sociais - Plano, desenvolvimento, monitoramento e correção - Articulação de toda a comunidade escolar - Planejamento, eficácia e efetividade - Monitoramento, avaliação e resultados - Gestão Estratégica - Educar é um ato político, Qualidade para quem - O articulador da Qualidade de Ensino – Monitoramento -
Participação Estratégica Exercício de poder, por meio da participação no nível das operações, para fins de promover sinergia e aperfeiçoar resultados.	Gestão pedagógica – Liderança - Gestão estratégica - Currículo Escolar – Democrático - Gestor e os Resultados - Gestão eficaz - Altas expectativas – Inovações – Liderança - Ensino e Avaliação - Resultados das avaliações da educação Infantil - Responsabilidades dos alunos na educação infantil.
Formadora 01 Qualificação da tomada de decisões, mas também a aprendizagem coletiva pela vivência e pelo exemplo para formação crítica e reflexiva de alunos, equipe e comunidade.	

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

A análise do quadro 16 permite identificar nos conteúdos a identidade epistemológica assumida: a Administração Estratégica inserida no conceito moderno de administração pública economicista e eficiente. Consta-se esse fato pelo volume e conjunto de conteúdos convergente com premissas gerenciais. Em contraste, do ponto de vista de volume, a discreta abordagem de conteúdo sintetizado como *currículo escolar democrático*.

Observa-se, portanto um diálogo entre o discurso dos Gestores Escolares, da formadora 03 e uma epistemologia de Administração Estratégica, cuja mediação foi feita pelas oportunidades de aprendizagem oferecidas na Formação em Serviço.

Por consequência, na mesma medida em que não se observa representatividade nas formações do discurso da Formadora 01, este estabelece um diálogo com uma epistemológica crítica sobre Gestão Democrática, no sentido formativo da vivência participativa.

*O participacionismo*, como lhe chamou Maurício Tragtenberg (1989), tende a ser vazio de decisões relevantes, situação em que uma gestão democrática da escola em pouco se distinguiria, do ponto de vista substantivo, de uma gestão tecnocrática ou autocrática [...] A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar *para e pela* democracia e a participação. (LIMA, 2018, p. 25).

Dois aspectos convergentes de nossa análise corroboram uma conclusão sobre o tema:

Um, sobre conjuntura da formação em serviço: por conta de não ter havido oportunidades reflexivas sobre a seleção dos objetivos da formação em serviço, não houve

nem intencionalidade, nem crítica sobre a constituição da identidade epistemológica mediada entre os Gestores Escolares manifesta em seu discurso.

Outro, sobre os discursos: marcadamente, mas também coerentes com as práticas formativas, não esteve presente nas reflexões dos Gestores Escolares, críticas sobre a partilha do poder, “tutelação” de autonomia ou burocratização da prática (TORRES, 2000) ou ainda aspectos políticos como as contradições da sociedade conservadas pela negação às pessoas a dimensões decisórias, cuja premissa democrática busca romper, a partir da vivência escolar. (ABADIAN, 2018), (LIMA, 2014), (LIMA, 2018) e (PARO 2010).

Os dois aspectos complementares acima permitem assumir que os discursos de Formadores, Gestores Escolares mediados pela formação em serviço, estabelecem um diálogo coerente com o aspecto técnico/instrumental da gestão democrática, prescindindo, em contrapartida, de diálogo epistemológico com aspectos políticos e críticos desse campo da Gestão Escolar. (LIMA, 2014).

Para Foucault (1996) discursos são campos de disputa pelo poder. A assunção de discursos formativos sobre um Campo Epistêmico em detrimento de outro traduzem essa disputa e remetem para outros questionamentos sobre a natureza das escolhas e quais implicações para o fazer educativo cujo sujeito é o Gestor Escolar.

#### 4.3.4 Função social da Escola: “É possível servir a dois senhores?”.

Considerado a escola como instituição social e que atende, portanto às expectativas sociais, a Gestão Escolar pressupõe entendimento crítico da sociedade. Sobre o Gestor Escolar, Silva Junior (1990) completa que “[...] Será alguém consciente da necessidade recuperar a função social e identidade própria da escola”. (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 84).

Nesse sentido, para entender as relações epistemológicas estabelecidas com o tema, perguntamos aos Gestores Escolares e Formadores sobre a Função Social da Escola.

**Quadro 17** – Função social da escola: Gestores Escolares e Formadores

<b>Gestores</b>	<b>Síntese da resposta dos gestores</b>
Gestor 1	Promover mudança na vida de uma pessoa e até de uma família. A escola deve atuar, a partir das aspirações sociais da comunidade em que está inserida cada escola, para fins de mobilidade social.
Gestor 2	Formar as pessoas para transformar a realidade. Função transformadora/emancipatória.
Gestor 3	Formar cidadão críticos e reflexivos. A escola está no topo da sociedade.
Gestor 4	Atuar nas dificuldades sociais do aluno. Função assistencial.
Gestor 5	Formação integral do aluno. Formação crítica para atuação em sociedade.
Gestor 6	Aproximar-se das famílias. Estabelecer vínculos entre escola e família.

<b>Formadores</b>	<b>Síntese da resposta dos gestores</b>
Formador 1	Reconhece a função de integrar o aluno o meio e ao mundo do trabalho, mas entende como função principal a formação do cidadão capaz de interagir no meio social e que disto demanda um currículo forte e o engajamento de todos.
Formador 2	Dado não coletado
Formador 3	Foi citado Paulo Freire: A escola é um agente transformador da sociedade. Desenvolver competências do ser humano.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

A análise do quadro 17 expõe nos discursos dos gestores e formadores certa ambivalência, não individualmente, mas em síntese, porque apontam aspectos de assistencialismo, integração ao meio e mobilidade social, ou seja, perspectiva conservadora e individual e a função de promover atributos atitudinais que permitam ao aluno uma atuação consciente na sociedade para fins de transformá-la, ou seja, uma perspectiva coletiva e emancipatória.

O papel social da escola ele é muito grande porque, porque a escola ela pode proporcionar uma mudança social na vida de uma pessoa, de uma família *ta*. Agora outra coisa, é o seguinte, a gente tem que entender bem que a escola está inserida em determinadas realidades. A escola com a sua equipe precisa definir o que ela pretende atingir dentro daquela comunidade. Por exemplo, não quero que seja entendido como determinismo, porque nós não podemos determinar limites para ninguém [...], mas se você tá *numa* escola onde a maioria dos alunos não pretende dar continuidade aos estudos acadêmicos, não é essa a ambição, que pelo menos a escola dê conta de dar a esses alunos uma boa formação. (GESTOR 01).

O gestor 01 elabora uma reflexão que traduz uma linha instrumental da escola. A escola teria que entender a realidade local que a cerca, mapear aspirações sociais e a partir daí as traçar uma linha de trabalho adequada.

Esse discurso embora investido de lógica e sentido, inscreve-se em uma ideologia. Na perspectiva conceitual do sociólogo francês Pierre Bourdieu, (2015) a escola cumpre o papel de legitimar as diferenças sociais. Conforme Nogueira e Nogueira (2002) e Bourdieu (2015), a escola reproduz em seu interior a realidade social fora dela, no sentido de replicar em sua organização o que Bourdieu (2015) chama de culto à cultura dominante. O capital cultural do aluno produzido no seio do contexto social, e mesmo os hábitos ali cultivados e apreendidos, garantem a diferença de *performance* entre as diferentes extratos sociais presentes na escola. Logo o capital cultural, já no ponto de partida, é a diferença determinante entre sucesso e fracasso escolar e social. “[...] operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima.” (BOURDIEU, 2015, p. 65).

Eu entendo a principal função da escola como a formação mesmo integral do cidadão para o exercício da cidadania e neste sentido trazer os conhecimentos acumulados, através da história da sociedade, para este indivíduo de forma a prepará-lo para vida. Que ele pudesse estar preparado não apenas para inserção no mercado de trabalho - o que não é menos importante -, mas que ele fosse preparado para vida, para a função dele histórica enquanto cidadão, enquanto ser *né*. Enquanto gente que convive com gente, eu penso a escola como esse espaço ideal para essa preparação desse indivíduo para o exercício dessa cidadania plena, consciente, participativa, mais não só como um slogan, mas que esse conteúdo se manifeste por meio de um currículo é forte... forte e *né*, poderoso. Que ele pudesse ser trazido para realidade do aluno, capacitar para vivência em sociedade e essas ações, elas deveriam estar no consciente de todos os membros da comunidade da escola, desde o porteiro que o recebe até mesmo o gestor da escola. Que todos eles pensassem na função da escola em formar esse cidadão, em formar esse cidadão para vida, para a sociedade em que ele está inserido. (FORMADOR 02).

A resposta do Formador 02 traduz de forma elaborada também as reflexões dos gestores 03 e 07 e carregam os três discursos à ideologia da socialização do aluno, a partir da formação crítica, ao meio social de forma mais abrangente, mas para o exercício da cidadania, ou seja, no sentido de dar sua contribuição de civilidade cumprindo seu deveres individuais e coletivos e no sentido de exigir e vivenciar os direitos democráticos, também individuais e coletivos, em relação às obrigações do Estado. (MENDONÇA, 2009).

No desenvolvimento da pesquisa conceituamos a função social da escola basicamente em três dimensões, as quais relacionaremos com os discurso promovidos pelos gestores e formadores e de que forma esse Campo Epistemológico foi mediado pelas oportunidades de formação em serviço oferecidas pela rede estudada.

Primeiro a função social fundante da escola, na condição de organização social, é a socialização do indivíduo em relação à sociedade e a socialização do conhecimento historicamente acumulado em relação ao indivíduo em diferentes discursos. (LOPES, 2011), (SACRITÁN, 2013) e (SILVA, WEIDE, 2014).

Esse aspecto está presente no discurso de forma dispersa usa no discurso individual, quando apontam como função social a promoção da aprendizagem, a preparação para o trabalho, para o exercício da cidadania, para formação integral da pessoa humana (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003), (MENDONÇA, 2009), (MENDONÇA, 2011), (PINTO, 2013), (SILVA, WEIDE, 2014).

O segundo aspecto, parte do pressuposto da não neutralidade do conhecimento e da socialização do homem à sociedade. Nesse sentido, esse processo se assenta em princípios

conservadores ou emancipatórios, logo a escola tem funções contraditórias que coabitam no discurso coletivo dos entrevistados.

Observamos nos discursos a frequência da formação crítica e reflexiva do aluno como competência básica para o exercício da cidadania, no sentido de interferir e transformar a sociedade. Chama atenção que a função social transformadora da escola figure hegemonicamente nos discursos, tanto de Gestores como Formadores, porém, não há menção sobre objetivos, temas conteúdos ou ações metodológicas que problematizem a condição contraditória da função social da escola, seja na perspectiva Conservadora de Bourdieu, seja na perspectiva Histórico Crítica de Saviani (CARDOSO, LARA, 2009).

Paro (2015), afirma a aprendizagem como processo dialógico e político entre sujeitos empenhados na construção de personalidades históricas. Completa que o tema tem sido objeto de estudo acadêmico há décadas e embora esse relação esteja hoje reconhecida, mas “verifica-se que ela ainda não produziu entre nós influência relevante sobre a organização da escola e sobre a composição de currículos e programas”. (PARO, 2015).

O distanciamento formativo e mesmo discursivo sobre um Campo Epistemológico crítico sobre as contradições inerentes à função social da escola (conservação/emancipação), permite inferir nos discursos, apesar da evocação à crítica, uma ideologia sobre a função social da escola ambiente de consenso da sociedade e de ação também consensual da escola, circunscrevendo a função social da escola ao campo do primeiro aspecto de inserção do indivíduo à sociedade, por meio da socialização do conhecimento.

No âmbito educacional, constatamos o surgimento da teoria do capital humano como explicação reducionista da não universalização das políticas regulatórias e do Estado de Bem-Estar, como indica Hobsbawm (1990 e 1995). Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 51).

Retomamos aí a discussão que tem perpassado todo o desenvolvimento da pesquisa. A questão na neutralidade da escola e, portanto da Gestão Escolar como implicação ideológica para restringir ao campo operacional e técnico a ação do Gestor Escolar.

#### **4.3.5 A Qualidade da Educação**

Qualidade no sentido lato define atributos de excelência de um determinado objeto e a definição de excelência deve atender a expectativa subjetiva de quem se destina o objeto. (OLIVEIRA, 2014).

Mariani (2004), em estudo sobre linguística e Psicanálise na Análise do Discurso, discute os conceitos de sentido significante e significado. O conceito de qualidade que apresentamos acima é o significante (imagem acústica psíquica) que remete ao significado que é o objeto (ou fenômeno) qualidade. Já o sentido é variável e dependerá das condições de produção e das formações discursivas em que se insere o sujeito. O sentido, dessa forma, estará relacionado à representação que o sujeito tem do objeto, nesse caso, a qualidade.

O significante, em si, não tem significação. O que irá delimitar os possíveis sentidos é sua relação [...] com signos lingüísticos circunscritos na cadeia falada. (MARIANI, 2004, p. 09).

Considerando o significante ou o conceito de qualidade correspondendo à expectativa de excelência que a sociedade tem sobre a função social da educação pública, com o objetivo de identificar o sentido (representação) dos entrevistados, perguntamos sobre a qualidade da educação pública.

**Quadro 18** – Qualidade na educação pública: Gestores Escolares e Formadores

<b>Gestores</b>	<b>Síntese da resposta dos gestores</b>
Gestor 1	Valorização efetiva do ensino por parte da sociedade. Rigor efetivo no desenvolvimento de habilidades.
Gestor 2	Promoção da autonomia no aluno. Formar pessoas melhores para o mundo.
Gestor 3	Formação de valores que componham a formação integral do aluno e oferta de suporte social.
Gestor 4	Democratização de ensino eficiente. Mobilidade social.
Gestor 5	Aquilo que se manifesta por indicadores. Altas expectativas.
Gestor 6	Oferta efetiva em sala de aula de tudo que é bom. Garantir ação eficaz do professor.
<b>Formadores</b>	<b>Síntese da resposta dos Formadores</b>
Formador 1	Associada a resultados de aprendizagem que sejam eficientes para a vida, a constituição da pessoa e do cidadão.
Formador 2	Dado não coletado.
Formador 3	Restringiu-se a afirmação sobre a indissociabilidade entre qualidade e educação e a responsabilidade efetiva dos agentes educativos como responsáveis por sua promoção.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

O quadro 18 permite classificar Gestores e Formadores basicamente em dois discursos: um individual e outro coletivo. Individual na medida em que a qualidade está associada a um ensino eficiente (aluno aprende de acordo com o que se espera) com propósito de mobilidade social e outra, coletiva, quando a qualidade está associada a um ensino com viés social, quando há formação que ofereça condições para que o aluno exerça certa autonomia crítica frente à sociedade.

