

**GESTÃO NA PERSPECTIVA DO DIRETOR E DE DOCENTES: ESTUDO DE
CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICO**

ELISANGELA APARECIDA BULLA IKESHOJI

**GESTÃO NA PERSPECTIVA DO DIRETOR E DE DOCENTES: ESTUDO DE
CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICO**

ELISANGELA APARECIDA BULLA IKESHOJI

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Instituição Educacional: organização e gestão.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida de Lima Terçariol

Coorientador:

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz

370
l26g

Ikeshoji, Elisangela Aparecida Bulla.

Gestão na perspectiva do diretor e de docentes: estudo de caso em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico / Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji. – Presidente Prudente, 2016.

151f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientador: Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

Coorientador: Adriano Rodrigues Ruiz

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Gestão Escolar. 3. Escola Pública. I. Título.

ELISANGELA APARECIDA BULLA IKESHOJI

GESTÃO NA PERSPECTIVA DO DIRETOR E DE DOCENTES: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Instituição Educacional: organização e gestão.

Presidente Prudente, 22 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá – PR

DEDICATÓRIA

A Deus, onipotente, onipresente e onisciente, a quem confio minha vida.

Aos tesouros que recebi de Deus, meu esposo Marco Akio Ikeshoji, minhas filhas Helen Yurika Bulla Ikeshoji e Júlia Ayumi Bulla Ikeshoji, que souberam, pacientemente, respeitar minha ausência e a escolha em busca dos ideais pessoais e profissionais.

Aos meus pais, tesouros herdados de Deus, Antonio Bulla e Antonia Corrêa Bulla, pela compreensão, cuidado e zelo, em respeito e apoio a minha escolha.

A minha irmã, Elaine Regina Bulla, que com certa dificuldade compreendeu a minha escolha.

AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora, docente Adriana Aparecida de Lima Ferçariol, que me acolheu com muito carinho, esteve presente nos momentos de angústias e inquietação, pelas contribuições e incentivos, assim como sábias intervenções. Seu dinamismo, humildade e atenção são traços registrados no nosso convívio.

Ao meu querido coorientador, docente Adriano Rodrigues Ruiz, que carinhosamente me acolheu e amparou, sempre pronto a escutar e com muita sabedoria e paciência a ensinar. Seu jeito encantador e único, se assim permita-me escrever.

À docente Maria Eliza Nogueira Oliveira, que aceitou prontamente e com muito carinho o convite para partilhar dos seus conhecimentos e contribuir com este trabalho.

Ao docente Mário Luiz Neves de Azevedo, que gentilmente e com muito carinho aceitou o convite para participar e contribuir na construção do conhecimento referente a este trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação da Unoeste pelo acolhimento e incentivo na busca de novos conhecimentos.

A Ina, secretária do Programa de Pós-Graduação do Programa, pela simpatia, atenção e dedicação para o que fosse preciso.

Às amigadas construídas durante o mestrado: Ademilson, Adriana, Alessandro, Amanda, Ana Teresa, Andréia, Artemisa, Cleber, Eliane, Francisco, Hellen, Homero, João, Kelly, Korina, Mario, Narda, Sônia, Thalita e Valéria, guardados com muito carinho em meu coração.

A Jakeline Queiroz Ortega, bibliotecária chefe da Unoeste, que deu dicas preciosas para formatação deste trabalho. Sua atenção e acolhimento estiveram presentes em suas ações.

A Ana Carla Lopes Giroti, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduações, pela atenção e cuidado prestado nas publicações científicas.

Ao diretor da instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico, que possibilitou a realização da pesquisa no contexto escolar, assim como contribuiu como sujeito da pesquisa.

Aos docentes, sujeitos da pesquisa, que com muito carinho se disponibilizaram a participar deste processo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Unoeste, por subsidiar o desenvolvimento deste trabalho e possibilitar que a dissertação fosse desenvolvida.

A todos os funcionários da Unoeste que sempre estavam dispostos a ajudar e com belo sorriso no rosto.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram com carinho e paciência com este trabalho!

*“Gastei uma hora pensando em um verso que a
pena não quer escrever. No entanto ele está cá
dentro inquieto, vivo. Ele está cá dentro e não
quer sair. Mas a poesia deste momento inunda
minha vida inteira.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Gestão na perspectiva do diretor e de docentes: estudo de caso em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação da Universidade do Oeste Paulista, na linha de pesquisa Instituição Educacional: Organização e Gestão. O principal objetivo desta pesquisa foi identificar como a gestão de uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico é percebida pelo diretor e docentes. Para atingir tais finalidades, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em formato de estudo de caso, adotando como referência uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico, localizada no interior do estado de São Paulo. Para a sua sistematização, este trabalho foi organizado em três estudos. O primeiro deles foi realizado com o objetivo de apresentar como se constrói historicamente o processo da educação escolar vinculado ao projeto de construção da educação profissional e tecnológica, retratada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A metodologia pautou em levantamento de estudo bibliográfico. Realizou-se o levantamento de publicações científicas, produzidas no Brasil, nos últimos 16 anos, entre 2000 e 2015, na base de dados do Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) e na base de dados do IBICT (*Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia*). No segundo estudo, buscou-se identificar e analisar como o diretor de uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico compreende a gestão escolar. A entrevista semiestruturada, utilizada como instrumento de coleta de dados, possibilitou que as informações fossem organizadas e analisadas, oferecendo dados para analisar a gestão escolar na instituição pesquisada. O terceiro estudo teve como objetivo identificar como a gestão escolar no contexto da instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico é percebida pelos docentes. Também utilizou-se de entrevista semiestruturada, como instrumento para coleta de dados. Contou-se com a participação de 15 docentes. Neste caso, a organização e análise dos dados foram realizadas a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os resultados, de forma geral, evidenciaram que o desafio do diretor e dos docentes, da instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico, é nortear as ações pedagógicas para ir ao encontro da proposta de educação básica integrada à formação profissional e tecnológica, com vistas à formação emancipadora. A gestão escolar, nesta instituição, precisa ser refletida no seu contexto e na sua complexidade, visto que o diretor e os docentes precisam compreender a importância das suas ações políticas educacionais, assim como desenvolver o planejamento pedagógico, de maneira que toda a organização do trabalho escolar seja resultado de participação coletiva fundamentado em princípios democráticos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Planejamento Pedagógico; Princípios da Gestão Escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Desafios.

ABSTRACT

Management in view of the director and teachers: a case study at a public institution of vocational and technological education

This work is linked to the Graduate Program (*sensu*) in Education at the University of West Paulista, in the line of research Educational Institution: Organization and Management. The main objective of this research was to identify how the management of a public institution of the federal network of vocational and technological education is perceived by the director and teachers. To meet these goals, the research adopted a qualitative approach being developed in case study format, taking as reference a public institution of the federal network of vocational and technological education, located in the state of São Paulo. For its systematization, this work was organized in three studies. The first was held in order to present as historically builds the process of education linked to the construction project of vocational and technological education, portrayed in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The methodology was guided in bibliographical study survey. We conducted a survey of scientific publications produced in Brazil in the last 16 years, between 2000 and 2015, the Scielo database (Scientific Electronic Library Online) and IBICT database (Brazilian Institute of Information in Science and Technology). In the second study, we sought to identify and analyze how the director of a public institution of the federal professional and technological education network includes school management. The semi-structured interview, used as a data collection instrument, made it possible for information to be organized and analyzed, providing data to analyze the school management in the research institution. The third study aimed to identify how the school management in the context of the public institution of the federal network of vocational and technological education is perceived by teachers. Also we used semi-structured interviews as a tool for data collection. Counted with the participation of 15 teachers. In this case, the organization and data analysis were performed from the Collective Subject Discourse technique (DSC). The results, in general, showed that the challenge of the director and teachers, public institution of the federal network of vocational and technological education is to guide the pedagogical actions to meet the integrated basic education proposal to vocational and technological training, with a view to emancipating training. The school management in this institution needs to be reflected in their context and in its complexity, as the director and teachers need to understand the importance of their educational policy actions, as well as develop educational planning, so that the entire work organization school is the result of collective participation based on democratic principles. So the school management needs to have a more effective participation of the director, so that it leads along with the teachers the political-pedagogical project of the school, which is in preparation, prioritizing pedagogical issues.

Keywords: School Management; Educational planning; Principles of School Management; Vocational and Technical Education; Challenges.

LISTA DE SIGLAS

Apresentação

- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

Estudo 1 Educação Profissional e Tecnológica: retrospectiva histórica com ênfase na rede federal.

- APL - Arranjo Produtivo Local
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
IBICT - Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SCIELO - Scientific Electronic Library Online

Estudo 2 Gestão Escolar: contexto e construção.

- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
IBICT - Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
PPP - Projeto Político-Pedagógico
SCIELO - Scientific Electronic Library Online

Estudo 3 Gestão Escolar: um olhar sobre o discurso dos docentes.

- DSC - Discurso do Sujeito Coletivo
E-Ch - Expressões-Chave
IBICT - Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia.
ICs - Ideias Centrais
SCIELO - Scientific Electronic Library Online

LISTA DE QUADROS

Estudo 1 *Educação Profissional e Tecnológica: retrospectiva histórica com ênfase na rede federal.*

QUADRO 1 -	Busca inicial dos artigos científicos na Base Scielo.....	28
QUADRO 2 -	Artigos selecionados: Descritor “Educação Profissional e Tecnológica”.....	28
QUADRO 3 -	Busca inicial de dissertações e teses na Base IBICT.....	30
QUADRO 4 -	Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Educação Profissional”.....	30
QUADRO 5 -	Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Ensino Profissional”.....	31

Estudo 2 *Gestão Escolar: contexto e construção.*

QUADRO 1 -	Busca inicial dos artigos científicos na Base Scielo.....	58
QUADRO 2 -	Artigos selecionados: Descritor “Administração e Gestão Escolar”.....	58
QUADRO 3 -	Artigos selecionados: Descritor “Gestão Escolar”.....	59
QUADRO 4 -	Artigos selecionados: Descritor “Diretor de Escola”.....	59
QUADRO 5 -	Busca inicial de dissertações e teses na Base IBICT.....	60
QUADRO 6 -	Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Gestão Escolar”.....	60
QUADRO 7 -	Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Gestão Democrática”.....	61

LISTA DE QUADROS (continuação)

<i>Estudo 3</i>	<i>Gestão Escolar: um olhar sobre o discurso dos docentes.</i>	
QUADRO 1 -	Busca inicial dos artigos científicos na Base Scielo.....	86
QUADRO 2 -	Artigos selecionados: Descritor “Planejamento Escolar”.....	87
QUADRO 3 -	Artigos selecionados: Descritor “Projeto Político-Pedagógico”.	87
QUADRO 4 -	Artigos selecionados: Descritor “Diretor Escolar”	88
QUADRO 5 -	Artigos selecionados: Descritor “Gestão Escolar e Desafios”..	88
QUADRO 6 -	Artigos selecionados: Descritor “Evasão Escolar”.....	89
QUADRO 7 -	Busca inicial de dissertações e teses na Base IBICT.....	89
QUADRO 8 -	Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Planejamento Educacional”.....	90
QUADRO 9 -	Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Projeto Político-Pedagógico”.....	90
QUADRO 10 -	Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Diretores Escolares”.....	91
QUADRO 11 -	Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Gestão Escolar”.....	91
QUADRO 12 -	Docentes com titulação de Doutores.....	92
QUADRO 13 -	Docentes com titulação de Mestres.....	92
QUADRO 14 -	Categorias de Análise.....	98

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
Origem do Problema.....	15
Natureza da Pesquisa.....	19
Contexto e Sujeitos da Pesquisa	23
Estrutura da Dissertação	23
ESTUDO 1 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: RETROSPECTIVA HISTÓRICA COM ÊNFASE NA REDE FEDERAL	25
RESUMO.....	25
ABSTRACT	25
INTRODUÇÃO.....	26
METODOLOGIA.....	27
Levantamento Bibliográfico.....	27
ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	32
O Colégio das Fábricas: o silêncio instaurado	33
As Escolas de Aprendizizes Artífices: formação para força de trabalho	34
Os Liceus: o ensino profissional	36
As Escolas Industriais: o ensino básico industrial	38
As Escolas Técnicas Federais: o ensino básico e técnico industrial	41
O Centro Federal de Educação e Tecnologia: em busca do projeto de educação profissional	42
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: a construção da educação profissional e tecnológica.....	45
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	53
ESTUDO 2 - GESTÃO ESCOLAR: CONTEXTO E CONSTRUÇÃO	55
RESUMO.....	55
ABSTRACT	55
INTRODUÇÃO.....	56
METODOLOGIA.....	57
Levantamento Bibliográfico.....	57
Sujeito da Pesquisa	62
Instrumento, Organização e Análise dos Dados	63
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
Gestão Escolar: o Papel do Diretor.....	64

Gestão pedagógica.....	71
Gestão administrativa	73
Gestão democrática e participativa	77
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	83
ESTUDO 3 - GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO DOS DOCENTES	84
RESUMO.....	84
ABSTRACT	84
INTRODUÇÃO.....	85
METODOLOGIA	86
Levantamento Bibliográfico.....	86
Sujeitos da Pesquisa	92
Instrumento, Organização e Análise dos Dados	93
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
Gestão Escolar como Prática Administrativa e Pedagógica.....	99
Participação no Planejamento Pedagógico.....	102
Estímulo na Execução das Ações Pedagógicas	105
Princípios Fundamentais na Gestão Escolar	107
Princípios Ausentes na Gestão Escolar da Instituição Investigada	109
Desafios da Gestão Escolar na Instituição Investigada.....	111
Comentários ou Sugestões.....	115
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES.....	139
APÊNDICE A.....	140
APÊNDICE B.....	143
APÊNDICE C.....	144
APÊNDICE D.....	145

APRESENTAÇÃO

Origem do Problema

Em 12 de maio de 1975, nasci, às 08 horas e 30 minutos, filha de pai agricultor e mãe “dona de casa”. Esse momento foi muito desejado e esperado por todos da família, pois uma nova vida vinha ao mundo após a perda de uma irmã e um irmão. Não tenho dúvida de que, desde a minha concepção até o nascimento, a luta pela vida, inconscientemente, contribuiu para a formação da minha personalidade.

Recordo quando vejo as fotos de infância, pois um dia criança eu fui, mas com toda sinceridade, se não fossem as fotos eu não me lembraria jamais dessa fase da vida. Minhas recordações de infância iniciam a partir de oito anos de idade. Curioso é que nessa faixa etária eu planejei, sem qualquer esforço, minha vida até a idade adulta. Talvez motivada pela docente da primeira série do ensino primário, que disse certa vez: “procure sempre trabalhar naquilo que mais gostar, eu amo minha profissão e minha vida, desta forma vocês serão mais felizes, e não se esqueçam de se preparem e se planejem para isso, tenho certeza que não irão se arrepender”.

Aos 11 anos de idade, numa conversa com meu pai, ele disse: “filha, gostaria muito que fosse médica quando adulta”. Como se fosse hoje eu respondi: “pai, não serei médica, não posso ver sangue. Nem mesmo serei empresária, mas preciso conhecer sobre Administração Empresarial, farei o Curso de Administração”. Não sei como aos 11 anos eu sabia que existia Curso de Administração.

Com 14 anos, num belo dia de domingo, pus-me a sentar e escrever numa folha de papel uma história, que seria a da minha vida. Muito breve e objetiva, desenhei as palavras: vou aproveitar a vida e cada fase como deve ser, assim como eu aprendi com meus pais. Estudar, formar, arrumar trabalho, namorar dois anos (um engenheiro, responsável, honesto, com qualidades e defeitos), depois casar, ter filhos, atuar na área da minha formação, mas docência somente depois dos 40 anos, pois creio que até lá terei condições psicológicas para atuar e ser docente.

Quando ingressei na Universidade Estadual de Maringá, em 1994, no curso de Administração, emergia uma vontade enorme de conhecer a dinâmica da

vida acadêmica e conciliar os estudos com uma iniciação para o mundo do trabalho. A partir dessa iniciativa, na primeira semana de aula, um docente, doutor e orientador, Paulo Sérgio Grave, que ministrava a disciplina de Administração Geral me convidou para participar do grupo de estudos sobre Análise do Humanismo nos Pensamentos Administrativos, sob a sua responsabilidade. Logo em seguida, fui contemplada com uma bolsa de estudos de iniciação científica concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No ano seguinte, 1995, agreguei mais dois projetos com a participação em empresas juniores (orientada pelos docentes do departamento de Administração), momento no qual fui eleita presidente do centro acadêmico do curso, com apoio dos docentes e estudantes para reativar essa atividade, pois há mais de oito anos o setor estava desativado. O docente e orientador, Paulo Sérgio Grave, incentivou-me muito para que eu continuasse os estudos, visando à minha formação para a docência. No entanto, na época, eu não tive coragem de assumir essa responsabilidade, não me sentia preparada ainda, por isso não participei de concursos e não dei prosseguimento à carreira profissional como educadora. Em 1997, no último ano do curso de Administração, consegui estágio numa famosa empresa do interior do Paraná, uma oportunidade ímpar, em se tratando do contexto empresarial.

Iniciei então minha atuação nessa empresa em 1º de julho de 1997, como estagiária, para organizar arquivos de um colega que também se tornou docente na educação básica, técnica e tecnológica. Quatro meses depois, também ajudava o responsável do setor de recursos humanos. Em janeiro de 1998, o diretor e dono da empresa fez o convite para trabalhar na área comercial, em conjunto com o gerente.

Desse modo, passei de assistente para auxiliar administrativo. Quando, em agosto desse mesmo ano, a gerência foi demitida, as responsabilidades foram assumidas por mim, no entanto a questão salarial manteve-se a mesma. Não desanimei, pelo contrário, uma oportunidade acabava de surgir. Nessa ocasião, houve uma licitação envolvendo um valor muito alto. O diretor pediu para eu cuidar do processo, pois o tempo era curto e tínhamos até final daquele ano (1998) para levantar todos os custos, documentação, etc. Seria um trabalho extenso e de muita responsabilidade, porém vislumbrei nessa oportunidade uma chance de mostrar meu potencial para esse tipo de trabalho. A empresa foi habilitada e classificada.

Fiquei muito feliz. Desse momento em diante, a empresa reconheceu ainda mais meu trabalho, passei a assumir a função de gerente comercial e auditora da qualidade e no final da minha trajetória (um ano antes) na empresa, em 1º de julho de 2011, assumi diretamente a área financeira e administrativa.

Posteriormente, mudanças ocorreram em minha vida. Já casada, mudei de cidade com meu esposo e filhas, pois ele ingressou numa instituição pública federal como docente. Assim, começam os preparativos para dar início a nova etapa da minha vida. Em 2012, iniciei o trabalho como docente (substituto) em uma instituição da rede federal e a partir dessa experiência maravilhosa retomei os estudos. Fiz Curso de Formação Pedagógica (programa especial de formação docente equivalente à licenciatura plena para os profissionais bacharelados) e especialização em Gestão de Recursos Humanos.

Em 2013, após a conclusão desses cursos, parti em busca do Mestrado em Educação, pois percebi que minha formação em Administração dava a base do conhecimento técnico, mas a Formação Pedagógica (feita até então) não dava subsídios suficientes para desenvolver as atividades na área de Educação, área essa que estou trilhando com vistas no futuro. Sinto que esse futuro se aproxima e se concretizará, antes da defesa e término do curso de Mestrado, pois já é um projeto para a vida profissional.

Atuei como docente de 2012 a 2014, na instituição da rede federal, no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A realização pessoal de um profissional da Educação é inexplicável. Especificamente no ensino de jovens e adultos, o aprendizado e a troca de experiências são gratificantes. O resultado é instigante, uma caixa de surpresas. Cresci muito trabalhando, diretamente, com esse público. Nesse contexto, tive a oportunidade de participar de encontros destinados à formação continuada dos educadores que ali atuavam.

Imersa nesse novo contexto, surge o desejo e a necessidade de aprimorar ainda mais meus conhecimentos, tanto para o meu crescimento pessoal, quanto profissional. Percebi que na escola, especificamente, as relações entre docentes e estudantes, assim como de todos os envolvidos nesse contexto devem convergir para a busca de um propósito pedagógico: uma educação que o ser humano constrói no diálogo cotidiano com o mundo (TERCEIRO, 2012; ZATTI,

2012). Nas organizações as relações entre empregado e empregador decorrem da compra e venda da força do trabalho, o que não favorece o desenvolvimento de relações mais profundas entre esses profissionais. Em ambos os casos, a ausência de apropriação de saber (conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas), segundo Paro (2000), pode limitar, ainda que por um período de tempo, as ações humanas.