Qualidade e educação pública são duas coisas que devem andar juntas, andaram juntas por um período ao longo na história do Brasil, apesar de

seletiva *né*. A educação pública no nosso país teve sim, por um longo período, muita qualidade e ela foi perdendo com a universalização do ensino básico, principalmente. E aí, infelizmente, não foi conseguindo dar conta de universalizar as vagas e ao mesmo tempo garantir a qualidade. (GESTOR 01).

O discurso do Gestor 01 tem contornos de paráfrase (ORLANDI, 1999), sendo o mais difundido e talvez o mais popular, inscrevendo-se na relação dialética entre quantidade e qualidade. Ou seja, antes da universalização do ensino público, a escola oferecia qualidade, na razão em que esta oferta se universalizou, houve um ganho quantitativo e uma perda qualitativa. Mas o princípio aí é estritamente técnico, sem problematizar ou relacionar a função do ensino em relação à sociedade, porque o princípio de qualidade está relacionado ao desempenho do aluno e ao rigor na metodologia educativa, considerando a ressalva feita pelo Gestor 01, que é dessa qualidade que está relacionada ao atendimento de uma demanda selecionada no período apontado.

Observamos que o discurso do Gestor 01 sobre qualidade é coerente e complementar com seu discurso sobre a função social da escola, que se situa na ideia de mobilidade social, estabelecendo nexos com o discurso do Gestor 04:

Olha... qualidade em educação para mim é o aluno conseguir desenvolver, não digo 100% das suas habilidades, mais que ele consiga atingir 80%. Porque eu acho que todo aluno, não apenas da classe média, da classe rica que tem o direito a uma boa educação, mas os nossos alunos carentes, que também precisam de uma educação de qualidade. Então quando eu falo com meus professores, eu busco isso neles, para que eles busquem isso nos alunos. “Vamos puxar, vamos trabalhar pra que esses alunos consigam ter a mesma chance que os de fora”. E nós estamos tendo bons resultados, porque hoje eu tenho alunos que foram meus em 2010, 2013, e estão trabalhando aqui comigo e se mostrando assim grandes. Como professores não, mas na minha secretária *tá*. Tem 2 na minha secretária e tem auxiliares que estão fazendo faculdade e estão aqui dentro da escola, já foram alunos desta escola. Nós temos alunos na Caixa, que estão como menor aprendiz e são daqui desse bairro. Bairro vulnerável, bairro carente *né*, então quer dizer, a educação acontece! Basta os profissionais que estão ali quererem se engajar. (GESTOR 04).

Para o Gestor 04, a qualidade da educação é seu atributo de permitir mobilidade social e com isso se inscreve em um discurso ideológico, em que a educação é compreendida como um bem consumível pelo indivíduo, portanto de natureza utilitária, garantindo em contrapartida um melhor percurso social.

Macedo (2016) ao discutir a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não especificamente sobre qualidade, mas sobre o papel social do conhecimento, problematiza a

relação entre eficiência, igualdade e mobilidade social, tema praticamente transversal nas entrevistas e aponta incoerências sistêmicas:

#### Eficiência e Igualdade:

Se o princípio de eficiência está associado – como a qualidade – às expectativas que se tem sobre os atributos de algo e se temos diferentes e antagônicas expectativas sociais com relação à educação, não pode haver eficiência para todas às expectativas por serem excludentes, portanto não há nexos entre eficiência e igualdade, inscrevendo esse tipo de discurso em uma ideologia que promove a sensação de consenso.

#### Eficiência e Mobilidade Social:

Essa é uma articulação possível, porque efetivamente a educação pode gerar condições para que indivíduos logrem ascensão social sem mudar a estrutura da sociedade. Nesse caso, a educação passa a ter uma qualidade de mercadoria, de produto socialmente útil. Igualmente estão inscritos em uma ideologia de consenso, no sentido de promover a ideia de igualdade, como se mobilidade social estivesse à disposição de todos.

A máxima da vez, como ademais o desejo de toda hegemonia, é que podemos produzir uma política totalmente inclusiva, capaz de superar todo e qualquer antagonismo. O caráter situado e contextual do *conhecimento para fazer algo* é universalizado em competências descritas de forma genérica, exigência de uma política que impõe, em algum grau, a mensuração como modo de certificação. Mensuração. (MACEDO, 2016, p. 62).

Observamos que o discurso do Gestor 05 traduz parte da problemática discutida por Macedo (2016):

Para relacionar é educação pública e qualidade é preciso analisar essa qualidade né, determinar os indicadores, os níveis, os padrões estabelecidos né, e sempre com altas expectativas, eu acredito sim que a escola pública possa ser de qualidade. (GESTOR 05)

O Gestor 05 manifesta o discurso, talvez, mais disseminado atualmente, aquele que relaciona qualidade aos indicadores, sobretudo externos, como elementos balizadores do padrão de qualidade. Esse tema é tratado por Oliveira (2014), Ball (2010) e Biest (2009), é como um abandono de um processo crítico de investigação, de pesquisa sobre a função social da escola, na perspectiva conservadora ou emancipadora, para uma escolha autônoma e crítica da escola de objetivos para a concessão de terceiros que determinem quais resultados acadêmicos traduzem qualidade. Essa destituição política tende a promover práticas mais comprometidas com plasticidade do que com autenticidade, no sentido, paradoxo, de que parecer bom se sobrepõe a ser bom.

A veracidade não é a questão; o que importa é a efetividade das fabricações no mercado ou para a inspeção, bem como a ação que elas exercem *sobre e dentro* da organização. (BALL, 2010, p. 44).

A equipe traçando com o professor a aula bem elaborada, e isso indo para a sala de aula. Ele dando qualidade para esse aluno, a gente tem o gancho dos dois. Aprendizagem e qualidade na aula, tudo num equilíbrio muito bom. Agora se falta na sala de aula a peça fundamental, que é o professor, se esse professor faz de qualquer jeito e a gente permite que ele faça, não chega uma qualidade, o aluno não recebe isso. (GESTOR 06).

É possível observar o Gestor 06 e o Gestor 04 seguem a mesma linha, no sentido e condicionar a qualidade educacional ao desejo e engajamento dos profissionais da educação. O problema e a solução, portanto estaria no desejo e engajamento profissional.

Esse discurso compõe uma consequência do processo histórico que Tardif (2013) trata na perspectiva da profissionalização da docência, na medida em que a promessa social de equiparar a docência a outras profissões no sentido de reconhecimento e valorização social, o que efetivamente ocorre é a responsabilização da prática docente pelo sucesso escolar.

Há nesse caso uma coerência com a ideia que vimos discutindo sobre descentralizar alguns processos participativos com o ônus da responsabilidade pelos resultados. Quando diretores afirmam, prescindindo de um contexto crítico, que basta o professor se engajar, ele também dissemina uma ideologia de que falta é engajamento do professor.

O que eu penso bastante é que a gente tem muita criança carente, muita criança é necessitada de várias coisas, que a gente tenta oferecer o que na casa não se oferece e aí, essas crianças já tem bastante dificuldade de aprendizagem já por ter um contexto histórico muito difícil. (GESTOR 03).

Dourado Oliveira e Santos (2007), quando discutem qualidade na educação, apontam obstáculos externos como desafios a serem superados em favor de uma educação de qualidade, menos no sentido assistencialista e mais no sentido estratégico. O Gestor 03 encaminha seu discurso nessa linha.

Parte do discurso assumido na análise de qualidade feita por Dourado Oliveira e Santos (2007) marcam qualidade como uma tradução da relação insumo, processo e resultado. Ou seja, qualidade estaria relacionada às condições de infraestrutura, qualidade de gerenciamento, formação continuada, monitoramento e avaliação. E na mesma medida que é um discurso racional e lógico é também um discurso corporativo, é um princípio de produção naturalmente destituído de reflexão política.

Chama a atenção que nenhum dos entrevistados tenha feito uma reflexão nesse sentido, ainda circunscrito ao aspecto técnico, de vincular a qualidade a condições gerais estruturantes – insumos, processo, resultado - que favoreçam a aprendizagem.

Observamos na sequência as convergências de discurso do Gestor 02 e o Formador 01:

Olha eu acho que qualidade é uma palavra é difícil, porque o que é uma qualidade né? É uma pergunta bem difícil de responder. [...] A gente trabalha com os alunos valores? A gente trabalha o respeito? A gente trabalha a empatia? A gente trabalha essa diversidade? Respeito na diversidade, sabe? Essas coisas assim que são muito importantes para viver em sociedade. Então a gente está trabalhando isso na nossa Educação Infantil, para que esse aluno desperte todo esse sentimento de se colocar no lugar do outro. Eu acredito que é isso a qualidade: dar todo esse embasamento para essa criança ser um cidadão que possa construir mais no mundo, ser um cara mais bacana. A violência talvez, eu acredito que vai ser sempre a educação que vai poder mexer nisso. Então assim, se a gente conseguir formar pessoas melhores para o mundo. É o que eu penso. (GESTOR 2).

A relação da educação com qualidade é fundamental, apesar da qualidade ser um termo bastante subjetivo. Dentro da educação a gente pode entender como o resultado de aprendizagem do aluno. Não o resultado de notas, mas o resultado de aprendizagem, de uma aprendizagem que ele leva para vida, que ele leva para se constituir como cidadão, enquanto pessoa. Então a relação da educação com a qualidade é esta, dela se organizar a ponto de preparar esse indivíduo *né*, de forma eficiente para a vida. (FORMADOR 01).

Orlandi (1999) e (2005), sobre Michael Pêcheux, apresenta o conceito de metáfora na análise do discurso como condição fundante do sentido. Metáfora é transferência de uma palavra para outra produzindo diferentes significados. É possível notar a Metáfora quando, no discurso dos entrevistados, o *significante qualidade* (imagem-acústica) remete a diferentes significados dependendo da representação de qualidade que cada um deles tenha.

Por exemplo, para o Gestor 01 qualidade significa recuperar o mesmo padrão de ensino oferecido, quando a escola atendia a uma parcela da sociedade. O discurso traduz a ideologia do Capital Cultural desvelado por Bourdieu (2015). Para o Gestor 02 qualidade significa a capacidade de a escola impactar na sociedade, por meio da formação da criança. Temos nesse caso a inscrição em dois discursos ideológicos que se aproximam, mas com diferenças fundamentais: a escola como redentora da sociedade e outro (crítico) que admite que a escola sofra interferência e também interfira na sociedade. (CARDOSO, LARA, 2009).

Observamos que tanto o Formador 01, como o Gestor 02, em seus discursos, apontam o papel social da educação, enquanto expressão de qualidade.

Conforme Oliveira (2014) analisando o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2018 – CONAE, quando explica a qualidade como um termo complexo, que na condição de atributo, demanda parâmetros para considerar algo bom ou ruim.

No caso da educação a qualidade é igualmente complexa por que o parâmetro será o projeto de sociedade que se tem e que se almeja. Sua complexidade se dá, sobretudo pelo contexto de tensões entre as correlações de forças, os choques de classes que dão concretude à sociedade em si e que se manifestam na escola.

#### **4.3.6 Gestão Política: Uma prática crítica**

Rios (2011) apresenta como o “[...] maior problema que se enfrenta, no que diz respeito às dimensões técnicas e políticas da competência do educador, é a desarticulação[...] entre os dois polos.” (RIOS, 2011, p. 61). Afirma, a autora, que a competências políticas e técnicas do educador são saberes necessariamente interdependentes e impossíveis de desassociar.

O fazer político constitui-se no sentido do fazer, o porquê, a partir da moralidade que expressa os valores contextuais. O Fazer técnico se constitui em meios para realizar, para transformar o político em realidade é, sobretudo, método. Portanto há uma relação dialética, em que um aspecto se alimenta e se corporifica no outro, sem que seja possível considerá-los de forma independente.

Uma prática, portanto nunca esta esvaziada de um determinante político (RIOS, 2011) e (PARO, 2015), porque sempre atende há interesses, ainda que os sujeitos não façam uma reflexão sobre isso, como igualmente, os aspectos técnicos não tem fim e si próprios, mas na intervenção na realidade, que só se dá por meio de um método, um *savoir fair*. (RIOS, 2011).

Segundo Rios (2011), técnica é ação do homem sobre a realidade, sua forma de se impor sobre ela para satisfazer suas necessidades e sempre esteve presente na história da humanidade, portanto a técnica é o contrário da sujeição do homem à natureza, mas seu instrumento de domínio. Porém, a ascensão tecnológica se deu de tal forma, que a autora problematiza agora a sujeição do homem à própria tecnologia.

Não cabe ao profissional apenas corresponder às demandas do mercado do trabalho, antes, criticar a realidade para construir as mudanças necessárias. (RIOS, 2011). Assim a autora, quando se refere para além da prática profissional educativa, propõe atributos da própria filosofia ao da competência, que deve ser pautada nas dimensões técnica, estética, política e ética.

A competência é desenvolvida também nas interações com as pessoas e a partir das circunstâncias que envolvem a prática profissional. “Como a competência diz respeito às condições de trabalho, [...] não se pode atribuir a responsabilidade pela qualidade do trabalho,

apenas aos trabalhadores isoladamente”. (RIOS, 2011, p. 93). Essa afirmação remete a responsabilidade sobre a cultura profissional do local de trabalho coletivo, portanto e eminentemente objeto intencional do gestor.

Considerado a dimensão política como aspecto distintivo da Gestão Escolar em contraste com a Gestão Gerencial (PARO, 2009), (PARO 2015), e (LIMA, 2018), e a imprescindível mediação ética na relação indissociável entre política e técnica (RIOS, 2011), perguntamos aos entrevistados sobre a relação entre aspectos Políticos e Técnico-Pedagógicos no Projeto Político Pedagógica da escola.

Destacamos inicialmente parte da entrevista do Gestor 01:

Existe uma política de rede *né*, em qualquer rede isso existe. Ela é determinada, ela vem através de vários aspectos *né*, material didático, documentos administrativos que você tem que fazer, que acaba determinando, controlando essa política *né*... então não dá pra fugir muito disso [...] sair dessa política, é vamos assim dizer, que vem determinada pelos governos que muitas vezes a gente não tem ação sobre ela por que ela vem como comando: “pronto e acabou!” Mas a gente tem ação na escola e na comunidade, isso é o que falta muitas vezes enxergar, então a gente vai se entregando, a gente vai achando que está tudo certo *né*, que é aquilo que quer ser feito também, muitas e muitas vezes nós encostamos o corpo ou é o caminho mais fácil a ser tomado. E é um caminho triste porque ele acaba levando a mudanças profundas logo à frente. (GESTOR 01).