Ao ter consciência dessas limitações humanas, o ser humano deve ter um olhar observador, analítico e crítico, seja na vida pessoal ou profissional, em busca de caminhos que tornem possível chegar aos objetivos pretendidos, respeitando os limites da individualidade do outro. E na escola, local privilegiado para socializar o conhecimento, torna-se possível apropriar-se de conhecimentos que proporcionam a reflexão, que podem ou não levar à transformação da realidade. A escola é uma “das agências que proveem educação”, e que o indivíduo, ao se apropriar de um saber, pode utilizar-se das suas ações para interferir e propiciar a construção de outra realidade. (PARO, 2000, p. 148).

Compreende-se, assim como Paro (2000, p. 149), que a escola pode assumir “um papel efetivamente revolucionário, na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber, historicamente, acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram”. Amplia-se o conhecimento e, por isso, o questionamento constante que faço vai ao encontro da abordada por Pistrak (2002): como combinar o plano de vida com um processo de transformação social, em que o estudo, o trabalho, as atividades culturais e políticas façam parte de um programa do povo e para o povo, para que este povo se assuma como sujeito da construção da nova sociedade?

Esses e outros questionamentos motivaram-me a buscar um curso de Mestrado em Educação, para que eu pudesse ampliar meus conhecimentos a respeito do tema “Gestão Escolar” e demais conhecimentos na área de educação. Nesse Programa de Pós-Graduação, sou bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No decorrer desta pesquisa será possível compreender a existência de dois modelos de gestão: o empresarial e o democrático. Os princípios da administração empresarial não podem ser assimilados nas atividades da escola, pois os objetivos da escola são distintos dos objetivos das empresas. Portanto, a escola necessita de processos e técnicas administrativas que contribuam para

atender sua particularidade e especificidade, mas isso deve partir de uma construção teórica própria (MAIA, 2008).

E por conhecer a escola, ainda que de maneira muito restrita, mas acreditar que a escola pode oferecer uma educação capaz de transformar os indivíduos e estes a sociedade, neste momento me junto aos educadores, que efetivamente atuam em instituições federais de ensino, objeto desta pesquisa. Especialmente no campus de Sorocaba, onde fui nomeada em 28 de dezembro de 2015. Com esse avanço e oportunidade, posso dizer que um projeto de vida pessoal e profissional se concretiza, um sonho se realiza, uma nova etapa se inicia e muito trabalho com toda certeza terei pelo caminho que trilharei, o que procede da contribuição desta pesquisa de Mestrado.

Sendo assim, o principal objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar como a gestão de uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico é percebida pelo diretor e pelos docentes. Como objetivos específicos, esta pesquisa propõe:

- investigar como a participação da gestão escolar é percebida no planejamento das ações pedagógicas;
- analisar que princípios são considerados fundamentais para a sustentação do exercício da gestão, pontuando quais estão mais presentes ou fundamentam suas ações;
- identificar e compreender os desafios para o exercício da gestão escolar no contexto em questão, bem como no contexto atual como um todo.

Para atingir tais finalidades, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em formato de estudo de caso.

Natureza da Pesquisa

A busca e empatia do pesquisador por compreender o fenômeno em sua essência visa ampliar a sua perspectiva do objeto, permitindo ainda a sua compreensão das percepções dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Nesse sentido, a principal intenção traçada para este estudo foi, conforme pontuado acima, identificar e analisar como a gestão de uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico é percebida pelo diretor e pelos docentes, isto é, como o diretor e os docentes sentem e interpretam o significado das suas ações no

contexto da escola. Entende-se assim que a pesquisa é de natureza fenomenológica e com abordagem qualitativa, pois busca a compreensão do fenômeno social (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

Para Triviños (1987), na pesquisa de abordagem qualitativa o “significado” é uma preocupação essencial, sendo privilegiada na pesquisa de natureza fenomenológica a importância dos significados que os sujeitos dão aos fenômenos. Compreende-se, ainda com base em Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13), que a pesquisa, para ter abordagem qualitativa, deve atender a algumas características básicas. Portanto as principais características da pesquisa qualitativa abordadas por esses autores serão relacionadas com as principais características da presente pesquisa:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: a coleta de dados desta pesquisa foi realizada pelo próprio pesquisador no ambiente de atuação dos sujeitos. Os dados sobre o objeto, neste caso sobre o fenômeno, foram coletados para identificar e analisar como os sujeitos percebem a questão da gestão na instituição escolar onde trabalham.
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos: os dados apresentados em dois dos estudos que compõem esta dissertação foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas. Para melhor sistematização e registro, esses dados foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. O processo de organização e análise desses dados foi realizado entre janeiro e junho de 2015, a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2005b).
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: essencialmente, a preocupação do pesquisador foi voltada para os depoimentos dos sujeitos, para identificar, na complexidade do discurso, a essência do fenômeno.
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador: o olhar atento do pesquisador voltou-se para identificar a perspectiva dos sujeitos sobre algo que faz parte da vida deles, no cotidiano escolar, sobre o tema gestão: refere-se às representações sociais desse grupo social.

- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: o esforço do pesquisador foi voltado para consolidar e analisar os dados coletados, com a preocupação de trazer à tona o pensar dos sujeitos. No entanto é necessário compreender que existia um referencial teórico inicial, que fundamentava o saber da pesquisadora, contribuindo para a interpretação e análise dos dados.

A pesquisa de abordagem qualitativa pode assumir vários formatos, dentre eles o estudo de caso, adotado para esta investigação. Lüdke e André (1986, p. 18-20) mencionam como características fundamentais do estudo de caso:

- a) “estudos de caso visam à descoberta”: mesmo que o pesquisador tenha conhecimentos a priori sobre o tema, outros elementos novos poderão surgir no decorrer da pesquisa. Tendo como base que o conhecimento é algo que se constrói, vive num contínuo processo de idas e vindas, algo em constante construção. Por ter sido assim, tanto o pesquisador quanto os sujeitos envolvidos neste processo de pesquisa avançaram na busca de descobertas. Isso ocorre na medida em que tanto o pesquisador quanto os participantes sentem e experimentam a mobilização interna, num maior ou menor grau, no processo de busca de respostas às indagações.
- b) “estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”: o pesquisador, ao analisar as percepções dos sujeitos sobre a gestão escolar no que se refere à atuação do docente, adotou como referência o contexto no qual os entrevistados se inter-relacionam, pois pertencem ao mesmo grupo social. Isso contribuiu para uma apreensão mais completa dos sentidos das falas. Compreender a manifestação de uma situação relacionada ao contexto ajuda a compreender a problemática.
- c) “estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”: estuda uma determinada situação ou problema nas várias dimensões da complexidade, evidenciando as inter-relações da questão de pesquisa com o contexto escolar. Por isso, neste estudo houve a preocupação do pesquisador com a identificação das percepções dos sujeitos quanto à gestão, um tema amplo e complexo.

- d) “estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”: utilizou-se nesta pesquisa como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada a dois segmentos de sujeitos - diretor e os representantes do corpo docente. Utilizaram-se ainda a pesquisa bibliográfica e a documental, que ofereceram a base científica para pautar as análises da pesquisa, no seu todo.
- e) “estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”: isso ocorre com os sujeitos envolvidos e não como o caso de estudo em si. Refere-se à experiência do sujeito sobre uma questão e quanto isso pode suscitar um novo jeito de olhar. Sendo assim, o dado então se generalizou “naturalisticamente”, pois o que foi experienciado pelo sujeito num determinado momento pode repetir-se numa outra situação. Uma situação de estudo e pesquisa, por exemplo, encontrada nos achados científicos vem ao encontro das mesmas reflexões que ocorrem no contexto escolar, que integra parte do objeto desta pesquisa.
- f) “estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”: oportunidade que o estudo de caso ofereceu, ou seja, possibilitou que se identificasse a opinião dos diferentes sujeitos sobre o assunto, os diferentes pontos de vista sobre a realidade.
- g) “os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”: os dados coletados foram selecionados e organizados segundo técnica do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2005b), materializado na percepção dos sujeitos sobre o tema gestão escolar. A partir da sistematização e análise dos dados, o relatório desta pesquisa foi construído a partir de uma linguagem de fácil compreensão e estrutura, com vistas à sua socialização nos diferentes meios de divulgação, sendo acessível aos interessados na área.

E, para melhor compreender o contexto e quais foram os sujeitos envolvidos nos estudos apresentados nesta pesquisa, apresenta-se a seguir mais detalhes.

Contexto e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada de janeiro a março de 2015, em uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico, localizada no interior do estado de São Paulo, criada pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Oriunda das antigas escolas técnicas, iniciou suas atividades em 2010. Essa instituição oferece cursos técnicos e profissionalizantes em Administração e Automação Industrial, licenciaturas em Física e Matemática, tecnologia em Sistemas para Internet e Mecatrônica Industrial. Conta com um quadro de 45 docentes, entre doutores, mestres e especialistas, em sua grande maioria com formação pedagógica. Possui cerca de 400 estudantes.

Desse público, o Diretor Geral¹ (Estudo 2) e quinze Docentes (Estudo 3) foram considerados como sujeitos desta pesquisa. A escolha desses sujeitos foi feita a partir dos seguintes critérios: garantia de participação de um doutor, um mestre, um especialista, todos com formação pedagógica, considerando ainda os voluntários dispostos a participar. Outros detalhes sobre o perfil desses sujeitos são apresentados nos estudos abordados posteriormente.

A partir dessa caracterização geral do foco da pesquisa, bem como da indicação do contexto e respectivos sujeitos, apresenta-se a estrutura adotada para a organização desta Dissertação.

Estrutura da Dissertação

Esta Dissertação foi estruturada em três estudos, os quais apresentam as seguintes temáticas e desmembramentos:

No estudo 1, aborda-se a “Educação Profissional e Tecnológica: Retrospectiva Histórica com ênfase na Rede Federal”, por meio de uma revisão sistemática da literatura. Dentre os assuntos contemplados, discute-se que, desde o surgimento das sociedades industriais, a sociedade tem delegado à escola a função de preparar as pessoas para o mundo do trabalho, portanto a vinculação da

1. Na configuração da estrutura organizacional a instituição adota como contexto dos estudos realizados: o diretor geral é o profissional que responde pela instituição, na sequência o gerente educacional, os coordenadores de cursos e os docentes, no mesmo nível dos coordenadores o serviço sócio-pedagógico. A partir desse momento, nesta Dissertação, adotar-se-á o termo “diretor” para representar o profissional atuante na função de “diretor geral”.

educação escolar com a preparação para o mercado de trabalho tem marcado presença de forma significativa. O objetivo principal deste estudo foi analisar como se construiu, historicamente, o processo da educação escolar vinculado ao projeto de construção da educação profissional e tecnológica, retratada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No estudo 2, intitulado “Gestão Escolar: Contexto e Construção”, compreende-se que as questões políticas e administrativas integram as atividades pedagógicas, sendo as questões pedagógicas que determinam a organização do trabalho escolar. O diretor representante da comunidade escolar contribui para o planejamento das ações pedagógicas. Sendo assim, o objetivo é identificar e analisar como o diretor da instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológica compreende a gestão escolar.

No estudo 3, “Gestão Escolar: um Olhar sobre o Discurso dos Docentes”, reflete-se a gestão escolar ao ser compreendida como prática administrativa e pedagógica, perspectiva na qual as atividades administrativas são organizadas em função do trabalho pedagógico e no planejamento das ações que vão ao encontro dos interesses da comunidade escolar. Portanto o objetivo deste estudo é identificar e analisar como os docentes percebem a gestão escolar no contexto da instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico.

Por fim, apresentam-se as “Considerações Finais e Perspectivas Futuras”, momento no qual se faz a integração dos três estudos, apontando os avanços e limitações da pesquisa, assim como uma discussão geral a respeito da temática “Gestão Educacional”, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos resultados encontrados.

ESTUDO 1

RESUMO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: RETROSPECTIVA HISTÓRICA COM ÊNFASE NA REDE FEDERAL

O objetivo deste estudo é analisar como se constrói historicamente o processo da educação escolar vinculado ao projeto de construção da educação profissional e tecnológica, retratada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A metodologia adotada para realização desse estudo utilizou-se dos conhecimentos produzidos nos textos obtidos após a realização do levantamento de publicações científicas, desenvolvidas no Brasil, nos últimos 16 anos, entre 2000 e 2015, na base de dados do Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) e na base de dados do IBICT (*Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia*). Os resultados alcançados evidenciam que uma formação básica que assegura a formação para o exercício da cidadania pode levar à transformação da sociedade, para que esta faça exigências da educação para o futuro, assim como propiciar uma educação básica integrada à formação profissional e tecnológica.

Palavras-chaves: Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Profissional, Formação Básica.

ABSTRACT

PROFESSIONAL EDUCATION AND TECHNOLOGY: HISTORICAL RETROSPECTIVE WITH EMPHASIS ON FEDERAL NETWORK

The aim of this study is to analyze how historically builds the process of education linked to the construction project of vocational and technological education, portrayed in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The methodology for this work was used to study literature survey. We conducted a survey of scientific publications produced in Brazil in the last 16 years, between 2000 and 2015, the Scielo database (*Scientific Electronic Library Online*) and IBICT database (*Brazilian Institute of Information in Science and Technology*). The results obtained show that a basic training that provides training for the exercise of citizenship can lead to the transformation of society so that it make demands of education for the future, as well as providing an integrated basic education to vocational and technological training.

Keywords: Basic Education, Vocational and Technological Education; Vocational Education, Basic Training.

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento das organizações industriais, a sociedade tem delegado à escola a função de preparar as pessoas para o mundo do trabalho. Mas a escola tem também outra função: criar espaços para a construção e socialização de conhecimentos, visando à formação de cidadãos, de modo que possam intervir na vida pública (GÓMEZ, 1998). Esse espaço torna-se, portanto, lugar em que a construção do conhecimento sirva tanto para atender ao mundo do trabalho como à formação de cidadãos. Isso é questão da autonomia. Qual o objetivo da escola? Buscar oferecer uma educação para atender às duas funções? Esse aspecto envolve a autonomia defendida por Gómez.

Porém esta autonomia também é defendida por Fartes e Santos (2011) sem esquecer que ela deve ser guiada por uma constituição ética dos sujeitos envolvidos com a educação, o que ocorre diretamente em sala de aula, quando o docente vai trabalhar os conteúdos, apenas pelo viés técnico ou preocupado em atender a uma formação técnica, política, social e de valores. Acredita-se, pois, que lidar com o processo de ensino e aprendizagem do saber cultural acumulado deve ir além da racionalidade técnica do conhecimento, mobilizando ainda a reflexão crítica para transformar as ações humanas e a sociedade.

Nessa perspectiva, a educação básica tem condições de propiciar uma formação humana mais integral, atendendo às expectativas da educação profissional e tecnológica ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme se menciona no artigo 6º, V, são finalidades e características desta instituição “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (BRASIL, 2008). Nesse contexto se oferece a educação básica de nível de ensino médio, integrado à qualificação técnica, assim como formação em cursos tecnólogos, engenharias, licenciaturas, especializações, mestrados, doutorados, além de cursos voltados para atender às pessoas que não cursam a escola em idade regular.

Sendo assim, de acordo com a atuação nos níveis de ensino, a proposta pedagógica nos Institutos Federais pode contemplar desde a educação básica até o ensino superior. Esse grau de abrangência proporciona uma singularidade na elaboração da estrutura curricular que pode representar a

superação da escola fragmentada, propiciando a integração de saberes e colaborando de maneira efetiva para uma educação básica comum a todos os brasileiros. Dessa maneira é possível prosseguir nos estudos e participar nos processos sociais e produtivos, contribuindo para a superação do desafio de construir uma nova identidade para a última etapa da educação básica (BRASIL, 2010).

Portanto o objetivo deste estudo é analisar como se constrói, historicamente, o processo da educação escolar vinculado ao projeto de construção da educação profissional e tecnológica, retratada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para alcançar o objetivo proposto, fez-se o levantamento de estudos realizados na área. Os textos indicados nos Quadros 1, 2, 3, 4 e 5, da metodologia apresentada a seguir, serviram como referência para a elaboração desta Dissertação.

METODOLOGIA

Levantamento Bibliográfico

À luz dos conhecimentos já produzidos na área da educação, no caso sobre “Educação Profissional e Tecnológica”, foi realizada uma exposição do percurso histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, utilizando os textos localizados nas bases de dados, mencionadas no decorrer deste tópico, com o objetivo de identificar os estudos já desenvolvidos que se aproximam da temática desta pesquisa. Além disso, a intenção da pesquisadora foi caminhar no sentido da proposição de Moura, Ferreira e Paine (1998, p. 35): “a escolha de um tema de pesquisa exige que se tenha familiaridade com o que já foi pesquisado sobre aquele tema”.

Essa aproximação mais estreita com o tema, considerando os estudos existentes, ocorreu no contato e busca com as publicações disponibilizadas na base de dados do Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e na base de dados IBICT (Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia). A escolha por essas bases de dados justifica-se por estarem disponíveis aos usuários, de forma *online*, possibilitando o acesso a textos completos que abrangem várias áreas do

conhecimento. No caso da base Scielo, outra vantagem é o fato de apresentar diversas revistas indexadas. Além da busca nessas bases de dados, foram consideradas nas análises, pontuadas neste estudo, as legislações e outras bibliografias que abordam o tema.

Como critério de seleção dos trabalhos encontrados na área, optou-se por focar o levantamento de publicações científicas, produzidas nos últimos 16 anos, entre 2000 e 2015. A partir desse recorte, o descritor utilizado na base de dados Scielo foi: “Educação Profissional e Tecnológica” (todas as palavras mencionadas na busca foram usadas sem acentuação). Procedeu-se o processo de busca, mesclando e agrupando as palavras. Os Quadros (1 e 2) apresentados demonstram as etapas adotadas para o levantamento sistemático das pesquisas existentes na área.

QUADRO 1: Busca inicial dos artigos científicos na Base Scielo.

Descritor	Artigos disponibilizados	Artigos selecionados
Educação Profissional e Tecnológica	27	11
Total	27	11

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Após a leitura dos resumos dos vinte e sete artigos, foram selecionados onze, em cujos resumos se identificou uma aproximação com os objetivos deste estudo. No Quadro 2, a seguir, esses artigos são relacionados, de acordo com a classificação: autor(es)/título; revista/local, estrato qualis e ano de publicação.

QUADRO 2: Artigos selecionados: Descritor “Educação Profissional e Tecnológica”.

continua

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica.	Cadernos de Pesquisa / São Paulo	A1	2011
02	FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional.	Educação & Sociedade / Campinas	A2	2013

conclusão

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
03	FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico.	Educação & Sociedade / Campinas	A2	2000
04	FOGUEL, F. H. dos S.; NORMANHA FILHO, M. A. Um fator de desenvolvimento de clusters no Brasil: a educação profissional.	Cadernos EBAPE.BR / Rio de Janeiro	B1	2007
05	FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.	Educação & Sociedade / Campinas	A2	2007
06	MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.	Educação & Sociedade / Campinas	A2	2011
07	MACHADO, L. R. de S.; VELTEN, M. J. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica.	Educação & Sociedade / Campinas	A2	2013
08	OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica.	Educação & Sociedade / Campinas	A2	2000
09	RIBEIRO, M. Políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento.	Trabalho, Educação e Saúde / Rio de Janeiro	B1	2006
10	SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA.	Educação & Sociedade / Campinas	A2	2011
11	SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica.	Ciência Educação (Bauru) / Bauru	A1	2009

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Assim como na base de dados Scielo, para enriquecer a pesquisa, buscaram-se também na base de dados IBICT teses e dissertações que versam sobre o tema “Educação Profissional e Tecnológica”. Nessa base de dados, após utilizar o descritor “Educação Profissional e Tecnológica”, apareceram vários descritores ou “sugestões de tópicos dentro da busca”, em forma de lista, para

serem consultados. Dessa maneira, utilizou-se dos seguintes descritores, separadamente: “Educação Profissional”, “Ensino Profissional”.