Observamos que o Gestor 01 não aborda a dimensão política específica da ação educativa, nem mesmo aspectos técnicos como planejamento. Seu discurso remete diretamente à política da relação institucional com o poder público. Traduzindo uma problemática que apontamos anteriormente, quando tratamos da gestão democrática, especificamente sobre um modelo de Gestão Escolar tutelado, cujo poder permanece centralizado, disfarçado sob uma égide participativa, mas uma participação efetivamente ritualizada e burocratizada de tal forma que destitui a unidade escolar de autonomia e partilha de poder decisório real. (LIMA, 2014). Como preconiza o protocolo do planejamento Estratégico, conforme sintetizado no quadro 14, que compara a escola de autonomia do gerente e o gestor democrático.

Olha eu acho que eles tem tudo a ver um com o outro, porque assim, o lado político, ele, eu acredito que ele trabalha as desigualdades. Vou fazer você entender o que eu quero dizer com um exemplo: teve um dia dentro de uma escola que uma pessoa estava vendendo um bolo (era auxiliar das professoras). Estava passando por uma grande dificuldade financeira e ela fez esse bolo e cobrava apenas 10 reais. Lembro que quando eu cheguei na escola eu olhei falei para ela “como você *tá* cansada, como você *tá* abatida!” “Ah! Porque eu fiz uns bolos e eu fiquei até de madrugada... *tá* lá. Dá uma olhada”. Os bolos eram enormes, eram bolos assim enormes, lindos, eu entrei e falei assim, nossa que trabalho, parabéns *né*, Uma das professoras falou assim - muito sorridente – “Nossa Diretora! 10 reais esse bolo!”.

Minha reação foi tão espanto. “O quê, Professora? você vai dar 10 reais nesse bolo? (Obviamente o bolo teve um custo bem maior). Então essa minha questão política que eu coloquei. Disse a professora: “Nossa, mas esse bolo aqui, eu entendo como se ele valesse mais do que 10 reais, o que você acha?” Ela teve que ficar acordada, ela teve que assar!”. Ela retrucou que foi ela quem deu o preço. Disse a professora que eu discordava mas que acreditava que ela devia pagar aquilo que sua consciência achasse justo. Eu falei de uma forma carinhosa com a professora, mas de modo que levasse ela a refletir, que aquilo ali não estava correto. Então, eu acho que que ser político é isso, o ser político é aquele que vai tratar também da injustiças e desigualdades [...] eu acho que esse é meu lado político. O de ouvir todas as pessoas, tentar melhorar todas aquelas pessoas de dentro da escola, colocar então, essas ideias para gente pensar, refletir, se aquilo, o evento do bolo, estaria certo ou não, trabalhar muito essa questão da desigualdade das diferenças. (GESTOR 02).

O discurso do Gestor 02, que na verdade é uma diretora de escola, polariza, talvez enquanto discurso, a síntese das proposições políticas que procuramos investigar nessa dissertação. No sentido de ver no papel do gestor a atribuição de problematizar as vivências democráticas, as tensões sociais de desigualdade e de injustiça que se manifestam naturalmente na escola, se colocando como mediadora de reflexões de natureza crítica sobre as interações da equipe escolar, que também se constitui como sujeito do processo de aprendizagem juntamente com os alunos.

Quando perguntamos sobre as relações entre aspectos políticos e pedagógicos, objetivamos observar no discurso dos Gestores Escolares e formadores, primeiramente indícios de uma relação epistemológica com o tema e com o Programa de Formação em Serviço, também identificar ideologias disseminadas nesses discursos. Utilizamos como elemento significativo o Projeto Político Pedagógico como fomento à problematização do tema.

O projeto político e pedagógico é um plano global da instituição né é um importante caminho da construção da identidade da escola, nele você vê as expectativas de aprendizagem é a participação coletiva e democrática de todos e você precisa organizar sua escola pautada numa proposta pedagógica, e essa proposta pedagógica nunca é neutra, por isso ela é política, mas é preciso saber o que você se, o que esperam dos alunos é não ficar perdido né no que você, no que tá sendo dado. Na Leman até eles falam que o PPP é a espinha dorsal da escola, é um projeto de trabalho mesmo para toda comunidade escolar. (GESTOR 03).

Embora o Gestor 03 tenha mencionado a não neutralidade da proposta pedagógica como distinção política, também podemos observar que a ideia não é desenvolvida. Não observamos no discurso dos demais Gestores Escolares uma associação à ideia da não neutralidade da ação educativa da Gestão Escolar, admitindo a inscrição da Gestão Escolar no campo da mediação das contradições sociais que se manifestam na escola. Embora totalmente

indissociáveis os aspectos políticos e técnicos (LIBÂNEO, 2017) e (RIOS, 2011), uma análise geral demonstra, no discurso, uma dissociação dos dois aspectos.

O Formador 02 entende aspectos políticos associados primeiramente às políticas públicas de formação. Há em seu discurso a percepção clara da falta de um documento norteador de formação e da valorização das demandas estruturantes para formação de gestores e seu impacto nas elaborações escolares, mas não estabelece relação com a condição política específica da Gestão Escolar.

Bom, eu não vejo muita diferença entre aspecto político e pedagógico no PPP da escola. É, eu acho que é a união dos dois é que possibilita transformação. Na mesma medida de que eu acredito que toda educação ela é política e que os aspectos pedagógicos eles são essenciais para se desenvolver é o aprendizado do aluno. (FORMADORA 01).

Chama-nos a atenção, dois aspectos: mesmo o Formador 02 assumindo a premência da adoção de uma política formativa, conforme ele reconhece, não foi realizado estudo e implantação. E no mesmo sentido, ainda que o Formador 01 tenha assumido a indissociabilidade entre o aspecto político do técnico, na prática formativa oferecidas aos Gestores Escolares não se observou nenhuma ação conceitual ou metodológica com esse enfoque.

Uma questão que se impõe é a contradição. Se pelo menos dois dos três formadores partilham da formação discursiva sobre a relação e mesmo a relevância dos aspectos políticos na formação do Gestor Escolar, porque não se traduziu em alguma mediação epistêmica no Programa de Formações em Serviço?

A incoerência é uma condição própria dos discursos, porque se assume e alterna diferentes posições ao se produzir enunciados. No caso dos Formadores, quando enunciam para um entrevistador acadêmico, fazem-no com independência crítica que a formação discursiva acadêmica está licenciada para ter e fazem-no tomando um discurso epistêmico político. Porém, quando discursam para o Gestor Escolar - e o Programa de Formação é um discurso -, o fazem em outra formação discursiva, da altura da responsabilidade institucional, com condições de produção próprias.

Ao analisar um discurso, mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (FICHER, 2001, p. 207).

**Quadro 19** – Relações políticas e pedagógicas no Projeto Político Pedagógico

<b>Gestores</b>	<b>Síntese da resposta dos gestores</b>
Gestor 1	Não relacionou especificamente a dimensão técnica e políticas no PPP. Focou nos aspectos de política de governo que incide sobre a escola, e o papel do grupo frente a estas políticas.
Gestor 2	Focou no aspecto político, relacionado o tema ao combate às desigualdades, seja nas vivências na escola e na formação do aluno para atuar politicamente na sociedade.
Gestor 3	Não formulou uma resposta no desenvolvimento de sua reflexão.
Gestor 4	Não formulou uma resposta no desenvolvimento de sua reflexão.
Gestor 5	Não esclarece a pergunta. Aponta a não neutralidade da proposta pedagógica e coloca o PPP como base organizacional da escola.
Gestor 6	Descreveu processos organizacionais a partir do PPP, mas não formulou uma resposta.
<b>Formadores</b>	<b>Síntese da resposta dos Formadores</b>
Formador 1	Resposta abrangente no sentido de que toda educação é política e que os aspectos pedagógicos, são essenciais para se desenvolver o aprendizado do aluno.
Formador 2	Refletiu sobre aspectos associados primeiramente à políticas públicas de formação do gestor, mas não formulou uma resposta objetiva.
Formador 3	Dado não coletado

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

Por fim, no quadro 19, a partir da síntese das entrevistas dos Gestores Escolares e dos Formadores, podemos observar que os aspectos políticos se apresentarem de modo difuso, como se fosse a primeira vez que realizassem semelhante reflexão.

Ao perguntar, nos colocamos como enunciadores em um discurso que pressupunha que o enunciatário partilhava da mesma formação discursiva. Não perguntamos “que conhecimento mobilizou na formação sobre o papel político do Gestor Escolar”. Cujas respostas poderiam ser “nenhum” ou “não me recordo”. Perguntamos quais as aproximações e distanciamentos entre os aspectos políticos e pedagógicos presentes no PPP da escola.

Embora o objetivo das duas perguntas teria sido o mesmo: mapear a medição epistêmica promovida pelo Programa a respeito do tema, a primeira ficaria restrita ao Programa, sem comprometer o Gestor. Já na segunda, como fizemos efetivamente, o objeto foi o entendimento do entrevistado sobre o tema possivelmente mobilizado no Programa. Condição que exigiria uma formulação mais elaborada e pré-requisitos conceituais.

Para entender os sentidos subentendidos em um texto é preciso que o enunciador e o enunciatário tenham um conhecimento *partilhado* que lhes permita inferirem os significados. Esse conhecimento de mundo envolve o contexto sócio-histórico a que o texto se refere. (GREGOLIN, 1995, p. 20).

Concluimos que, conforme Gregolin (1995), as condições de produção promovem as formações discursivas em que se inscrevem os sujeitos de discursos. O ambiente contextual

partilhado é que cria a relação de sentido entre os interlocutores. Como afirma Foucault (1996), discursos são rarefeitos, selecionados por dispositivos de exclusão e não estão à disposição de todos. Nesse caso, uma inferência provável é que os Gestores entrevistados não integrem uma formação discursiva que abranja o discurso político educativo, revelando um traço da capacidade de mediação epistêmica do Programa de Formação em Serviço oferecido em 2017.

#### 4.3.7 Formar Gestores Escolares ou Gerentes Escolares?

Paro (2015) aborda o conceito marxista clássico sobre a divisão de classes entre propriedade dos meios de produção e a força de trabalho para descrever a relação autoritária entre os detentores dos meios de produção, aqueles que “legitimamente” formulam os objetivos e a força de trabalho, a quem cumpre realiza-los. Segundo o autor, semelhantes relações se estabelecem entre escola e sistemas. “Então, as ações do diretor, para serem coerentes com os objetivos perseguidos, não precisam estar de acordo com os interesses dos comandados, desde que sejam do interesse do proprietário”. (PARO, 2015, p. 105).

Considerando o cenário acima proposto, com objetivo de identificar os Gestores Escolares como sujeitos de formação, e ao mesmo tempo para entender o papel da prática de gestão na constituição dos processos formativos, perguntamos aos entrevistados sobre sua participação na formulação dos objetivos do Programa de Formação em Serviço de Gestores Escolares oferecidos em 2017. Para os Formadores perguntamos em que bases se deram a tomada de decisão sobre esses objetivos.

**Quadro 20** – Participação nos objetivos do Programa de Formação de Gestores

<b>Gestores</b>	<b>Síntese da resposta dos gestores</b>
Gestor 1	Não observa que haja algum tipo de participação decisória no Programa de Formação em Serviço oferecido pela rede.
Gestor 2	Sugestões de temas.
Gestor 3	Participava por meio das avaliações. Assuntos levantados eram trazidos nos encontros posteriores. Quando indagada sobre um exemplo, não soube dizer.
Gestor 4	Sugestões no final dos encontros.
Gestor 5	Sugestões no final dos encontros.
Gestor 6	Não houve participação na formação em 2017.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

Como indica o quadro 20, os diretores entenderam que ou não houve participação ou a participação se deu por meio de sugestões feitas nos encontros formativos. Ambas as opiniões são corroboradas pelas informações observadas nos documentos analisados.

Efetivamente há registros de sugestões em todos os encontros formativos, porém a análise comparativa entre as sugestões e a organização metodológica de conteúdo ou mesmo de infraestrutura indica que as sugestões não foram consideradas.

Nos documentos cedidos não figura participação de Gestores Escolares em qualquer dimensão nas decisões sobre o conhecimento mobilizado nos referidos encontros. Embora nos relatos dos Formadores as demandas geradas pelas práticas de gestão, como procedimentos que precisavam de orientação, seriam consideradas nos encontros formativos. Entretanto os documentos não guardam registro de qualquer demanda contemplada.

Considerando Lima (2014) e (2018), a participação nas ações decisórias é uma condição elementar da gestão democrática, que não é um produto final, nem um rito burocrático para legitimar decisões centralizadas, mas uma garantia de posicionamento intencional e consciente das contradições sociais no processo das discussões e ações educativas. Prescindir dessa condição é prescindir da condição política que distingue a prática de Gestão Escolar. Partilhar o poder:

Significa entender que o ser humano é o único ser vivo que se desenvolve historicamente através de sua participação na criação do mundo objetivo e por esta razão não pode ser relegado à mera situação de receptor e sim de ator e sujeito. (FERREIRA, 2000, p. 169).

Destacamos abaixo uma síntese das respostas dos Formadores, quando questionados sobre de que forma se deu as tomadas de decisão sobre o Programa de Formação em Serviço de Gestores Escolares. Vemos que os Formadores 01 e 03 justificam que não houve uma formulação intencional sobre objetivos abrangentes e que os objetivos eram independentes, a partir da percepção de demandas das Supervisoras de Ensino. O Formador 02 não fala sobre a participação, mas esclarece que as formações buscaram formar competências de gestão de resultados, desde a educação infantil.

Bom... eu não participo deste tipo de situação... estas escolhas vem das diretoras (de departamento). Mas... que eu saiba, não tem objetivos... sabe... uma reunião para decidir isso... acho que não. Mas, normalmente as supervisoras trazem demandas e a partir delas elaboro as formações... é assim. (FORMADORA 01).

Bom... é... as formações elas são definidas mediante a demanda que escola necessita. Então, as formações elas foram realizadas com o trio gestor, como formação de professores, é mediante a demanda que os supervisores traziam para secretaria. A gente percebia que tinha alguma dificuldade e que ela era

geral, e a gente chamava o segmento para vir realizar uma formação na secretaria ou muitas vezes a gente ia até o local também. (FORMADORA 03).

No ano passado (2017), alguns temas de formação vieram como complementaridade daquela formação que os gestores tiveram da fundação Leman, então, por exemplo, com a educação infantil que não teve, teve um processo de educação específica para aprofundar e apresentar para eles aquilo que eles não tiveram anteriormente. É a gente fez formação específica pensando nessa questão das competências desenvolvidas com os diretores [...] Até para que se começasse a criar uma cultura de análise de resultado da escola que a gente é, nesse ano eu acredito que a gente avançou muito mais do que o ano passado, de olhar de fato o que aconteceu, o resultado que aquela sala teve, e tentar entender quais foram os fatores que fizeram com que os alunos não chegassem às expectativas da escola. Ou o que precisa ser feito para que os alunos cheguem, nessa expectativa, nessa possibilidade de aprendizagem, então algumas formações elas também foram pensadas e organizadas nesse sentido, com base nos resultados de avaliações bimestrais ou das avaliações de monitoramento que foram feitas com 5º e 9º ano que foram feitas no ano passado. (FORMADORA 2).

No sentido estrito observamos dois dados: o primeiro - em consenso- é que se pode observar com clareza no relato das formadoras, corroborado pelos documentos analisados, que não está formalizada uma política institucional com intencionalidade definida, a partir de um plano estratégico mais amplo, com objetivos explícitos, e que defina o papel formativo frente aos Gestores Escolares.

O segundo – conflitante - é que, a metodologia para definir o conhecimento mobilizado nos encontros formativos, conforme os Formadores, se daria, a partir da percepção dos Supervisores sobre demandas da realidade escolar, conforme iam surgindo. É conflitante, porque não há evidências disso nem nas entrevistas dos Gestores, nem registros ou indícios nos documentos analisados.

Uma primeira análise pode sugerir uma contradição, porque temos enunciados que negam uma intencionalidade mais ampla e articulada na forma de instituir o conhecimento mobilizado nos encontros formativos, o que deveria se traduzir em um percurso formativo, sem identidade, dispersivo e descontínuo. Porém, o conjunto das análises revelam um percurso formativo em 2017, linear, contínuo convergente e com identidade epistêmica bem definida.

Para Barros (2015), quando discute a Análise do Discurso em Foucault, argumenta que o enunciado está para o contexto histórico como a frase está para o texto. Dessa forma não há contradição, há o que Orlandi (1999) vai chamar de esquecimento, que [...] é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse

esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. (ORLANDI, 1999, p.35).

Embora os Formadores não o tenham de forma consciente, ao organizarem a proposta formativa dos Gestores Escolares, inscrevem-se na formação discursiva (BARROS, 2015), em que se concretizam no enunciado o campo ideológico que assume a Gestão Escolar por princípios economicistas que sustentam a gestão pública moderna, sobretudo aspectos de eficiência e a eficácia. (PARO, 2009), (PARO, 2010) e (PARO, 2015). Está aí a coerência, a relação orgânica com as condições de produção que se manifestam no discurso.

A formação discursiva, portanto, é um conceito de conexão entre o enunciado, o sujeito e a ideologia. É o espaço entre o que pode ser dito, devido ao contexto ideológico e político. Este dito, permeado pela ideologia, revela que o sentido não está na palavra, na frase ou no texto, mas na discursividade, partindo da relação entre formação ideológica e formação discursiva–enunciado–sujeito. (BARROS, 2015, p. 82).

Já em outro Campo Epistêmico, sobre método didático, quando a História Oral indica que não há indícios da participação do Gestor Escolar na decisão sobre o conhecimento mobilizado nos encontros formativos, afirmam-se mecanismos de interdição do discurso (FOUCAULT, 1996), porque dar a voz é também partilhar poder. E esse discurso não está autorizado na relação entre os escolões hierárquicos de gerenciamento.

Sobre este tema, da participação, Nóvoa (2002), Tardif (2002) e Marcelo (2009), mantêm certo nexos conceitual em torno de uma epistemologia da prática, dessa forma, a formação continuada trata de entender como faz e como aprende o professor e não como deveria aprender e fazer. O mesmo princípio é válido para a formação continuada do Gestor Escolar, enquanto sujeito de sua formação.

A análise dos discursos e dos documentos aponta um Programa de Formação em Serviço de Gestores Escolares alinhado com a tendência de formação continuada que parte da teoria para prática, conforme problematiza Shulman (2014), assumindo caráter prescritivo e normativo.

Ainda sobre a condição de sujeito de Gestor Escolar, para entender o grau de interação crítica com a formação em serviço, perguntamos aos entrevistados sobre possíveis aperfeiçoamentos no programa.

Dentre os 06 Gestores Escolares entrevistados, 03 não formularam uma resposta objetiva, os outros 03 falaram da troca de experiência, continuidade e aprofundamento teórico e formação para práticas de proatividade. Dentre os 03 formadores, o Formador 01 não teve a

resposta coletada e os Formadores 01 e 02 outros aludiram a uma mudança que já ocorreu, que são encontros formativos agrupados por polos.

Quando formulamos essa problematização, esperávamos observar na crítica dos sujeitos pesquisados, vínculos epistemológicos com aspectos metodológicos e de conteúdo do Programa de Formação em Serviço investigado. Segue abaixo a análise das respostas das Formadoras 01 e 02.

Esse Programa de Formação em que nós estamos estudando, estamos discutindo, vamos dizer que ele foi modificado para esse ano, ele teve modificação, hoje ele é descentralizado onde cada supervisor faz a formação do seu grupo em seu polo de trabalho é tem as suas vantagens enquanto organização técnica e prática. Mas eu me preocupo ainda com esta divisão no sentido de uma formação de cultura de rede, *né* porque apesar de cada supervisor receber a orientação no sentido de como ele irá conduzir a formação no seu polo, entendemos que cada um tem sua particularidade, a sua história de vida, sua formação, o seu preparo para estar à frente de um grupo em que ele é o formador. As características de um formador não é somente a capacidade de liderança *né*, [...] formação mais aprofundada que desse uma sustentação maior para esse gestor e que de fato fosse a sua formação continuada, a sua formação em serviço, que ela fosse sistematizada em padrões além da atuação técnica pontual. (FOMADOR 01).

Um ponto que acho que a gente já melhorou foi fazer essa formação em polos. Então esse ano ela acontece em dupla de supervisão e com grupos menores de diretores. Eles conseguem trocar mais experiências, essa formação ela consegue ser um pouco mais prática e reflexiva e não tão generalista. Então ela é uma formação de troca mesmo e não é muito expositiva. É então, isso é um ponto que a gente já avançou na rede, todos preferem polo. Mas o que acho que se fosse para pensar nessa questão de melhorar, acho que a gente acompanhar mais de perto o impacto [...] o que falta talvez hoje é essa análise do impacto e do acompanhamento dessa formação lá em *locus*. (FORMADOR 02).

Observamos que o Formador 01 traz em seu discurso um olhar estrutural para as formações seja, pela preocupação pela reorganização em polos com grupos menores, seja pela valorização da competência metodológica do Supervisor responsável pela formação. Apresenta um entendimento da formação enquanto processo intencional no sentido de sistêmico de gestão. Chama a atenção, pela infrequência, a crítica ao modelo instrumental adotado até 2017, quando questiona a circunscrição técnica das formações.

O formador 02, aponta a mudança para atuação em polos como um avanço que atende ao anseio de todos, pelos aspectos de valorização das trocas. Coloca como desafio o acompanhamento do impacto das ações formativas na prática.

Uma análise primária sobre o quadro 09 mostra que metade dos Gestores Escolares entrevistados não apresentou uma ideia sobre o que poderia ser melhorado no seu próprio processo formativo.

O não dito é também discurso (ORLANDI, 1999). Pode ser um pressuposto, quando o próprio dito, ao afirmar algo pressupõe o seu contrário e o subentendido, que depende do contexto. Aqui, quando os Gestores não têm o que dizer sobre possibilidade de aperfeiçoamento no processo formativo, também dizem em seu discurso que assumir a condição de sujeito de conhecimento não é uma prática. É o [...] silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não-dizer: se digo “sem medo” não digo “coragem”). (ORLANDI, 1999, p. 83).

Os gestores 01 e 02, nos discursos de cada um, traduzem de forma pontual as principais problemáticas dos processos formativos desenvolvidos com os Gestores Escolares em 2017: a tutelação epistemológica e desconsideração do saber produzido na prática.

Olha eu acredito que, se a Secretaria de Educação conseguisse trazer pessoas com um suporte teórico, vamos dizer assim, maior sabe? [...] não é que os gestores aqui, que são supervisores não têm competência para dar essa formação, não é isso. Mas eu acredito que se ela fosse mais sistematizada, se ela fosse..., não sei! Talvez maior, com uma durabilidade maior, toda semana uma formação, a cada 15 dias que acontecesse [...] tinha que ter uma equipe e assim, profissionais gabaritados para essa formação, com referencial teórico, fundamentado no objeto de estudo. (GESTOR 02).

O Gestor 02, ao propor como aperfeiçoamento o acesso ao conhecimento epistemológico, afirma, por consequência, sua percepção dessa ausência. Embora esteja evidenciada a identidade epistemológica instrumental, gerencial e não politizada da formação, a opção por uma abordagem metodológica normativa que promove a condição de objeto do Gestor Escolar, associada aos indicativos da linha conceitual não ter sido adotada de forma intencional, nem ser abordada de forma crítica, sendo administrada de forma tutelada, podem causar a percepção de ausência teórica.

O discurso do Gestor 01 também estabelece vínculo de coerência com o resultado da análise documental.

Ouvir os gestores né, ouvir, dar vazão para essa necessidade de falar, sem comprometer ninguém entendeu. Sem ideologia política. A única ideologia é a qualidade da escola, a qualidade da escola pública. Ouvir as pessoas sem o medo de ser questionado. Porque parece que quem “tá” à frente de alguns cargos, muitas vezes cria uma barreira tão grande entre os subordinados que acaba não ouvindo. Talvez eu também faça isso na minha função e nem perceba. Mas eu procuro escutar o que as pessoas têm para dizer, e volto atrás nas decisões, às vezes escuto coisas que não gostaria, mas é um exercício que eu fui adquirindo de aprender a ouvir. As pessoas têm muita

dificuldade de ouvir, as pessoas gostam muito de falar, de mandar, às vezes a sugestão vem de pessoas que você menos espera. (GESTOR 01).

Quando o Gestor 01 faz menção a um ambiente, onde os Gestores Escolares não se sentem à vontade para falar e, aí inferimos que também para criticar, estabelece algum sentido com uma dimensão da avaliação feita nos encontros com base em escalonamento progressivo de qualidade de 01 e 05, para as seguintes perguntas, onde concluímos que os Gestores Escolares manifestam expressivo grau de satisfação frente às formações, legitimando integralmente as formações. Mas no campo de sugestões, das mesmas avaliações, espaço destinado ao aperfeiçoamento, há diversas críticas expostas de forma menos assertivas, difusas, mas que categorizadas revelam um padrão de queixa dos Gestores Escolares.

Ou seja, no sentido indicado pelo Gestor 01, no espaço formal para crítica que exige exposição e posicionamento, nesse caso a avaliação. O Gestor Escolar não se manifesta para fazê-lo com mais segurança nas sugestões que permitem apontamentos com tom de proatividade.

O Gestor 01 aponta também como aspecto de aperfeiçoamento nos processos formativos, dar ouvidos, dar voz ao Gestor Escolar. Ainda estabelecendo relação com as avaliações, a conclusão que também chegamos ao analisarmos as sugestões contidas nas avaliações de cada encontro é que ouvir não é uma condição efetiva nos processos. Isso pode ser observado pela frequência de determinadas sugestões sem que para elas se tenham dado encaminhamento.

Quando Schulman (2014) propõe o entendimento do modo de pensar do professor, sobre como ele constrói sua maneira de fazer, está falando da importância de ouvi-los. Nesse caso ouvi-los é enxergá-los, valorizá-los; assumir seu potencial criativo na epistemologia da prática. Compreender aspectos psicossociais para entender a melhor forma de oferecer formação. A mesma validade se pode inferir para a formação de Gestores Escolares.

Becker (1999), quando discute o sujeito epistêmico de Piaget lembra que nada é mais eficiente para os sujeitos do que conhecer as leis de sua própria formação. No sentido fundante do conceito de sujeito do conhecimento, pensar processos formativos centrados no sujeito significa tanto permitir sua interação crítica com a metodologia e com o conteúdo, como desafiá-lo a responder e criar soluções para problematizações da prática, por meio da mobilização do conhecimento que já traz e daquele que compõe o ambiente formativo. “Se o sujeito tem condições ótimas de ação devido a suas experiências anteriores significativas e o meio é positivamente desafiador, a qualidade da interação cresce - ela será função de um desenvolvimento cognitivo ótimo.” (BECKER, 1999, p. 83).

#### 4.3.8 Um olhar sobre a prática

Silva Júnior (1990) distingue a pedagogia como ciência prática da educação, aquilo que chama “práxis educacional”, no sentido de que os primeiros produzem teorias acadêmicas e os outros, efetivamente, produzem a prática. Sobre a administração escolar, o autor problematiza o distanciamento do administrador escolar tanto da ciência da educação (que desconhece) enquanto Campo Epistêmico, como da prática educativa como campo efetivo da aprendizagem (em que não se reconhece). “Não haverá com concretizar em sua escola a dialética da Pedagogia e Educação, se ele como “administrador” não dominar os elementos do “par dialético” a partir do qual deveria orientar sua ação administrativa”. (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 74).

A partir da conjuntura proposta por Silva Júnior (1990) e seguindo a lógica de que a prática deve ter papel estruturante na formulação das políticas formativas, tanto, a partir de uma epistemologia do fazer, quanto no fazer refletido, a partir de outros conhecimentos mobilizados e reelaborados, promovidos por processos de formação em serviço, perguntamos aos Gestores e Formadores sobre o impacto do Programa de Formação em Serviço oferecido pela rede de ensino na prática dos Gestores Escolares.

Metade dos Gestores Escolares entrevistados não formulou uma resposta objetiva. O Gestor 01 afirmou aprender espontaneamente com a prática dos colegas. O Gestor 6 atribui as mudanças a um programa paralelo oferecido pela Fundação Leman e o Gestor 02 sentiu-se motivado a ingressar em curso de Mestrado.

Quando sistematizamos a análise documental em seções temáticas, uma delas foi a análise, a partir das sugestões, da metodologia dos encontros formativos, revelou-se os momentos de trocas como fato relevante os Gestores Escolares. Condição que refletida no relato do Gestor 01, o qual atribui importante mudança em sua prática à influência de relatos de colegas.

Embora os formadores exerçam diferentes tipos de influência sobre os processos formativos, decisório ou operacional, observam-se nos discursos diferentes leituras da influência dos encontros formativos sobre a prática.

Quando perguntamos sobre a relação dos processos formativos e a prática dos Gestores Escolares, os Formadores adotaram e centram seu discurso termo eficácia. Castro (2006), quando trata dos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade, conceitua eficácia como consecução dos objetivos, dos resultados estimados pela organização. Eficácia é dimensão intermediária, entre eficiência e efetividade. Tríade conceitual que estrutura a gestão pública gerencial. (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2013).

Categorizamos as respostas em dois grupos para facilitar a comparação: pesquisa de satisfação, que procura medir se as expectativas do pesquisado foram atendidas, por meio de sua percepção (ROOSSI, SLONGO, 1998), e avaliação de eficácia, que procura medir efetivas mudanças na prática provocadas pela ação. Categorizamos porque os Formadores usam os dois sentidos, indistintamente, no conceito de eficácia.