Os Quadros (3 e 4) , a seguir, demonstram as dissertações e teses encontradas, a partir desse levantamento.

QUADRO 3: Busca inicial de dissertações e teses na Base IBICT.

Descritor	Dissertações e Teses disponibilizadas	Dissertações e Teses selecionadas
Educação Profissional	21	04
Ensino Profissional	52	08
Total	73	12

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Após a leitura dos resumos das setenta e três dissertações/teses, foram selecionadas doze, considerando também o fato de no resumo haver uma relação com o objetivo deste estudo. Nos Quadros 4 e 5, segundo ordem alfabética dos autores, esses estudos são classificados por: autor(es)/título; instituição/local, grau e ano da defesa.

QUADRO 4: Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Educação Profissional”.

continua

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
01	OLIVEIRA, L. E. de. Educação profissional e trabalho: visões e transformações na política educacional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima a partir dos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04.	Universidade Federal do Amazonas / Manaus – AM	Dissertação / 2009
02	PESSOA, A. A. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e a reforma do ensino profissional: uma avaliação de impacto no Curso de Turismo do CEFET/PE.	Universidade Federal de Pernambuco / Recife – PE	Dissertação / 2004
03	TERCEIRO, C. B. S. Humm! Tem pão quentinho e confeitos divinos: desvelando relações entre trabalho e educação na formação profissional do técnico em panificação e confeitaria.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre – RS	Dissertação / 2012
04	ZATTI, V. Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs: um olhar através de Habermas e Freire.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre – RS	Tese / 2012

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 5: Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Ensino Profissional”.

continua

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
01	FALCIONI, R. E. A educação profissionalizante com a Lei n. 5.692/71 no Paraná: o Colégio Estadual Costa Viana de São José dos Pinhais e o Colégio Estadual Victor Ferreira do Amaral de Curitiba.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná / Curitiba – PR	Dissertação / 2010
02	GURGEL, R. D. de F. A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal: República, Trabalho e Educação (1909-1942).	Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Natal – RN	Tese / 2007
03	MENDES, L. O. Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo.	Universidade Estadual de Campinas / Campinas – SP	Tese / 2005
04	OLIVEIRA, S. de. Cursos superiores de tecnologia: concepções de tecnologia e perfis profissionais de conclusão.	Universidade do Estado de Santa Catarina / Florianópolis – SC	Dissertação / 2011
05	ORTIGARA, C. Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional.	Universidade Estadual de Campinas / Campinas – SP	Tese / 2012
06	PEREIRA, B. M. Escolas de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET – MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942).	Universidade Estadual de Campinas / Campinas – SP	Tese / 2008
07	SCHWEDE, M. A. A ciência e a tecnologia entre projetos de sociedade em disputa: o caso do IFSC.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná / Curitiba – PR	Dissertação / 2015
08	SILVA, P. R. da. Contradições entre políticas de investimento, expansão de vagas e evasão na Educação Profissional.	Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente – SP	Dissertação / 2013

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

A partir das etapas apresentadas, tanto os artigos quanto as dissertações e teses foram lidos na íntegra para que fosse possível identificar eixos temáticos pertinentes à compreensão do tema proposto neste estudo: “Educação Profissional e Tecnológica: Retrospectiva Histórica com ênfase na Rede Federal”.

Desse modo, foram feitos os fichamentos e desmembrada a análise apresentada nos tópicos a seguir.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Para compreender a educação profissional e tecnológica, atualmente, retratada na configuração dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), entende-se que seja essencial lançar um olhar cuidadoso para esse tema.

A origem dessa instituição parece ir muito além das antigas Escolas Técnicas ou das “demais unidades de ensino”, pois a educação profissional deve ser compreendida desde o tempo do Brasil Colônia, no seu contexto histórico mais amplo (GONÇALVES, 2013; MENDES, 2005), na relação do homem não livre - escravo, com o desenvolvimento do seu trabalho manual, do seu ofício, ainda que não associado à escola.

A história da educação, que acompanha os ciclos sócio-político e econômico, é permeada pela afirmação do homem da corte e pela negação do pobre, do negro, da mulher, do índio e do camponês. A relação entre a política vigente e a educação era muito forte. (WESTRUPP, 2003, p. 25).

A educação autêntica entendida como sendo o trabalho intelectual agrada às classes dirigentes, assim como a classe abastada financeiramente. A educação voltada para o desenvolvimento do trabalho intelectual, infelizmente, privilegia poucos, principalmente em se tratando do Brasil Colônia. A educação não autêntica, o trabalho manual escravo, era realizado nas “inóspitas oficinas” ou nos locais sob o controle dos senhores do engenho.

Nessa perspectiva, “o termo educação tem sentido mais amplo que escolarização, já que é possível ocorrer um processo educativo sem escolarização” (GONÇALVES, 2013, p. 14), muito embora seja difícil compreender o trabalho realizado em condições de escravo, em locais inadequados, tendo como objetivo a contenção social das pessoas, como educação.

Todavia neste contexto, se utiliza do termo educação, mas entende-se que essa não se relaciona à proposta de Gómez (1998, p. 13), quando aborda que

“a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem”. Essa humanização do homem, segundo Saviani (2009, p. 35), acontece “na medida em que o homem, o ser humano, era identificado como homem livre; o escravo não era considerado ser humano.”

Sendo assim, diante das reflexões realizadas até o momento sobre educação, no período do Brasil Colônia, que será abordado a seguir, para tratar de uma instrução dada aos homens não livres o termo mais apropriado será o empregado por Cunha (2000a): o “ensino de ofícios”.

O Colégio das Fábricas: o silêncio instaurado

O Colégio das Fábricas se insere no período da história em que o Brasil era colônia de Portugal. Nosso país produzia e fornecia bens para o comércio da metrópole, com objetivo de vendas com grandes lucros para o mercado europeu. O rei de Portugal, D. João VI, tinha alianças com o Império inglês, mas foi pressionado pelo francês e imperador, Napoleão Bonaparte, a conceder ajuda militar. Como isso não aconteceu, Portugal foi atacado em 1807, quando então as frotas inglesas protegeram a vinda de D. João VI e cerca de mais 15 mil pessoas de Portugal até o Brasil em 1808 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). Limana (1999) ressalta que o longo período de colônia (1500-1822) infelizmente deixou marcas na cultura brasileira.

Com a vinda da família real, o Brasil torna-se sede do Império Português, que favoreceu a abertura dos portos, pondo fim ao monopólio metropolitano. Houve também a institucionalização do primeiro estabelecimento público para o ensino de ofícios manufatureiros, denominado Colégio das Fábricas, instalado no Rio de Janeiro. Conhecido como Casa do Antigo Guindaste, que ensinava ofícios aos aprendizes da colônia, tratava-se de um estabelecimento assistencialista que atuava também na comunidade de escravos.

No Decreto de 23 de março de 1809, o Estado oficializa a criação desse estabelecimento e deixa claro que o objetivo era fornecer subsistência e educação para artistas e aprendizes vindos de Portugal (BRASIL, 1809). Talvez essa seja a justificativa de poucas literaturas sobre o tema, pois “apesar de se tratar

de instituição pioneira do ensino [...] no Brasil, estranho silêncio cercou-lhe a existência, a ponto de torná-lo praticamente ignorado, notando-se sistemática falta de dados sobre sua organização, resultado e destino.” (BELCHIOR, 1993, p. 7). Percebe-se, então, que o ensino de ofício na sociedade colonial era voltado para os indivíduos mais desfavorecidos social e economicamente, visando ao aprendizado de ofícios para o engajamento na atividade produtiva, que era desprestigiada, devido ao preconceito contra o trabalho físico e manual.

Complementa Cunha (2000b, p. 30) que se busca instruir a força de trabalho com vistas a obter a manutenção da ordem e prevenção da desordem, mas também “instrumento inteligente de produção industrial.” O trabalho é visto como algo que rebaixa o homem como ser humano, pois sua relação se dá nas atividades desenvolvidas pelos escravos e com os desvalidos.

A preocupação com a qualificação de força de trabalho, nesse período, ainda não é tão expressiva, visando atender ao mercado de trabalho, assim como também não tem como pretensão uma formação cidadã, de humanização do homem, nem mesmo com questões puramente econômicas, mas com a questão de controle social. E menos ainda, de escola, enquanto instituição, que prepara e forma o homem para a vida política e social.

Frente a isso e para controlar essa situação, assim como a vinda das pessoas do campo para as cidades, assim como a expansão da cafeicultura que não podia mais contar com os escravos, foi necessário criar formas de contenção da desordem que poderia ocorrer nos “centros urbanos” e manter trabalhadores no campo para a expansão do café. O que justifica a criação das escolas de aprendizes e artífices.

As Escolas de Aprendizes Artífices: formação para força de trabalho

No Brasil, a consolidação do Império se dá de forma mais evidente, em 1850, quando o setor da economia de mineração entra em decadência e a agricultura do café dá rumos para a economia brasileira. Porém a falta de uma política de apoio aos barões do café acarretou descontentamento, motivo pelo qual se instaurou num movimento político para fazer frente a essa classe econômica. Portanto esse apoio liderado por Marechal Deodoro da Fonseca retira Dom Pedro II do poder e a república é proclamada em 1889, perdurando até 1930. Em 1891 é

promulgada a primeira constituição da era republicana (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). E nesse cenário a população, assim como no tempo da colônia, continua distante das questões relacionadas ao destino do Brasil (LIMANA, 1999).

O presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566 “cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito” (BRASIL, 1909). No início do texto desse decreto são feitas menções a alguns aspectos que representam os motivos de criação dessas escolas, como por exemplo: a) facilitar à classe operária o acesso aos meios de produção para sua sobrevivência; b) preparar técnica e intelectualmente a classe operária para um trabalho manual, evitando que ela se envolva em vício ou crime; c) é dever do Governo da República formar cidadãos úteis e para o desenvolvimento da nação.