**Quadro 21** – Comparação do discurso dos formadores sobre satisfação e eficácia

<b>Pesquisa de Satisfação</b>	
<b>FORMADOR 03</b>	<b>FORMADOR 02</b>
A gente fazia uma avaliação de eficácia logo após a formação, na qual as pessoas que participaram da formação, preenchiam aspectos relacionados ao que acharam da formação: principais ganhos, o que precisa melhorar, espaço físico, enfim, isso tudo era tabulado e virado em gráfico depois para gente poder “tá” estudando.	É eu acho que avaliar a eficácia, ela é sempre uma tarefa muito difícil [...] Eu acho que a avaliação indicada pelos gestores ela é um indicador, mas é um indicador com ressalva, porque a gente tem essa questão no ambiente público “né”, isso é muito forte [...] por isso que eu acho que a avaliação ela é muito complicada porque as pessoas acham que estão avaliando o formador e não o processo, o conteúdo em si.
<b>Avaliação de Eficácia</b>	
Outra coisa também é que as supervisoras após a formação iam até a escola para ver se aquela formação que a gente tinha feito, que a gente fez, teve efeito na escola. Por exemplo, a gente realizou uma formação sobre mordidas, com alguns professores coordenadores, na qual isso estava acontecendo nas escolas <i>né</i> , nas creches e depois a gente foi procurar saber se se tinha diminuído o índice de mordidas na creche e a gente percebeu que teve um leve avanço nesse sentido. Então a gente fazia as formações e depois as supervisoras acompanhavam nas escolas o resultado das mesmas.	[...] acho que isso é um ponto falho na nossa rede. Mas é uma discussão que a gente teve. Seria muito importante se a gente fizesse a formação, a supervisão que sabe do tema daquela formação fosse na semana seguintes na escola verificar em <i>lôcus</i> , se de fato aquilo conseguiu ser implementado e se aquilo <i>tá</i> em andamento. Isso sim, acho que a gente conseguiria observar melhor o impacto das formações para atividades escolares. Esse ano isso facilitou um pouco porque como a gente tá fazendo a formação em polo pelo trio gestor, então a supervisão sabe o tema, ela que organiza a formação e essa formação tá ligada de certa forma com a pauta que ela vai desenvolver na semana seguinte, ou desenvolveu na semana anterior. Então isso já traz para gente esse termômetro um pouco mais real eu acho nesse ano de 2018 do que no ano de 2017.

Fonte: Quadro elaborado pelo Autor.

Lembramos que a relação de impacto das formações na prática só foram feitas aos formadores. Desse modo, o quadro 21 revela questões sobre coerência no entendimento da relação entre o processo formativo do Gestor Escolar e sua prática. Sobre as avaliações realizadas pelo grupo ao final dos encontros, a Formadora 03 descreve uma pesquisa de satisfação como um instrumento investigativo que posteriormente balizaria a reflexão sobre os processos formativos. Porém a análise documental não apresenta registro de algum indício de semelhante ação. Como vimos na análise das sugestões, os apontamentos feitos não influenciaram mudanças na organização dos encontros. Alguns pontos acompanharam quase

todo o percurso dos encontros durante o ano indicando que não foi considerado, nem justificado junto ao grupo.

Esclarecemos que, conforme Rossi e Slongo (1998), uma pesquisa de satisfação se destina a medir a qualidade da experiência vivenciada pelo sujeito pesquisado em relação a um objeto. Sua função é reunir dados para guiar as ações de melhoria no objeto no sentido de atender as expectativas do sujeito.

Ao contrário, o Formador 02 problematiza a confiabilidade das avaliações feitas nos encontros formativos por conta de que a formação seja promovida pela chefia imediata, o que naturalmente desestimula críticas. Efetivamente, quando se discute um documento norteador da Secretaria de Gestão Pública sobre modelos de avaliação de desempenho, há reservas com relação à avaliações subjetivas, pela propensão a estarem enviesados por preconceitos, indulgência, severidade ou leniência (BRASIL, 2013). Nesse caso, ao contrário do Formador 03, a análise documental, como indicamos, registra inexpressivo percentual de críticas explícitas e, ao mesmo tempo, registra avaliação média entre 04 e 05 pontos, em uma escala de 01 a 05, sendo 05 o mais elevado padrão de qualidade. Um indício que corrobora a reflexão do Formador 02.

Observamos diferentes posições ocupadas nos discursos, a partir do imaginário conforme Orlandi (1999). Quando o Formador 03 assume que no ambiente público é muito forte a falta de isenção na relação entre diferentes escolões de servidores, não por conta das pessoas em si, mas por conta de uma cultura instaurada, também assume que o Formador ocupa uma posição no discurso, a partir da imagem que tem de si, constituída pela antecipação da imagem que o outro tem.

Na análise do Discurso não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário [...] não “brota do nada”: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história. E são regidas, em uma sociedade como a nossa. Por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, ela não cai do céu. Ela se institui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 1999, p. 43).

O quadro 21 ainda permite observar diferentes olhares também sobre a noção de investigação efetivamente de eficácia dos processos formativos. Enquanto o Formador 03 relata que após a formação as Supervisoras visitam as escolas para verificar efeitos da formação, a Formadora 02 relata que seria bom que após as formações as Supervisoras fossem às escolas para verificar efeitos da formação. Observa-se que as Formadoras manifestam discursos incoerentes entre si tratando do mesmo tema.

O discurso dos gestores, sobretudo pela dificuldade de formulação de uma reflexão sobre o tema, permite inferir que não é uma prática comum se colocar na condição do sujeito epistêmico de Piaget, discutido por Becker (1998), que promove em sua prática uma ação refletida por desconstruções e elaborações de saberes práticos e conceituais.

Os registros e os discursos também não dão conta de um processo investigativo que compreenda os saberes da prática de Gestão Escolar como ponto de partida, ou mesmo de chegada, para a consolidação de pressupostos formativos, quer metodológicos, quer de conteúdo, na perspectiva da epistemologia da prática abordada por Vaillant e Marcelo (2012), sobre a reflexão da prática, sobre a prática e para a prática.

#### **4.3.9 “Uma andorinha só não faz verão”**

Encerramos a série de análise das entrevistas com o quadro referencial 117, em que sintetizamos as respostas de Gestores Escolares e Formadores sobre o referencial teórico mobilizado nos encontros formativos.

Perguntamos aos seis Gestores Escolares, que autor estudado nos encontros formativos havia-os marcado. De um deles, o registro gravado foi perdido. Três dos Gestores não souberam responder. Outro citou Imbernón – autor que discute o tema formação continuada docente - e o sexto citou Heloísa Lück, com a ressalva de já conhecer sua obra. Dos Formadores também se perdeu um registro. Outras duas citaram Heloísa Lück.

Chamou nossa atenção o Gestor 03 mencionar Imbernón. Em nova consulta constatamos que não há registro desse autor nos documentos investigados. Matos e Senna (2011) afirmam que a memória, como base constituidora da História Oral, está constantemente ajustada à crença e imaginário dos indivíduos, portanto esses podem emitir relatos imprecisos. “Assim, a fonte oral pode ser confrontada com outros tipos de documentação e analisada não apenas como uma complementação do documento escrito nos estudos históricos.” (MATOS, SENNA, 2011, p. 103).

Certamente, a autora Heloísa Lück protagonizou o Campo Epistêmico adotado nos processos formativos. Pode-se verificar esse dado nos discursos de um Gestor e dois Formadores bem como nos documentos analisados, mas chamou-nos a atenção que dentre cinco Gestores, quatro não soubessem mencionar o nome de um autor ou mesmo de uma obra mobilizada nos encontros formativos.

Na verdade referencial teórico ele foi sendo incorporado, a partir dos objetivos que se tinha, então, alguns temas eles vieram de demandas, de

2016, principalmente do começo do ano de 2017 e aí, em cima do tema que você ia trabalhar, era que o referencial teórico vinha. É para compor esse trabalho de formação. Na parte de gestor eu lembro que o autor mais usado foi a Heloisa Lück, que ela traz muito essa questão das competências da gestão. Então segui muito na linha dela [...] na verdade não foi feita uma conversa com objetivo e em cima desse objetivo já discutindo os autores que poderiam seguir...é a gente tinha ali uma ideia da onde a gente queria chegar e a discussão que era feita em cima disso. Mas como tinha uma equipe específica para algumas formações, que pensava essas formações, essa construção veio vindo a partir dos temas que se tinha e da ideia de onde a gente gostaria de chegar nessa discussão com os diretores. (FORMADOR 02).

Apesar do conteúdo lacônico no discurso do Formador 02, conforme se observa nos documentos analisados, foi usada efetivamente como referência a obra de Heloísa Lück, “Dimensões de Gestão Escolar e suas competências” (LÜCK, 2009). A obra destina-se a discutir e orientar a prática do Gestor Escolar em agrupamentos de processos escolares, chamados no livro: dimensões. É uma obra essencialmente instrumental e técnica, coerente com o modelo gerencial de gestão pública.

Com isso, encerramos com uma observação objetiva, não houve nos discursos indícios explícitos ou passíveis de inferência, sobre conceitos que integrassem Campos Epistemológicos de Gestão Escolar.

Não se pretendeu com essa investigação encontrar discursos acadêmicos, mas evidências de que o Programa de Formação – efetivo objeto de pesquisa - tenha promovido situações de aprendizagens, em que os Gestores Escolares tenham sido confrontados - para fim de interrogação crítica -, com Campos Epistemológicos, e que essa confrontação, em algum grau pudesse se manifestar nos discursos.

Um exemplo é que apesar do discurso gerencial dos entrevistados não esteve manifesto evidências de que esse conceito tenha sido estudado, para que, então, sobre ele incidisse alguma crítica. Não houve a menção do termo “gerenciamento” nem pelos Gestores Escolares, nem pelos Formadores. Uma epistemologia exige a confrontação crítica sobre conceitos admitidos como verdade. Considerando Foucault (1996), sobre as práticas gerenciais, quase que literalmente, os discursos foram formulados por sujeitos que precederam os enunciadores.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

I – Estrutura: reconstituição da estrutura do Programa de Formação em Serviço de Gestores Escolares: objetivos, conteúdos, avaliação e metodologia.

### a) Programa ou ações formativas?

Como ponto de partida, convencionamos chamar de “Programa de Formação em Serviço” o objeto estudado nesta dissertação, mas, conceitualmente, um “programa” tem objetivos amplos, associados ao conceito de efetividade, ou seja, tem como propósito gerar impacto em um campo também amplo. Por exemplo: “Aperfeiçoar a qualidade da aprendizagem da Rede Municipal de Ensino. Um programa se constitui de projetos que articulados viabilizam os objetivos do programa”. (ZOPPA, 2017).

Desse modo, a partir das entrevistas e documentos, concluímos que não foi formalizado um “programa” pela Rede de Ensino estudada, por conta da ausência dos elementos que assim o caracterizariam. Efetivamente foram oferecidos aos Gestores Escolares em 2017, na condição de formação em serviço, encontros formativos com temática de gestão. Trata-se de uma ação recente e, portanto em desenvolvimento e que, segundo as entrevistas, foi muito bem recebida pelos Gestores Escolares, que a caracterizam como uma ação inovadora, da qual se sentem felizes em fazer parte.

Queremos destacar que observamos nos Gestores Escolares e nos Formadores engajamento em suas atribuições, dedicação e satisfação em realizar o trabalho educativo de gestão. Fomos muito bem recebidos em todos os locais, principalmente nas escolas em que estivemos. As unidades escolares apresentavam boas condições de conservação, limpeza, organização e acolhimento a alunos e comunidade.

### b) Objetivos intencionais?

Podemos verificar nas entrevistas e nos documentos que os objetivos dos encontros formativos não passaram por um processo de discussão formal, nem houve ações que permitissem ao Gestor Escolar contribuir na constituição de objetivos e não houve processos de investigação com algum rigor técnico para fins de orientação das escolhas.

Não há indícios nas entrevistas dos Formadores da Secretaria Municipal de Educação de uma proposta pedagógica ou um plano educativo mais amplo, no nível da Rede, que

preceda a formação em serviço dos Gestores Escolares, em que, eventualmente, pudessem estar expressos objetivos.

Esse fator aponta um alienamento crítico dos idealizadores da formação em serviço, frente ao papel do Gestor Escolar em relação à escola, no sentido de não definir de forma intencional e fundamentada quais as expectativas dos encontros formativos sobre a prática do Gestor Escolar, considerando tanto os aspectos técnicos, quanto os políticos.

Segundo Moraes (2016), não há fontes orais falsas, mas olhares e significados diferentes, cumprindo o papel da História Oral de informar mais sobre os significados do que sobre os acontecimentos.

Embora nas entrevistas os Formadores indiquem que os objetivos eram decididos encontro a encontro, a partir das demandas trazidas pelos Supervisores, como se os encontros fossem celulares e independentes. O não dito (ORLANDI, 1999), nesse caso, diz exatamente o contrário: há uma linha coerente e orgânica entre os encontros formativos, cujo objetivo central seria: dotar os gestores tecnicamente com instrumentos gerenciais para coordenação de ações e criação de sinergia da equipe com foco em resultados de aprendizagem manifestada na formação ideológica das entrevistas e dos documentos.

#### **c) Conteúdo Instrumental?**

O conteúdo está bem definido nos documentos: Temas de Administração Geral; Liderança; Planejamento Estratégico; Indicadores; Eficiência; Eficácia; Gestão do tempo; Monitoramento, e Mediação de conflitos.

#### **d) Avaliação reflexiva ou burocrática?**

Utilizando de conceitos gerenciais sobre eficiência, o qual se refere ao processo - melhor resultado com o mínimo de recursos – (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2013), optou-se como instrumento de avaliação uma pesquisa de satisfação. Porém os resultados não foram utilizados durante o processo de execução dos encontros.

Sobre eficácia que mede o sucesso dos objetivos ou metas (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2013), não há menção nos documentos. Há um relato contraditório entre duas Formadoras sobre uma investigação nas escolas sobre mudança de comportamento dos Gestores, a partir dos encontros formativos: uma diz que ocorre e outra diz que deveria ocorrer. Se houve não se traduziu ou interferiu formalmente em algum registro avaliativo. Do

ponto de vista lógico, seria improvável haver uma avaliação de impacto ou dos objetivos, visto que os objetivos não estão formalizados. Os dados orais “[...] fornecem visões diferentes sobre um determinado caso, e ao historiador cabe buscar a imparcialidade, amparando-se em diversas fontes de pesquisa.” (MATOS, SENNA, 2011, p. 103).

Sobre efetividade, o conceito não pareceu em nenhum discurso ou documento, possivelmente por se tratar de um termo ainda pouco difundido fora do campo da gestão pública e que mede, por meio de indicadores, o impacto social das ações adotadas, portanto mais abrangente que a eficácia. (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2013).

#### **e) Metodologia: mediação ou normatização?**

Observamos nos documentos cedidos e nos discursos que, do ponto de vista metodológico, as formações partiram de competências gerais de liderança e recursos instrumentais de gestão para definir o conhecimento mobilizado nos encontros formativos.