A partir desse pressuposto, complementa Cunha (2000b), não foi possível formar força de trabalho qualificada para atender às exigências do processo de industrialização. Mas, em contrapartida, instalou-se assim um tipo de sistema de ensino com abrangência nacional, ligado à mesma autoridade administrativa e pedagógica: o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Percebe-se a existência de uma preocupação de cunho social e político-ideológica, mais do que aquela voltada predominantemente, aos anseios econômicos. Tanto que Cunha (2000a, p. 137) menciona: “a instrução dos artífices não era vista como objetivo apenas econômico, mas também político-ideológico. Isso esclarece aqueles que pensavam ser perigoso o ensino e a instrução nas classes inferiores da sociedade [...]”. Isso pôde ser percebido também na pesquisa histórica desenvolvida por Gurgel (2007), realizada no contexto da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, no Rio Grande do Norte.

Na pesquisa de Pereira (2008a, p. 312) realizada com os estudantes, agora adultos e de mais idade, que frequentaram a escola de aprendizes artífices, constata-se também que o ensino de ofícios foi “um dos instrumentos de integração do trabalhador à sociedade moderna, do período republicano, sem deixar de ser prescrito como solução para os problemas sociais da época.”

A escola vinculada apenas ao processo de urbanização e industrialização não favorece uma educação voltada para a formação humana e científica. Mas, com o desenvolvimento da cultura do café, a necessidade de transportes ferroviários, o incipiente movimento das primeiras indústrias necessitava

que o trabalho não fosse apenas visto como algo dos pobres e miseráveis. Esse processo desencadeia uma mudança ideológica e ao mesmo tempo exige trabalhadores qualificados. Nesse período “a aptidão e a escolha dos melhores foram dois critérios inseridos na prática e no discurso do ensino profissional, sem precedentes no país.” (CUNHA, 2005, p. 6). Isso reforça o que Frigoto (2007, p. 1148) também menciona:

Se efetivamente se garante, em médio prazo, a educação básica dentro da concepção da politécnica ou da tecnologia universal, a formação profissional terá uma outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação da classe trabalhadora.

Portanto, compreender a educação básica e estendê-la para atender a todos os cidadãos, sem vínculo específico com o processo de industrialização, aumentaria as chances de se interferir na organização da sociedade brasileira (FRIGOTTO, 2007).

Nesse contexto, o ensino profissional primário oferecido pelas Escolas de Aprendizes Artífices passou a ser oferecido pela nova denominação, sendo chamado de Liceu (BRASIL, 1937).

Os Liceus: o ensino profissional

No cenário internacional, a Inglaterra perde o trono de potência mundial, quando na década de 1920, com o fim da primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos emergem como potência econômica. No Brasil, em 1930, Getúlio Vargas assume o poder como representante de um grupo político que tinha o objetivo de superar a hegemonia que os detentores cafeeiros tinham conquistado com a proclamação da república. A constituição de 1891 é revogada, quando em 1934 é aprovada uma nova constituição, mas não aceita por Getúlio, devido à descentralização que dava autonomia para os estados. Esse motivo que fez com que, em 1937, o congresso nacional fosse fechado. Outorga-se uma nova constituição federal e o controle total do poder executivo fica nas mãos de Vargas, com a extinção de partidos políticos, pois dessa maneira conseguia nomear, para os estados, interventores de sua confiança (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Os liceus, que anteriormente se denominavam escola de aprendizes artífices, são instituídos pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (BRASIL, 1937), que tem como objetivo oferecer o ensino profissional de primeiro grau e não mais primário. A partir dos liceus, o ensino profissionalizante configura-se da seguinte maneira: ensino primário com conteúdo exclusivamente geral, sendo deslocado ao ensino profissional para o primeiro grau.

A oferta de ensino profissional primário e gratuito pelas escolas aprendizes artífices criadas em 1909 estava inserida num contexto em que a base da economia brasileira se assentava no setor primário. Com a crise mundial de 1930, houve a necessidade de focalizar não somente no setor primário, mas também secundário, pois as indústrias demandam por trabalhadores mais qualificados. Por isso a justificativa de adequação na configuração de ensino no caso das escolas de aprendizes quando se instituem os liceus.

Vislumbra-se que “uma educação básica de baixa qualidade redundava numa pífia educação profissional.” (FRIGOTO, 2007, p. 1129). Nesse período, com a constituição de 1937, o ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito, cabendo ao “Estado, às empresas e aos sindicatos a formação profissional das classes menos favorecidas.” (CUNHA, 2005, p. 28). O dever do Estado com o ensino primário obrigatório e gratuito parece decorrer da necessidade de melhor qualificação de trabalhadores para as indústrias.

Depois de vinte e oito anos de vigência do Decreto nº 7.566, o presidente Getúlio Vargas, com a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, altera o ensino no Brasil e o ministério sobre o qual tem responsabilidade para tratar dos assuntos pertinentes à educação: o Ministério da Educação e Saúde. Criou-se o Departamento Nacional da Educação, estruturado nas seguintes divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física, cada qual com um “diretor de comprovada competência” (BRASIL, 1937). Na centralização da educação fica o ministério instituído como responsável pela manutenção e fiscalização.

A relação entre Governo e educação é estabelecida nessa nova organização, pois, durante o período em que a industrialização ganha força, o ensino profissional primário e gratuito torna-se deficitário para atender à demanda exigida pelas indústrias. A preocupação com a preparação profissional resulta da necessidade de se promover a industrialização com profissionais cuja formação seja

técnica, não somente mais o ensino para o trabalho voltado para a relação com a comercialização do café, que até então propiciava o desenvolvimento no contexto brasileiro. Reflexo da crise mundial de 1930, segundo menciona Cunha (2005, p. 17),

nos cem anos que antecederam a Revolução de 1930, a economia brasileira vinha se desenvolvendo integrada no capitalismo “internacional” como exportadora de alimentos e matérias-primas, e importadora de bens industrializados e combustíveis, até que as contradições geradas por esse desenvolvimento determinaram a progressiva substituição de importações por manufaturados locais. A partir de 1937, o Estado assumiu um novo papel, intervindo direta e intensamente na economia, promovendo a industrialização.

A preocupação do ensino oferecida pelos Liceus, antigas escolas de aprendizes artífices, era com a formação voltada ao mercado de trabalho. Por conseguinte, até esse momento o sentimento com os estudos realizados é o mesmo que apresenta Cunha (2005, p. 35) “até dezembro de 1941, a organização do ensino industrial no Brasil era bastante diferenciada e confusa.” Nesse contexto, as escolas industriais são criadas, conforme apresentado no tópico a seguir.

As Escolas Industriais: o ensino básico industrial

O fortalecimento das forças armadas, em especial do exército, foi característica marcante na história do Brasil, entre 1930 a 1945. Getúlio Vargas tinha um grupo leal de generais do exército, que se manteve até 1945. A ativa intervenção do Estado para incentivar a economia tinha o apoio tanto do exército, que visava a uma indústria de base forte capaz de fortalecer a economia, quanto da burguesia industrial. E para contribuir com a industrialização, visando ao crescimento econômico, investimentos estrangeiros foram sendo incorporados às indústrias brasileiras (FAUSTO, 1995). Foi o período em que o Estado esteve mais presente na economia, centralizando a tarefa de implementação da indústria de base e a industrialização que se iniciava. Porém a partir de 1945, com a retirada de Vargas e com a Constituição de 1946, ocorreu um breve período relativamente democrático no Brasil (LIMANA, 1999).

Os liceus tiveram uma vida curta – 1937 a 1942 – em comparação com as escolas aprendizes e artífices – 1909 a 1937. Entende-se que esse fato se deu em decorrência da necessidade de qualificação técnica dos trabalhadores para

atender às indústrias, após a revolução de 30. Nas escolas de aprendizes e artífices o ensino era profissional primário, nos liceus o ensino profissional era de primeiro grau. Porém o ensino oferecido pelos liceus não preparava trabalhadores, de acordo com o que se exigia nas indústrias, por isso a necessidade de o ensino profissional tornar-se de segundo grau.

A escola que forma profissional para o mercado de trabalho, ou seja, qualifica para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2011; ALANIZ, 2008), cumpre apenas uma das duas funções apresentadas por Gómez (1998), pois não possibilita uma formação básica que de condições dê conhecimentos básicos, clássicos somados aos científicos, um ensino propedêutico. Apenas oferece aprendizagem e qualificação técnica para o trabalho.

Diante disso, em 30 de janeiro de 1942, o Decreto-Lei nº 4.073 introduziu a lei orgânica do ensino industrial, o que implicou decisão governamental de realizar profundas alterações na organização do ensino técnico (BRASIL, 1942). Foi a partir dessa reforma que ocorreu todo o deslocamento do ensino técnico industrial para o grau médio ou segundo grau, passando a haver o curso básico industrial de primeiro grau e o ensino primário organizado com conteúdo exclusivamente geral (CUNHA, 2005). Infelizmente, “a essência da lei, que é sua adaptabilidade às demandas do capital para a formação de um trabalhador flexível e a baixo custo.” (RIBEIRO, 2006, p. 276).

E para desenvolver melhor a proposta dessa lei orgânica, o Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 estabelece a organização para a rede federal, com administração do Ministério da Educação e Saúde, da seguinte maneira: o curso básico industrial secundário de primeiro grau será desenvolvido nas escolas industriais e o curso técnico secundário de segundo grau ou grau médio será trabalhado nas escolas técnicas.

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter necessário. A aptidão para um ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator prioritário na admissão. (CUNHA, 2005, p. 36).

Entende-se que muda o discurso sobre o critério: ao invés de ser para os desfavorecidos, agora o que muda é a forma de acesso, o que dificulta ainda mais o ingresso. Mas a lógica de organização da educação para o ensino profissional para atender à necessidade do mercado precisa ser bem articulada, conforme explícito na lei nº 4.073/1942 sobre as providências para o desenvolvimento do estado industrial.

Art. 71. Ao Ministério da Educação, além da administração de estabelecimentos federais de ensino industrial e da supervisão dos demais estabelecimentos da mesma modalidade de ensino no País, nos termos desta Lei, cabe a iniciativa das seguintes providências de ordem geral:
I - estudar, em permanente articulação com os meios econômicos interessados, um programa de conjunto, de caráter nacional, para desenvolvimento do ensino industrial, mediante a instituição de um sistema geral de estabelecimentos de ensino dos diferentes tipos;
II - estabelecer mediante os necessários estudos, as diretrizes gerais quanto aos diferentes problemas de ensino industrial, mencionadamente quanto à caracterização das profissões a que se destina este ensino, à determinação dos conhecimentos que devam entrar na formação profissional relativa a cada modalidade de ofício ou técnica, à definição da metodologia própria do ensino industrial e à organização dos serviços de orientação profissional. (BRASIL, 1942).