Foi mobilizado um discurso que partiu de uma linha epistemológica com uma identidade bem definida que se desenvolveu de forma linear e coerente internamente com os objetivos implícitos.

Não houve uma definição clara das operações didáticas nos encontros, mas o conteúdo do documento cedido permite inferir que houve uma disputa entre exposição, dinâmicas e agrupamentos procedimentais. Não há indícios de aprofundamento intencional em algum tema, nem durante os encontros, nem em outros momentos. Não foram cedidos registros reflexivos e nem há menção a ações semelhantes. Também não foi possível observar o impacto das sugestões nos encontros formativos, portanto é presumível que os Gestores Escolares não tiveram um papel de interação bem definido na organização dos encontros.

Não há registros de indicadores, pesquisas ou outros instrumentos que consideraram a prática ou o saber do Gestor Escolar para seleção do conhecimento a ser mobilizado ou mesmo para sua organização didática.

Observamos nos documentos que um dos gestores sugere uma visita aos locais de experiências práticas. Apesar da convergência epistemológica sobre o local enquanto ambiente formativo elementar, não se observou nos documentos, nem nas entrevistas, registros ou menções de ações formativas nesse sentido.

Metodologicamente, na perspectiva do formando como protagonista de sua formação proposta por Alarcão (1998), a partir daquilo que denominou formação/ação/investigação, não se estabeleceu de forma observável uma linguagem de interação entre o saber produzido pelo

gestor em sua prática de gestão e o saber mobilizado nos encontros formativos e, em que medida os encontros influenciaram essa prática.

Essencialmente, por conta de partir de um Gestor Escolar idealizado, os encontros formativos guardam características formação normativa e prescritiva, inscrevendo-se no conceito de capacitação ou treinamento, em função, sobretudo, de alienar o Gestor dos processos decisórios e alienar-se de uma epistemologia da prática, o Gestor Escolar está para formação em serviço como objeto e não sujeito de sua formação.

## **II – Epistemologia: Campo de crítica.**

Ainda que alienado de uma epistemologia da prática foi mobilizado um Campo Epistemológico nos encontros formativos, conforme demarcamos. Porém, não figurou nos discursos de Formadores e Gestores Escolares conceitos fundantes de Gestão Escolar. Como vimos nas entrevistas válidas, entre Formadores e Gestores Escolares, dois terços dos entrevistados não souberam indicar uma referência bibliográfica discutida nos encontros formativos.

Isso indica, como método de mediação, a socialização tutelada de conceitos, interpretações e experiências selecionadas pelos Formadores, sem uma investigação protagonizada pelos Gestores Escolares no Campo Epistemológico proposto que pudesse ser submetida à crítica e que produzisse reflexões diversas. Em termos mais objetivos, conforme registro em sugestões dos encontros, não há indícios de acesso a material teórico.

Nesse caso, a conclusão que nos remete essas observações é que a relação do Gestor Escolar com o Campo Epistêmico, seja a epistemologia no campo da Administração Geral ou uma epistemologia da prática, não se deu de forma crítica nem refletida. Há, portanto uma ruptura na relação de interdependência ou de mútua influência, entre sujeito e conhecimento. O Gestor Escolar está, nesse processo formativo, como consumidor de conhecimento, inversamente ao sujeito epistêmico discutido por Becker (1999).

**III - Discursos:** identificações de quais discursos estão presentes nos documentos e entrevistas e de quais políticas e ideologias estão constituídos estes discursos;

Segundo Barros (2015), é importante descrever o cenário onde são elaborados os discursos, as condições de produção (ORLANDI, 2011), dessa forma, “[...] cabe, então, ao

analista do discurso observar as condições de produção dos textos e remeter aquele enunciado a determinada formação discursiva” (BARROS, 2015, p. 83).

E para iniciar lembramos que perdura grande expectativa da sociedade com relação à escola como vetor de possibilidade de mudança social, tanto para o indivíduo, quanto para a própria sociedade (MACEDO, 2016). Está também popularizada a migração da discussão de quantidade para qualidade como etapa seguinte após exitoso processo de universalização do ensino. Sendo que essa qualidade estaria identificada em resultados de avaliações externas. (BIEST, 2009).

Desde a década de 1960, dissemina-se a ideia de que o Estado não é capaz de operar com qualidade os serviços prestados, seja por corrupção orgânica, seja por ineficiência. (BRESSER-PEREIRA, 2007). Incapacidade reforçada atualmente por conta de um ambiente de fragilidade econômica e política vivida, conjunturalmente, pelo País. Nessa circunstância, a alternativa para o Estado seria tornar-se enxuto, eficiente e eficaz e que seu gerenciamento demandaria conhecimento especializado, tendo no controle social a melhor ferramenta para tencionar a qualidade dos serviços prestados. Para a escola, além do fenômeno “*accountability*”, a gestão participativa, identificada como democrática, seria a melhor metodologia de gestão para aprimoramento da qualidade. (LIMA, 2014) e (LIMA 2014).

Hoje também goza de certo glamour a figura do líder sob a ótica carismática de fazer a diferença e do Gestor na perspectiva técnica, de deter competências para resolver problemas, gerir pessoas em favor de um projeto coletivo de qualidade, e garantir resultados, no caso do Gestor Escolar, garantir resultados de aprendizagem. (BALL, 2014).

Essas conjunturas políticas, econômicas e culturais estão expressas nos discursos dos Gestores Escolares e Formadores. A qualidade como objetivo coletivo e a obsessão por resultados, admitindo os índices nacionais e internacionais como definidores de qualidade e, portanto como marco referencial, mesmo na educação infantil cujas premissas pedagógicas estão mais associadas aos processos. Há valorização da liderança, das competências estratégicas, do método gerencial como único possível. Da gestão de pessoas como potência para afirmação de resultados. O planejamento estratégico como recurso para obter o máximo de rendimento com recursos escassos. Do acesso da comunidade à escola e da participação nas frentes escolares como expressão democrática.

Embora não apareça explicitamente como conceito, nem em documentos, nem nas entrevistas, os discursos tratam da disseminação de ideologia neoliberal. O neoliberalismo prevê o livre desenvolvimento econômico da sociedade como sintoma de desenvolvimento social. Fica indefinido se o desenvolvimento econômico é meio ou fim. Se uma sociedade

menos desigual seria o objetivo ou apenas uma colateralidade eventual. O neoliberalismo é uma estratégia capitalista, que propõe o Estado Mínimo e o mínimo justificado economicamente em uma relação custo benefício.

O sistema gerencial é uma estratégia operacional neoliberal. Assenta-se em princípios econômicos das ações do Estado. Ou seja, o Estado deve organizar-se de forma tal, que com mínimos recursos realize o melhor possível e que esse possível contribua para a consecução e aperfeiçoamento dos resultados postos como meta.

Ainda que o Diretor Escolar seja chamado de Gestor, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, apesar do discurso de gestão como tradução de uma ação de liderança democrática e, portanto de natureza política crítica e intencional, efetivamente, a prática do Gestor continuou intimamente associada à chamada Administração empresarial. O Gestor Escolar passou a ocupar função de Gerente Escolar.

O gerente não tem papel crítico, realiza objetivos centralizados por escolões superiores; Criar sinergia em torno de um projeto que assume como legítimo e de interesse coletivo; Garantir e responsabilizar-se por resultados que foram propostos por terceiros; O Gerente é um especialista com repertório técnico em gestão; o Gerente, consciente ou não, de acordo ou não, cumpre e faz cumprir uma política da qual está alienado do processo decisório.

Talvez a principal ideologia passível de inferência é a disseminação da crença que a Gestão Gerencial de natureza econômica seja a única possível. E que questões como crítica, investigação teórica, emancipação e autonomia nas decisões estruturantes são discursos adjetivados como filosóficos – pejorativamente -, desvinculados da prática, e portando inviáveis para a construção da qualidade pré-determinada.

[...] memória discursiva, o já-dito que torna possível todo o dizer. As pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente. (ORLANDI, 2005, p. 11).

Quando assumimos que o Diretor Escolar migrou para Gestor Escolar e agora migra para Gerente Escolar, segundo o pensamento de Foucaultiano, esse tipo de processo não se dá apenas por conta de uma evolução administrativa, mas por um conjunto complexo de relações social que permitem a produção de novos discursos que se combinando com outros discursos produzem mudança no contexto. (FEREEIRA, TRAVERSINI, 2013).

Para concluir, lembramos que nos propusemos a demarcar o Campo Epistemológico de Gestão Escolar e tecer, por meio de conceitos estruturantes, um conceito possível sobre o tema:

Assumimos assim que o conceito de Gestão Escolar, portanto implica a capacidade do gestor em pesquisar e construir junto à comunidade escolar, de forma democrática e autônoma, o entendimento sobre a função social da escola e em que qualidade se traduz. Demanda conhecimento epistêmico para fins de coordenar a tomada de posição política coletiva que se manifesta em objetivos e métodos. Implica, não menos, no domínio de capacidades técnicas/instrumentais para gestar e gerir a organização escolar, enquanto processo educativo.

Considerando a peculiaridade da Gestão Escolar, nos propusemos também a demarcar um conceito específico sobre a Formação em serviço desse profissional, que são situações de aprendizagem oferecidas pelos sistemas, redes e instituições de ensino para o Gestor Escolar. Em razão de sua prática de gestão, considerando a promoção do entendimento crítico e coletivo sobre a função social da escola e sobre o papel do Gestor Escolar frente a esta tarefa, no campo político e técnico, por meio de metodologia reflexiva que proporcione condições e fomento à prática refletida do Gestor Escolar em permanente investigação crítica à sua própria produção epistêmica e as demais produções epistêmicas que decorrem da prática de gestão.

E a investigação do Programa de Formação em Serviço remeteu a três conclusões:

A primeira delas a presença de um discurso estritamente alinhado com a política de gestão pública gerencial e economicista, fundada na política internacional de recomposição capitalista chamada neoliberal.

A segunda, a negação institucional ao Gestor Escolar a condição de sujeito e protagonista da formação em serviço. Marcada pela inexistência de instrumentos investigativos sobre conhecimento produzido pelo Gestor Escolar ou as condições psicossociais que determinam suas escolhas profissionais. Tampouco instrumentos de participação em processos decisórios na seleção de objetivos, metodologias e conteúdos de formação.

A terceira, uma ruptura epistemológica entre os campos técnico e político da Gestão Escolar, no sentido da mobilização de conhecimentos instrumentais alienados de uma reflexão contextual sobre função política do gestor.

Meyhi (2006) alerta para o risco de tomar a História Oral por História, quando prescinde do devido tratamento metodológico: as análises e inferências do pesquisador. Dessa forma, nossa análise nos permite assumir que o conjunto das entrevistas nos conta uma história, da qual fazemos parte, sobre os processos formativos oferecidos aos Gestores Escolares, e nessa história identificamos condições de produção, formações discursivas e discursos.

Na conjuntura da formação em serviço e ainda que não tenha sido objeto de investigação dessa pesquisa, evidenciou-se a presença de tensão entre aspectos técnicos e políticos da Gestão Escolar. Apresentamos nossas considerações sobre os discursos a respeito dessa problemática.

O primeiro ponto relevante sobre a Gestão Escolar e que pede atenção é, por um lado, certa radicalização – radical no sentido filosófico de Saviani (1980) - sobre a Teoria Geral de Administração, na perspectiva de que nesse campo se encerra o próprio espírito capitalista: exploração, acúmulo de capital e conservação da desigualdade social. Esse discurso está presente em artigo do professor Paro (2009), quando discute historicamente o ilustre José Quirino Ribeiro como precursor da discussão sobre Administração escolar e é uma característica do discurso crítico sobre o tema de forma geral (SILVA JÚNIOR, 1990, (SILVA JÚNIOR 2015, PARO, 2010 e PARO, 2015).

A intenção, pois, de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica empresarial capitalista sobre políticas educacionais e, em especial, sobre Gestão Escolar. [...] Ou como a formação de gestores, capitaneadas por pessoas e instituições afinadas com interesses de empresas capitalistas e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado. (PARO, 2015, p. 104).

Não em defesa do capitalismo, mas relativizando o papel da Administração, por outro lado, seria impossível imaginar a Gestão Escolar, na ausência, hoje, de uma disciplina própria, totalmente desassociada da Administração, porque na Administração está a gênese da gestão. Não se poderia presumir como racional, frente às efetivas demandas da prática, supor que seja possível Gestar (conceber) ou Gerir (manter) aspectos organizacionais de uma instituição que, pela natureza social, dispense o conhecimento técnico.

Libâneo (2017) na obra panorâmica intitulada “Organização e Gestão da Escola: teoria e Prática” estabelece um discurso que transige com elementos instrumentais da administração, sem perder o enfoque educativo específico e crítico.

Queremos com isso contextualizar o permanente discurso assumido nessa pesquisa sobre a indissociabilidade entre conhecimento técnico e conhecimento político. (PARO, 2015) e (RIOS, 2009). E nessa relação observamos constantemente latente a temeridade de que, a sedução técnica/instrumental, pela natureza prática, assuma papel central nos processos decisórios de gestão, confundindo-se meio com finalidade, de tal forma que esvaneça o sentido educativo, tão distinto do sentido empresarial.

É possível apontar pelo volume de exemplos perda de identidade no discurso de gestão educativa. Por exemplo, hoje chamamos de escola inovadora aquela organização que promove formas diversificadas de construir conhecimento. Mas inovação é um conceito que compõe o repertório estratégico das empresas para promover competitividade em um contexto de luta permanente por mercado: inovar é sinônimo de sobrevivência. Essa é a origem e finalidade primeira do conceito de inovação como mostra um breve panorama investigativo sobre o tema “planejamento estratégico”. (GESTÃO E NEGÓCIOS, 2018, LÜCK, 2000 e VASCONCELLOS FILHO, 1998).

Outro exemplo, quando nós utilizamos de indicadores para mapear a qualidade da educação, emprestamos ferramentas corporativas para mapear processos produtivos ou comerciais, para minimizar custos e maximizar lucros. Trata-se de uma premissa fundante da administração: “só possível administrar o que é possível medir”. Observa-se esta discussão em Indicadores sociais/IBGE (2017), Indicadores de Qualidade/MEC (2013) Lück (2013), Nascimento *et al.* (2011), Santagada (1993), Siche (2007), Soligo (2012) e Zucatto (2009).

A missão, visão e valores que se adota hegemonicamente em Projetos Político Pedagógicos nada mais são que pressupostos estratégicos para garantir a perenidade. É assunção de uma perspectiva para além da empresa. O que Rios (2011) critica como prática de boa reputação é um processo de desconstrução da ideia de exploração ou de acúmulo de capital, agregando à marca institucional valor social e sustentável (FONSECA, 2003) e (PORTO, 2008).