Essa articulação tem um aspecto favorável de adequação às necessidades industriais que buscavam trabalhadores qualificados correspondentes ao curso técnico de segundo grau ou grau médio e outros sem qualificação especial que o ensino básico industrial de primeiro grau pudesse suprir. Mas não dava base de conhecimento geral aos estudantes dos cursos técnicos para ingressar nos cursos superiores de mesmo curso técnico escolhido. Entende-se, portanto, nesta configuração, que ocorre em sentido contrário ao que se compreende como o trabalho como princípio educativo de uma formação humana e científica (RIBEIRO, 2006).

Nessa perspectiva, o ensino técnico industrial carece de cuidados, devido à necessidade de atender à procura das indústrias multinacionais por mão de obra qualificada, quando então as escolas técnicas federais assumem também a responsabilidade do ensino básico industrial.

As Escolas Técnicas Federais: o ensino básico e técnico industrial

De 1945 a 1965, houve a ruptura do ciclo militar, surgindo o período democrático (compreendido como o Estado responsável por manter a ordem e combater o comunismo), de eleições para o governo. O objetivo econômico era unir o Estado, as empresas privadas nacionais e o capital estrangeiro, para promover o desenvolvimento das indústrias. Mas a crise econômica e financeira; crise política do sistema partidário; acirramento da luta ideológica de classes, durante os vinte anos de “período democrático”, desencadeia em 1965 o golpe militar, sendo o segundo período de atuação militar no Brasil (FAUSTO, 1995).

No segundo ano de atuação do governo militar, o Presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, denomina de Escola Técnica Federal as escolas técnicas e industriais federais. Pela primeira vez observa-se a expressão federal no nome dos estabelecimentos de ensino, tornando clara sua vinculação direta à União (BRASIL, 1965). Sendo assim, para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 1961 no que diz respeito às necessidades das indústrias, decorrentes do processo desenvolvimentista e internacionalista, permite-se a equivalência dos cursos técnicos ao ensino secundário (ensino médio ou grau médio ou segundo grau). Nesse momento, os estudantes egressos dos cursos técnicos poderiam ingressar em quaisquer dos cursos superiores, não sendo mais obrigatório o curso superior escolhido ser equivalente ao curso técnico concluído (BRASIL, 1961).

Posteriormente, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 5.692 – possibilita a formação de técnicos com os cursos integrados (ensino médio e técnico), cuja carga horária para os quatro anos era em média de 4.500 horas/aula (BRASIL, 1971). Essa configuração, para Castro (apud CUNHA, 2005, p. 245), apresenta-se como dois grandes problemas a serem resolvidos no ensino secundário:

[...] o primeiro seria acabar com a pretensão de oferecer cursos de caráter ao mesmo tempo propedêutico e profissional aos mesmos alunos, na mesma escola, como determinou a Lei n. 5.692/71 para todo o ensino de 2º grau. Eles não faziam bem uma coisa nem outra. As escolas técnicas, especialmente as da rede federal, teriam até conseguido preparar bem os alunos para o vestibular, mas os técnicos formados não encontravam emprego, porque as grandes empresas, de origem norte-americana, não previam essa categoria profissional em seus quadros, ou, então, porque os

técnicos permaneciam pouco tempo no emprego, reorientando-se para cursos universitários. Por isso, as escolas técnicas encontravam-se em crise.

Percebe-se, nesse contexto, que as escolas técnicas federais, com estrutura e docentes mais bem preparados, favoreceram o ensino técnico, propiciando o ingresso dos estudantes em cursos superiores, mas, em contrapartida, não conseguiram formar mão de obra qualificada de nível médio para atender ao processo de industrialização. Conforme aborda Oliveira (2000, p. 43),

[...] importa lembrar que essa concepção está fortemente ligada à prática de escolas, historicamente comprometidas com a educação dos trabalhadores – as escolas técnicas –, e que vieram construindo uma oferta competente de formação geral e de preparação para o trabalho integrada, no nível médio. No entanto, ela não é consensual no interior dessas instituições.

Todavia isso pode ser esclarecido nos estudos realizados por Falcioni (2010) sobre a implantação da LDB nº. 5.692/1971, que considera o fracasso dessa lei pelos seguintes aspectos: todas as escolas podiam oferecer o segundo grau profissionalizante, não somente as escolas técnicas, mas havia o problema da formação do docente, espaço físico, falta de recursos para criação de vagas no ensino superior.

Nesse cenário, faz-se necessário que escolas especializadas no ensino profissional consigam oferecer um ensino para atender à demanda da industrialização. Diante disso, dá-se a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em 1978. Entende-se também que os reflexos da crise mundial de 1970 favorecem o encaminhamento ao ensino profissional, preferencialmente nas instituições dos centros federais.

O Centro Federal de Educação e Tecnologia: em busca do projeto de educação profissional

O Brasil, sob o comando dos militares, de 1965 a 1985, teve um grande crescimento econômico, com taxas relativamente baixas de inflação, expansão do comércio exterior, conhecido por “milagre econômico”, principalmente entre 1969 e 1973. Mas a crise do petróleo de 1970 afetou o Brasil, profundamente, pois 80% do consumo brasileiro era importado, sendo os preços muito elevados (FAUSTO, 1995).

Sem perder de vista a necessidade de mão de obra qualificada para atender à demanda do crescimento das indústrias.

No governo militar de Ernesto Geisel, a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978 dispõe sobre a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que têm por finalidade a formação de profissionais na área tecnológica, em grau superior de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Além disso, oferecem licenciaturas para formação de docentes especializados em disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico, incluindo cursos técnicos, em nível de segundo grau com vistas a formar técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio (BRASIL, 1978).

A formação profissional tecnológica proposta parece materializar a relação de produção nas relações sociais e educacionais, a formação para o trabalho mais do que para o emprego. Conforme complementa Cunha (2005, p. 167): “a partir desse momento, além de o curso industrial ir, paulatinamente, tendendo a se identificar com o secundário, este, por sua vez, iniciou um deslocamento na direção daquele, com a introdução, no seu currículo, de uma disciplina vocacional.”

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o ensino médio tem por finalidade: a “preparação para o trabalho”, a “preparação para cidadania; a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos”, assim como o desenvolvimento de conteúdos e formas de avaliação organizadas para que o estudante demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.” (BRASIL, 1996).

Uma educação profissional e tecnológica acontece quando desenvolvida para atender a uma formação mais geral, contemplando a integração com a técnica, não visando especificamente o profissionalizante, ou seja, a qualificação apenas técnica. A qualificação técnica apenas profissionalizante limita-se a desenvolver o trabalho dentro de um determinado processo de divisão do trabalho, utilizando-se de uma técnica (ALANIZ, 2008).

Nesse sentido, complementa Kuenzer e Grabowski (2006, p. 304),

do ponto de vista da educação profissional, supõe que ela é progressiva e igual para todos, resumindo-se à acumulação pura e simples de conhecimentos científico-tecnológicos, como condição suficiente para

garantir o progresso econômico e social a todos, pondo fim à pobreza e trazendo paz e felicidade a toda a humanidade.

Nessa perspectiva, quando se desvincula o ensino técnico-profissionalizante do acadêmico, a formação técnica não propicia base suficiente para o estudante ingressar na educação superior, causando a sua exclusão desse segmento do ensino. Muito embora o Decreto nº 2.208/1997 permitia o ingresso do estudante em quaisquer dos cursos relacionados ao ensino superior, tecnológico ou não. Isso para Ferretti (2000, p. 96) é:

zigzague particularmente danoso por representar uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional que, anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, vinha se desenvolvendo desde a promulgação das “leis de equivalência” dos anos 50. A volta atrás que agora se dá, ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, deverá representar o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentização das situações de classe.

As contradições e dualidades mais acentuadas retomam novamente o que afeta diretamente a sociedade dos trabalhadores. Para Takahashi e Amorim (2008), essa questão refere-se a uma educação profissional, cuja formação está atrelada à exigência do mercado de trabalho. O Brasil parece querer despertar para a relevância da relação trabalho educação, mas só desperta, não prossegue. Talvez porque o “zigzague” do ensino médio não favoreça um ensino mais sólido para o mundo do trabalho e tampouco para o mercado de trabalho, visto que

ainda que a noção de formação do ser humano integral esteja presente nas diretrizes básicas da LDB, ao definir as diferentes finalidades do ensino superior, podemos dizer que as reformas embasaram-se nas mudanças econômicas impostas pela globalização, que exigia maior eficiência e produtividade dos trabalhadores. (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 410).

No entanto no âmbito da educação escolar, segundo a LBD 9.394/96, a formação básica deve ser comum a todos os brasileiros, com vistas à formação indispensável ao exercício da cidadania, visando à efetiva participação nos processos sociais e produtivos (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

Por isso, o conhecimento científico e tecnológico deve servir para:

dirigir a razão (o pensar) para a emancipação do homem, e não para sua escravidão, como ocorre na razão instrumental, e também conduzir a razão para emancipação, com uma maior autonomia da ciência, que nos tempos

modernos tornou-se escrava da tecnologia, para redefinir qual a função social da ciência, da técnica e da tecnologia.” (SILVEIRA; BAZZO, 2009, p. 683).

A compreensão sobre o uso do conhecimento tecnológico implica visualizar além do seu aspecto instrumental, considerado apenas para servir aos processos industriais. Por isso, a educação profissional e tecnológica ainda tem um caminho a percorrer.

Aqui se trata de superar o viés que situa a educação tecnológica como upgrade do ensino técnico, numa perspectiva reducionista e estreita. Um desafio estratégico do governo federal é encontrar formas de uma relação orgânica com a rede de educação profissional e tecnológica dos estados, historicamente secundada e fruto de políticas pouco orgânicas e continuadas, por se atrelar ao foco dos governos em exercício e não como uma política pública de Estado. (FRIGOTO, 2007, p. 1143).