Nessa mesma seara, a Gestão Democrática guarda estreito alinhamento com o pressuposto político ideológico corporativo no campo de Gestão de Pessoas, que visa criar engajamento e autonomia no campo de trabalho fazendo crer, por meio de estratégias pseudo-participativas que o colaborador operacional é também sujeito de poder, quando na verdade se presta a viabilizar objetivos externos. Simões (2018), quando discute estratégias para tornar equipes mais ágeis, propõe que quando engajado em uma causa, quando lhe é atribuída certa autonomia operacional “[...] o trabalhador deixa de se sentir uma pecinha insignificante num imenso mecanismo corporativo e recupera a sensação de que é autor da própria vida.” (SIMÕES, 2018, p. 23).

Veja-se a esse respeito o cultivo pelo aparelho do Estado das “ideologias de conveniência”, do tipo “descentralização”, “participação”, “municipalização”, ou “ação comunitária”. Em todas elas o Estado “despubliciza” suas responsabilidades, ao mesmo tempo que apresenta favorecer o público com a possibilidade que lhe abre de intervenção em suas decisões. (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 15).

Vaillant e Marcelo (2012) como outros autores sobre formação docente apresentados no corpo dessa pesquisa, defendem a aprendizagem coletiva produzida no ambiente do trabalho, em função da formação psicossocial e indenitária se dá na cultura organizacional.

Esse é um discurso que se avoluma no universo educativo, mas tem origem corporativa como os demais. Senge (2017) discute de forma precursora no campo da gestão organizacional, a aprendizagem coletiva em sua obra - presente em bibliografias educativas – “A Quinta Disciplina. A arte e prática da organização que aprende”. Essa discussão está presente também no campo da gestão do conhecimento, gestão de pessoas/gestão por competências ou reengenharia de processos.

O ponto é que a Gestão Pública e por consequência a Gestão Escolar adotou saberes administrativos desenvolvidos e cultivados em ambiente corporativo e com objetivos corporativos, cuja finalidade elementar é gerar lucro e garantir a sobrevivência para as empresas. (BRASIL, 2009) e (BRASIL, 2013).

Ainda pior porque, tanto no universo corporativo, quanto no educativo, as lideranças operacionais, de modo geral, estão em baixos escolões, alienados da crítica e dos processos decisórios, cumprindo-lhes disseminar ideologias que criem sinergia coletiva em favor de finalidades alheias.

Mas não se trata de fenômeno recente, é um processo histórico que nasce com as primeiras escolas brasileiras, a partir de 1930 (PARO, 2009), e que prossegue sem um processo simultâneo para democratizar o conhecimento e a crítica que permita desconstruir a finalidade corporativa.

É um paradoxo a identificação do Gestor Escolar com aquelas lideranças operacionais acima detalhadas, porque essa condição é justamente a negação da sua distinção conceitual, a prática política, crítica e refletida.

As considerações acima tem o propósito de contextualizar a formação em serviço do Gestor Escolar em um cenário técnico, predominantemente corporativo, e em um cenário político hegemonicamente neoliberal.

O Gestor Escolar, para a formação em serviço, está posto como liderança estratégica - com toda a carga de competências que o conceito carrega – cujo desafio é gerenciar as diferentes dimensões de gestão que corporificam a escola, de forma eficiente e eficaz, propondo estratégias e metas que garantam resultados que não propôs, responsabilizando-se pelo sucesso ou insucesso da unidade escolar. Esse discurso está apresentado nas dimensões de gestão discutidas por Lück (2009).

Sobre o objeto concreto em que tivemos a oportunidade de investigar, o processo de formação em serviço oferecido aos Gestores Escolares por uma rede municipal de ensino, no ano letivo de 2017, conforme se pode observar no desenvolvimento da pesquisa de campo, a partir da análise dos dados coletados, não identificamos ações formalizadas sobre processo de mediação para construção de conhecimento político sobre práticas de gestão.

Com isso não se quer dizer que não tenha havido. Potencialmente as interações formativas sujeitam os interlocutores a relações de poder e conseqüentemente a formação política, o que não se observa nos registros e nos discursos é que tenha havido intencionalidade institucional nem a mobilização de Campos Epistêmicos que tratem politicamente da Gestão Escolar.

Os resultados da pesquisa remetem a novas questões racionais como a quem e porque poderia interessar que Gestor Escolar seja sujeito de uma formação política, de modo a problematizar em sua prática formativa temáticas como as contradições sociais presentes nas escolas, a democracia como processo formativo emancipatório ou a função social da escola, e que estabeleça críticas à qualidade pré-determinada em outras esferas que antecedem o campo de autonomia da escola.

Tanto para Shulman (2014), quando interroga sobre o cerne da prática educativa, quanto para Gatti (2009), o fato educacional é um fato social e, portanto eminentemente político. “[...] não é uma questão que se restringe a técnica, muito menos às tecnologias. Não é uma questão formal. Ela implica perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos educativos”. (GATTI, 2009, p. 91).

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Com isso, queremos destacar o silêncio. O silêncio sobre o Gestor Escolar epistêmico e o Gestor Escolar Político é, em si, um discurso: o não dito na política do silêncio. (ORLANDI, 1999). Essa temática está silenciada por processos de interdição (FOUCAULT, 1966), portanto dizem respeito a um contexto histórico que ordena os discursos. E o discurso de formação política, não está na ordem.

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas [...], enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (Foucault, 1996, p. 37).

[...] o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-lo). As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito. (ORLANDI, 1999, p. 83).

A temática do Gestor Político se constitui, hoje, em abordagem com contornos de irracionalidade, de alienação da realidade e é adjetivada como filosofia, no sentido popularmente pejorativo, que lhe atribui traços românticos e oníricos. Portanto, o campo político está interdito no discurso da formação em serviço, porque não tem propriedades que contribuam para práticas gerenciais, focados em resultados, aferidos e balizados por indicadores externos, definidores de qualidade.

A explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em se ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidos para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de suas características de agente político. (PARO, 2015, p. 105).

Ichikawa e Santos (2006) definem a História Oral, menos como emissora de respostas e mais como formuladora de questões. Assim, encerramos nossas considerações com uma afirmação e um problema:

É possível afirmar que há uma relação coerente e orgânica entre o contexto político-ideológico e as práticas de Formação em Serviço oferecidas ao Gestor Escolar da rede de ensino investigada. Há potencialmente uma dinâmica de racionalidade entre as demandas profissionais, jurídicas e econômicas da gestão pública da rede de ensino estudada e o conhecimento mediado entre os Gestores Escolares.

O problema que imediatamente se coloca é - na melhor acepção de utopia -, em um cenário que permanentemente pressiona por eficiência e resultados como tradução de qualidade, será possível, razoável e sustentável idealizar uma formação de Gestores Escolares que promova a mediação com o complexo Campo Epistemológico de Gestão Escolar, com efetivas expectativas de uma atuação política, crítica e refletida do Gestor Escolar?

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. **Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalismo docente. In; VEIGA, I. P.A. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.
- ALVES, M.D. VIEIRA, L.C. **Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun. 2014.
- APPLE, M. W. **A luta pela democracia na educação crítica.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.  
Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- ASSUNPÇÃO, C.V. LOUZANO, P. B.J. **Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”.** Educ. Pesqui, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.
- AZEVEDO, A. F. **Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 321-335, maio/ago. 2014.
- BALL, S. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001
- BALL, S. J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.** Educação e Realidade. V. 35, N.2. Maio/agosto. 2010.  
Disponível em:  
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>
- BARROS, T.H. **Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso:** inflexões histórico-conceituais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- BECKER, F. O sujeito do conhecimento: Contribuições da epistemologia genética. Educação E Realidade. Janeiro/Junho. 1999.  
Disponível em: [file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/55807-228025-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/55807-228025-1-PB%20(1).pdf)
- BIEST, G. **Boa educação na era da mensuração.** Artigo inicialmente publicado em Educational Assessment, Evaluation and Accountability - v. 21, n. 1, p. 33-46, fev. 2009.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs). 16 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BNCC. Movimento Pela Base Nacional Comum. 2019.

Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>

BRASIL, L.L. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva.** LING. Est. e Pesq., Catalão-GO, vol. 15, n. 1, p. 171-182, jan./jun. 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **Como elabora o Plano de Desenvolvimento da Escola;** aumentando o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz. 3º edição. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Guia referencial para medição de desempenho e manual para construção de indicadores.** Secretaria de Estão Pública. Ministério do Planejamento. Governo Federal. 2009.

Disponível em:

[http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia\\_indicadores\\_jun2010.pdf](http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia_indicadores_jun2010.pdf)

\_\_\_\_\_. BRASIL. **Manual de Orientação para Gestão de Desempenho.** Secretaria de Gestão Pública. Ministério do Planejamento. Governo Federal. 2013.

Disponível em:

[http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/arquivos-e-publicacoes/manual\\_orientacao\\_para\\_gestao\\_desempenho.pdf/view](http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/arquivos-e-publicacoes/manual_orientacao_para_gestao_desempenho.pdf/view)

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: Acesso em 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Responsabilidade Fiscal (2000).** Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2005.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Burocracia pública na construção do brasil.** *Revista de Sociologia e Política*, 2007, n. 28: 9-30.

BRITO JÚNIOR, A.F, FERES JÚNIOR, N. **Utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos.** *Revista Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

BRUN, A. M. **Endomarketing Estratégico. Como Transformar Líderes em comunicadores e empregados em seguidores.** São Paulo: Interage, 2017

CAREGNATO, R.C..A. MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** *Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006. Out-Dez; 15(4): 679-84.

CARDODOSO, V. C. MACIEIRA, A. R. JESUS, L. S. LENGLER, G. M. **Indicadores de gestão de competências: Uma abordagem baseada em processos.** XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Curitiba-PR. 23 a 25 de outubro de 2002. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2002\\_tr70\\_0823.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2002_tr70_0823.pdf). Acesso em 24/06/2017.

CASTRO, R. B. **Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública.** 30º ANPAD. 23 a 27 de setembro de 2006. Salvador, Bahia/BA.

CASTRO, M. M. C. AMORIM, R. M. A. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cadernos CEDES, Volume 35 Nº 95. Páginas 37 – 55. Abr, 2015.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 13/07/2017.

CEETEPS/ CETEC. Observatório Escolar 2006: **curso de capacitação para coordenadores de autoavaliação.** São Paulo: CEETEPS, 2006.

CHAMON, E.M..Q. O. **Formação e (re)construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada.** 2003. 357f. Tese (PhD) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos.** Fundamentos Básicos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

COLL, C. et. al. **Desenvolvimento psicológico em educação: psicologia da Educação.** Vol 2. 2ª Ed. São Paulo: Penso Editora, 2004.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L.F. OLIVEIRA, J.F. SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sc>

DRABACH, N. P. MOUSQUER, M.E. L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades.** Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre teoria e prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Formação Continuada e Gestão de Educação.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-64.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior.** 1ª edição, Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FIORIM, J.L. **Tendências da análise do discurso.** Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, (19): 173-179, Jul/dez. 1990.

FISCHER, R.M.B. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197- 223, novembro. 2001.

FLEURY, M.T.L.F.A. **Construindo o Conceito de Competência**. RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

FNDE. **Resolução nº 11/2013, sobre destinação e regulamentação dos recursos do PDDE**, 2013. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/pdde?start=30>

FONSECA, G. L. B. **Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2010.

FONSECA, M. **O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de Gestão Escolar**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRANCO, A. P. Formação de Gestores Escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de pedagogia. In: **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. SILVESTRE, M. A. PINTO, U. A. (orgs) – São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, K. S. **Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar**. in: CUNHA, MC., org. *Gestão Educacional nos Municípios*: entraves e perspectivas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** *Trab. educ. saúde*[online]. 2003, vol.1, n.1, pp.45-60. ISSN 1981-7746.

GATTI. B. A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.com.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>

Acesso em 25/08/2017

GERHARDT, T.E. SILVEIRA, D.T. (orgs) **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS/ Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESTÃO E NEGÓCIOS. **Planejamento estratégico**. Acesso em 2018.

Disponível: <https://pt.scribd.com/document/356133340/Planejamento-Estrategico-QI-pdf>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002  
 GOMES, A. M. SANTOS, A. L. F. MELO, D. B. L. **Escola de gestores: política de formação em Gestão Escolar** RBPAAE – v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009.

GUNTHER. H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago. 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

GREGOLIN, M.R.V. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa: São Paulo. 39: 13-21.1995.

GUERRA, E.L.A. **Manual de Pesquisa Quantitativa**. Grupo Ânima Educação. 2014. Disponível em:  
[http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima\\_tcc/gerais/manuais/manual\\_quanti.pdf](http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quanti.pdf)

ICHIKAWA, E. Y. **O grupo de estudos organizacionais. Uma história entre outras histórias**. Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade. Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade. FACE/UFMG. Belo Horizonte. N.1. Junho. 2004.

\_\_\_\_\_. E. Y.; SANTOS, L. W. Contribuições da História Oral à pesquisa organizacional. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 185-209.

INDICADORES SOCIAIS: PASSADO, PRESENTE E FUTURO/ IBGE, Gerência de Biblioteca e Acervos Especiais. Organizado por André Simões e Antônio Carlos Alkmim. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4ª edição ampliada. 92 p.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Y. U. F. LIMA, V. M. M. **Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa**. RBPAAE - v. 31, n. 1, p. 45 - 64 jan./abr. 2015 45.

LEÃO, I.C.C. CARVALHO, L.B.D. **Uma introdução à história econômica**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 17, n. 3 (34), p. 539-548, dez. 2008.

LIBÂNEO. J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e Prática**. Revisada e Ampliada. 6. Ed. São Paulo: Heccus Editora. 2017.

LIMA, L. C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.*

\_\_\_\_\_. L. C. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** *Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.*

LOPES, A.C. **Teorias do currículo**. Alice Cassimiro Lopes, Elisabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK. H. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. CEDHAP - Centro de desenvolvimento humano aplicado. Revista gestão em rede, no. 03, nov, 1997, p. 13-18.

\_\_\_\_\_, H. **Aplicação do planejamento estratégico na escola**. Revista Gestão Em Rede, no. 19, abril, 2000, p. 8-13.

\_\_\_\_\_. H. **Dimensões de Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba, SC: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. H. **Avaliação e Monitoramento da Trabalho Educacional/ Série Cadernos de Gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Educação em Revista. Belo Horizonte.v.32.n.02.p. 45-67. Abril-Junho 2016.

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982016000200045&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982016000200045&script=sci_abstract&tlng=pt)

MACHADO, M. A. M. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de Gestores Escolares**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MARIANI, B. **Silêncio e metáfora, algo para se pensar**. II Congresso da Metáfora na linguagem e no pensamento Universidade Federal Fluminense (UFF). Instituto de Letras, setembro de 2004.

Disponível em:

<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/BethaniaMariani.pdf>

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARTINS, R. C. R. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?** Brasília: Consed, 2001.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?** Brasília: Consed, 2001.

MATOS, J. S. SENNA, A.K. **História Oral como fonte: problemas e métodos**. Historia/E, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395/1286>>.

Acesso em 05/02/2018.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana a revolução digital**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MEC. Ministério da Educação. Brasil. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

MEIHY, J. C. **Definindo História Oral e memória.** Cadernos CERU – Nº 5 – Série 2 – 1994.

MEIHY, J. C. **Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro.** Revista de História 155. 2º. 2006. 191-203.

MENDONÇA, S. G. L. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MENDONÇA, I. R. M. M. **A função social da escola.** In: MENDONÇA, I. R. M. M. (org). Currículo Estruturado: implementação de programas pedagógicos. IESDE – Edição Digital. 2009.

Disponível em: <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/14793.pdf>

MILITÃO, A. N. LEITE, Y. U. F. **A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente.** Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá – MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. v. 01. p. 01-15

MINAYO, M.C. S. **O Desafio do Conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde.** 4ª edição São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC - ABRASCO, 1996.

\_\_\_\_\_. M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTENEGRO, A. T. **História Oral e Memória. (A cultura popular revisitada).** São Paulo, Contexto. 1992.

MORAIS, P.T. **Apontamentos sobre a História Oral como técnica, método e metodologia de pesquisa.** Relevâncias – Revista de Geografia. São Paulo. Ano 1. nº 1. Jan./jun de 2016.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e gestão: propondo uma parceria.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

MORETO. J.A. **A educação continuada do diretor da escola: avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000.** 2002. 230 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2002

NASCIMENTO. S. *et al.* **Mapeamento dos indicadores de desempenho organizacional em pesquisas da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo no período de 2000 a 2008.** Revista Administração, São Paulo, v.46, n.4, p.373-391, out./nov./dez. 2011.

NEUBERGER, D. MARIN, S. R. **Algumas contribuições de Amartya Sen aos conceitos de “Eficiência” e “equidade”.** IV Seminário de Ciências Sociais Aplicadas – 20 a 22 de maio de 2014 Desenvolvimento Socioeconômico: Uma abordagem interdisciplinar.

NETO.S.C.A **contribuição da administração para o desenvolvimento das organizações.** Revista Eletrônica de Administração – Facef. vol 01- edição 01 - Julho a dezembro, 2002.

NOGUEIRA, C.M.M. NOGUEIRA, M.A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, abril/2002.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: *Nova Escola*. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão,** 2018. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)  
Acesso em 10 de outubro de 2018.

OLIVEIRA, D.A. **A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801 225.

ORLANDI. E. P. **Discurso, imaginário social e conhecimento.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994

\_\_\_\_\_, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas (SP): Pontes; 1999.

\_\_\_\_\_, E. **Análise de Discurso – Princípios & Procedimentos.** 3 ed. São Paulo: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. E. P. **Michael Pêcheux e análise do discurso. Estudos de Linguagem.** Vitória da Conquista. nº 1. P.9-13. Junho. 2005.

OGAWA, M. N. FILIPAK, S. T. **Formação do Gestor Escolar.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR. Curitiba. 2013.

PAIVA, C. A. N. **Noções de economia** / Carlos Águedo Nagel Paiva, André Moreira Cunha. — Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

PAULA, S. G. **Formação continuada de professores: perspectivas atuais.** Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade FUMEC. Belo Horizonte. Ano 6 n. 6 p. 65-86 jan./jun. 2009.

PAULA, A. P. P. **Por uma nova gestão pública limites e potencialidades da experiência contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV. 2007.

PARO, V. H. **Formação de Gestores Escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro.** Educação e Sociedade. Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009  
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. V.H. **A educação, a política e a administração:** reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. V.H. **Diretor Escolar: gerente ou educador?** São Paulo: Cortez, 2015.

PENIN, S. T. S. Progestão: **Como articular a função social da escola com as especificados e as demandas da comunidade?** Módulo I / Sônia Teresinha de Souza Penin, Sofia Lerche Vieira ; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PERONI, V. M. V. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERRENOUD, F. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: ArtMed Editora, 1997.

PINTO, U. A. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. in: GARRIDO, S. P. PINTO, U. A (orgs). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo.** 1.ed. São Paulo: Edições LYola, 2013.

PORTO, M. A. **Missão e visão organizacional: orientações para a sua concepção.** Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGERP1997\\_T4105.PDF](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGERP1997_T4105.PDF)  
Acesso 20/02/2018

PRODANOV, C.C. FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, T. A. **A educação que queremos: projeto político-pedagógico.** *Seminário de Atualização Didático-Pedagógica. PROGRAD-CADIPE- Universidade de São Francisco.* Bragança Paulista, EDUSF. Secretaria Municipal da Educação de Piracicaba, maio de 2001.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** 20.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção profissional.** Revista Brasileira de Educação. V. 12. Nº 34jan/abr. 2007.

RODRIGUES, E. S. S. REIS, M. G. F. A. ARANDA, M. A. M. **A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.20, n.03, p. 444-462, 2016.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9722>

ROSSI, C. A. V. SLOGO, L. A. **Pesquisa de satisfação de clientes: o estado-da-arte e proposição de um método brasileiro.** Revista Administração Contemporânea. vol.2 no. 1. Curitiba Jan./Apr. 1998.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65551998000100007>

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SALLES, F. C. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/806Casadei%20\(7\).PDF](file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/806Casadei%20(7).PDF)  
Acesso em: 13/07/2017

SANTAGADA, S. **Indicadores sociais: Contexto social e breve histórico**. Revistas FEE. Capa. v. 20, n. 4.1993.  
Disponível em:  
<https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/758/1013>

SANTOS, V. L. F. dos. **Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do um estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – Presidente Prudente**. 204 f. Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2005.  
SAVIANI, D. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. 12º ed. São Paulo: Autores associados, 1980.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina. Arte e prática do organização que aprende**. 33ª ed. Rios de Janeiro: Besta Seller, 2017.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

SICHE, R. et al. **Índices versus indicadores: precisões conceituais na discussão da sustentabilidade de países**. Ambiente & Sociedade. Vol.10 no.2 Campinas: Julho/Dezembro. 2007.

SHULMAN, L.S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo. v.4 . n.2 . p.196-229 . dez. 2014.

SIOPE/FNDE. **Sistema de informações sobre orçamentos públicos em educação – 2018** Disponível em [http://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/siope](http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope) . Acesso em novembro de 2018.

SILVA, D. N. S. LOPES, P.F.S. **O papel do administrador: administrar, gestar ou gerir?** Revista Brasileira de Administração Política. V.2, nº 2. 2009.  
Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rebap/article/view/15502/0>

SILVA, R. G. **Gestão Escolar democrática: uma contextualização do tema. Práxis educacional**. Vitória da Conquista v. 5, n. 6 p. 91-106 jan./jun. 2009.

SILVA, A. J. WEIDE, D. F. **A função social da escola**. Sistema Universidade Aberta do Brasil. Unicentro. Especialização em Gestão Escolar modalidade a distância. 2014.

SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1990.

\_\_\_\_\_, **Pra uma Teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, F.G. MARTINELLI, L.A.S, **Introdução à Economia**. Instituto Federal do Paraná/ Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Paraná. 2012.

SIMÕES, M. **Como ter times mais ágeis**. Revista VOCÊ RH. Ed.Abril: São Paulo, v 11, p 22- 31. Outubro/Novembro 2018.

SOLIGO, V. **Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais**. Estudos e Avaliação Educacional. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25, mai./ago. 2012.

SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.25. n.03. p.123-140. dez. 2009.

TARDIF, M. Apresentação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr., 2001.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>  
Acesso em 02/08/2017.

THOMPSON, P. **História Oral e contemporaneidade**. Revista História Oral. Capa. V. 5. 2002.

TORRES, A. **Diretores de Escola: o desacerto com a democracia**. Em Aberto, Brasília, v. 7, n. 72, p. 60-70, fev./jun. 2000.

TREDEZINI, A. L. M. SILVA, I. **Gestão Escolar e administração empresarial: Aproximação e confronto**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 163-185, jan./jun. 2006.

TIBUNAL DE CONTAS. **Índice de Efetividade da Gestão Municipal**. Acesso em 10/09/2018.

Disponível em:

<https://www4.tce.sp.gov.br/indice-efetividade-gestao-municipal-iegm-exercicio-2017-apuracao-2018>

TIBUNAL DE CONTAS. **Índice de Efetividade da Gestão Estadual**. Acesso em 15/09/2018.

Disponível em:

<https://www4.tce.sp.gov.br/manual-ieg-e-indice-efetividade-gestao-estadual-exercicio-2017-apuracao-2018>

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas da de uma aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VALLADARES, A. FILHO. J.G. L. **Gestão contemporânea de negócios: dimensões para análise das práticas gerenciais à luz da aprendizagem e da participação organizacionais**. Revista. FAE, Curitiba, v.6, n.2, p.85-95, maio/dez. 2003

VANDRESEN, D.S. **O discurso como elemento de articulação entre arqueologia e genealogia**' 01/06/2008 121 f. Mestrado em FILOSOFIA Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: Unioeste Campus de Toledo.

Disponível em:

<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2093/1/Daniel%20Salesio%20Vandresen.pdf>

VASCONCELLOS FILHO, P. **Afinal, o que é planejamento estratégico?** Rev. Adm. Empres. vol.18 no.2 São Paulo Apr./June 1978.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901978000200002>

VASCONCELLOS FILHO, P. **Afinal, o que é planejamento estratégico?** Rev. Adm. Empres. vol.18 no.2 São Paulo Apr./June 1978.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901978000200002>

YOUNG, M. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante.** 190 Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.  
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ZOPPA, A. **Projetos, Sub-projetos, Programas e Portfólios – como diferencia-los e entendê-los.** Revista PMKB. 06/11/2017.  
Disponível em: <https://pmkb.com.br/artigos/projetos-sub-projetos-programas-e-portfolio-2/>

ZUCATTO, L. C. *et al.* **Proposição de indicadores de desempenho na gestão pública.** Contexto: Porto Alegre, v. 9, n. 16, 2º semestre 2009.

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** “FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO GESTOR ESCOLAR: “POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO””.

**Orientador:** Profa. Dra. Rachel Abdala.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

**Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** “FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO GESTOR ESCOLAR: “POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO””

### **Objetivo da pesquisa:**

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma um Programa de Formação em Serviço de um município do Vale do Paraíba paulista, promove a mediação entre Campos Epistêmicos de Gestão Escolar e os Gestores Escolares.

Dentre os objetivos específicos o primeiro trata de investigar no âmbito bibliográfico dos conceitos específicos de Gestão Escolar e formação em serviço do Gestor Escolar; o segundo identificar a estrutura metodológica do Programa de Formação em Serviço estudado; e a terceira, compreender as condições de produção dos discursos analisados.

**Coleta de dados:** A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados entrevistas, que serão aplicados junto a 08 Gestores Escolares e 03 formadores da SME da rede municipal de educação, na cidade de Taubaté.

**Destino dos dados coletados:** o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários e entrevistas, permanecendo de posse do mesmo por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas e aplicação de questionários serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas, aplicação de questionários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos 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 ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO GESTOR ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os

conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2017 do Mestrado Profissional em educação da Universidade de Taubaté (SP), Marcelo do Nascimento, residente no seguinte endereço: Rua José Bueno, 78. Centro. Jacareí. SP. CEP: 12 310 000, podendo também ser contatado, inclusive a cobrar, pelo telefone (11) 997101651. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Rachel Abdala, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 36241657. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO GESTOR ESCOLAR: “POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO”**.

#### DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

---

MARCELO DO NASCIMENTO

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

---

Testemunha

---

Testemunha

**ANEXO B - OFÍCIO nº 01/2018**

Taubaté, 20 de abril de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno Marcelo do Nascimento, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado **“FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO GESTOR ESCOLAR: “POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO”**. O estudo será realizado com um grupo de Gestores Escolares, na cidade de Taubaté, sob a orientação do Prof. Dra. Rachel Duarte Abdala.

Para tal, será realizado entrevistas e aplicação de questionários, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº \_\_\_\_/\_\_\_ (ANEXO \_\_).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Marcelo do Nascimento, telefone (11) 997043559, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro  
Coordenadora Adjunta do Curso de Pós-graduação em educação

Ilma. Sra. Secretária Municipal de Educação.  
Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Praça Oito de Maio. Centro.  
Taubaté - SP.

**APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2018.

De acordo com as informações do ofício N° 01/2018 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO GESTOR ESCOLAR: “POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno Marcelo do Nascimento, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas semiestruturadas para 08 gestores de escolas e 03 formadores da rede pública municipal de educação que atuam nesta Secretaria, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

---

Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Secretária Municipal de Educação.  
Praça Oito de Maio. Centro.  
Taubaté - SP.

## APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### 1. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### **Parte I - DIRETORES DE ESCOLA**

##### **Dados Gerais**

Cargo/função: \_\_\_\_\_

Grau de instrução: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

##### **Roteiro de entrevista:**

- 01 Como se tornou Gestor Escolar? Fale sobre seu percurso.
- 02 Que características profissionais tem o Gestor Escolar ideal?
- 03 Qual competência de gestão você desempenha melhor em sua prática? Cite exemplos.
- 04 O que é qualidade na educação?
- 05 Gestão democrática serve para que?
- 06 Como você define o papel social da escola?
- 07 De que forma você interfere na escolha dos objetivos da formação?
- 08 Cite uma mudança de comportamento em sua prática de gestão a partir da formação.
- 09 Se pudesse decidir o que aperfeiçoaria no programa de formação?
- 10 Pensando em referencial teórico, algum autor foi mais significativo?
- 11 Comente sobre as diferenças e semelhanças do aspecto político e o aspecto pedagógico do PPP.

## APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### 1. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### **Parte II – FORMADORES DA SME**

##### **Dados Gerais**

Cargo/Função: \_\_\_\_\_

Grau de instrução: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

##### **Roteiro de entrevista:**

- 5 01 – Conte um pouco da sua história, seu percurso até chegar ao cargo que ocupa?
- 6 02 – Relacione qualidade e educação pública?
- 7 03 – Que características profissionais tem o gestor ideal?
- 8 04 – Gestão democrática serve para que?
- 9 05 – Pensando no perfil coletivo do Gestor Escolar, qual a competência mais desenvolvida e qual precisa de mais desenvolvimento?
- 10 06 - De que forma são decididos os objetivos da formação?
- 11 07 – As formações estão apoiados em que referencial teórico ou linha epistemológica?
- 12 08 - Normalmente um professor avalia seu trabalho pelo resultado de seus alunos. Com que instrumentos avalia o desempenho do programa de formação em serviço?
- 13 09 - Quais mudanças significativas gostaria de fazer no programa de formação em serviço?
- 14 10 – O que você pensa sobre a função social da escola?
- 15 11- Comente sobre as diferenças e semelhanças do aspecto político e o aspecto pedagógico do PPP.