Nesse sentido, cabe refletir sobre a possibilidade que Bruner (1976, p. 31) menciona: “tenho como evidente por si mesmo que cada geração deve redefinir a natureza, direção e objetivos da educação para assegurar à geração seguinte o máximo possível de liberdade e racionalidade.” Todavia, com a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, torna-se possível ainda que teoricamente, a intenção de obter com proposta de ensino progressiva uma educação profissional e tecnológica que ofereça desde o ensino médio até o ensino superior, com vistas a superar as contradições e dualidades históricas construídas até a criação desses institutos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: a construção da educação profissional e tecnológica

Os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, segundo recursos financeiros oriundos do Ministério da Educação e legislações aplicáveis à educação, conforme menciona artigo 2º da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008),

são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação

de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...].

Ao considerar que essa instituição possui autonomia na elaboração dos seus projetos pedagógicos à luz dos novos mecanismos de regulação, espera-se que promova a educação profissional técnica de nível médio, considerando a redução da dualidade entre ensino propedêutico e a formação profissional de nível médio (ORTIGARA, 2012).

Sendo assim, o modelo de projeto político-pedagógico dos Institutos Federais tem como um dos seus objetivos atender à demanda das empresas por mão de obra qualificada, pois devem proporcionar o desenvolvimento social, econômico e tecnológico, em âmbito regional e nacional, por meio da qualificação e capacitação do indivíduo – característica fundamental, conforme demonstra a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, 50% de suas vagas são essencialmente disponibilizadas para os cursos técnicos, 20% para licenciaturas e 30% conforme necessidade da demanda social da região. Espera-se com isso atender às necessidades promovidas pela concorrência global de serviços e produtos nas empresas que, por fim, buscam cada vez mais profissionais habilitados e competentes no desempenho de suas atividades. E ainda, conseqüentemente, adquiram condições de contribuir no âmbito organizacional, com a melhoria da produtividade e competitividade das empresas, de modo geral.

Para Frigoto (2007), essa proposta do ensino médio integrado ao técnico é sem dúvida um grande desafio para o Governo integrar e não articular a formação profissional à educação básica, pois articular representa a perspectiva do dualismo e adestramento.

A educação profissional de qualidade requer uma educação básica de qualidade. Esta, para ser mínima, precisa de certas condições, como docentes qualificados, grupos de pesquisa, laboratórios adequados, biblioteca e espaço físico, assim como outro diferencial: uma proposta política e pedagógica que possibilite formar estudantes que articulem ciência, cultura e trabalho. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de se formarem cidadãos autônomos, capazes de escolher entre seguirem seus estudos ou ingressarem na vida profissional. Configura-se assim como uma forma de ensino que busca aproximar-se de uma educação profissional tecnológica (OLIVEIRA, 2000).

Shiroma e Lima Filho (2011, p. 731) também vislumbram possibilidades para esse ensino médio integrado e também ressaltam dificuldades relacionadas a ele.

Pesquisadores (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005; Kuenzer, 2010; Moura, 2006) trataram com profundidade as concepções e princípios que fundamentam a proposta do currículo integrado, explicitando suas possibilidades sem deixar de problematizar as dificuldades de implementá-lo numa sociedade de classes como a brasileira. Estudos que dão voz aos professores relatam que a integração da educação profissional à educação básica esbarra em dificuldades de várias ordens: múltiplas interpretações sobre a integração, a falta de formação e de tempo para docentes se encontrarem para discuti-la, entre outras.

E o educador brasileiro Saviani (2009, p. 160) explica de forma consistente a relação entre educação básica e preparação para o mundo do trabalho.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Sendo assim, quando o projeto político-pedagógico contempla práticas pedagógicas que se preocupam com as relações entre docentes e estudantes, pautadas em uma racionalidade dialógica e comunicativa, supera a racionalidade instrumental, com vistas à emancipação. Permite dessa forma superar os desafios e desenvolver a educação básica de ensino médio integrado ao ensino técnico, bem como desenvolver um projeto pedagógico do ensino médio integrado à formação profissional, contemplando os conhecimentos científicos e tecnológicos, trabalhados na última etapa da educação básica (ZATTI, 2012).

Todavia a concepção de mundo positivista não contribui para não se pensar num processo emancipatório de educação. Por isso, ao criticar essa concepção de mundo, a razão e o sujeito, quando compreendidos, segundo uma

intencionalidade política, pode-se propiciar ao sujeito o desenvolvimento de um processo emancipatório (ZATTI, 2012).

Emancipação entendida na perspectiva de que a educação escolar deve promover aprendizagens que colaborem para a formação do estudante, cidadão, agente político, em vista ao alcance de uma vida melhor. A formação escolar é capaz de oferecer condições ao estudante de ler e interpretar seu contexto imediato e correlacional, de maneira a conseguir tomar decisões, fazer escolhas e se reconhecer nelas, assumindo-as, consciente de suas consequências, com capacidade argumentativa e explicativa do que o impulsionou à ação (SALERNO, 2006).

É, portanto, numa estrutura em que os currículos são elaborados a partir da concepção política emancipatória, propiciando uma educação básica integrada à educação de formação geral, científica e tecnológica, modelo esse proposto aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por isso, considera-se oportuno refletir sobre a função da própria escola e suas relações com a sociedade (TERCEIRO, 2012; PESSOA, 2004).

Perspectiva em que Favretto e Moretto (2013, p. 413) pontuam: “se em tempos anteriores tal diretriz se prendia às próprias determinações da sociedade de classes, o que continua no presente, nos dias atuais a proposta parece também atender às determinações do mercado globalizado [...]” Mas isso não impede a escola ter um projeto político-pedagógico que possibilite um processo emancipatório de educação, via processo de ensino e aprendizagem.

Num contexto competitivo, as empresas se organizam para desenvolver atividades correlatas, aproveitando-se das oportunidades econômicas, sociais e políticas, de um determinado espaço territorial. Isso é denominado de modelo de Arranjo Produtivo Local (APL), sendo altamente recomendável para o fortalecimento de segmentos da economia de países em desenvolvimento, caso em que o Brasil se enquadra.

Considerou-se como pressuposto que a competitividade e ampliação do ciclo de vida desse modelo de APL dependem de educação profissional contextualizada. Essa educação oferecida nos cursos superiores de tecnologia contribui para proporcionar a viabilidade produtiva das atividades econômicas, como também a inovação. A criação e reconhecimento de cursos pelo ministério da educação somente se viabiliza quando contempla o saber fazer, assim como do ser,

por meio da postura cidadã, ética e socialmente responsável (FOGUEL; NORMANHA FILHO, 2007).

Porém, para autores como Ribeiro (2006) e Cunha (2005), oportunamente citados neste trabalho, tal dimensão de formação geral, denominada omnilateral, não é tão facilmente atendida, pois a função educativa deve proporcionar a formação geral do indivíduo, de maneira que intervenha na realidade, o que depende de uma educação básica.

Dessa maneira, observam-se contradições a respeito da formação do indivíduo. A compreensão por parte dos sujeitos envolvidos com a educação é percebida nas ações e concepções, justamente contrárias ao que pode ser observado como uma proposta de transformação social. Essa dificuldade advém da falta de conhecimento ou pela maneira como foram implementadas as propostas político pedagógicas.

Essa questão sobre educação e trabalho, voltada a uma formação humana, de transformação social é discutida por Nosella (2007), no seu artigo “Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica”. Considera o autor que, a partir do surgimento das indústrias e dos movimentos socialistas, o eixo principal, a teoria educacional marxista, tornou-se tema importante, considerando o trabalho como fundamento da educação.

Isso desencadeia a discussão quanto à educação politécnica, sobre a qual o docente Manacorda (apud NOSELLA, 2007, p. 142), observa:

“politécnico(a)” é o adjetivo aplicado ao ensino, à educação ou à instituição escolar, enquanto “polivalente” é um adjetivo aplicado ao sujeito humano. Para mim, é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa que denominaram de polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica.

Para Manacorda, o politécnico é entendido como a multiplicidade da atividade, e dos trabalhos, por isso como sinônimo de politécnico utiliza-se o termo pluriprofissional. O autor defende a “educação tecnológica”, mas dá preferência para a expressão “educação omnilateral”, visto que a tecnologia está intrínseca à unidade de teoria e prática. Conota o conjunto, que dá o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem, da possibilidade de manifestação plena e total do homem em si mesmo, independente de suas ocupações. E complementa:

[...] embora nos textos de Marx as expressões “politecnia” e “tecnologia” se intercalem, só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politecnia” reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional.

Diante disso, evidencia-se a posição de Manacorda sobre os termos e contextos. Gramsci, por considerar que na semântica dos termos “politecnia” e/ou “tecnologia” o radical tecnos é o instrumento, a máquina, critica os termos devido entender que o termo faz deslocar o foco de análise do ser humano e supervaloriza o seu instrumento de trabalho, o que leva à utilização do termo unitário (NOSELLA, 2007).

Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx, o trabalho é fundamentalmente interação dos homens entre si e com a natureza. Por isso, a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem. (NOSELLA, 2007, p. 148).

Tanto ontem como hoje, no contexto em que se inserem as discussões e preocupações com a educação e trabalho é possível perceber o “germe do futuro”, a inversão do movimento que mantém o “status quo” (NOSELLA, 2007). Em pesquisas realizadas nas instituições públicas federais, segundo Schwede (2015) e Oliveira (2009), os sujeitos envolvidos com o processo educacional acreditam que seja possível desenvolver uma educação capaz de ocupar um papel transformador na realidade social. Porém o acesso a conhecimentos consistentes, com bases na ciência, na tecnologia e nos elementos sócio-históricos é considerado como um dos primeiros elementos necessários para propiciar ao indivíduo uma leitura da realidade, para além de um viés estritamente, ideológico.

Esses seriam os acertos necessários na educação profissional, que contribuiriam para o desenvolvimento de uma educação profissional, aspecto que as diretrizes do Decreto nº 2.208/1997 não propiciaram quando da reforma no ensino médio (MACHADO; VELTEN, 2013; SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2000).

No entanto, se os objetivos da instituição escolar convergem para além dessas premissas, pode-se contemplar a aprendizagem escolar, propiciando também uma formação para o exercício da cidadania. Além disso, se todas as ações da gestão escolar propiciam condições para se alcançarem os objetivos propostos, torna-se possível o desenvolvimento de um processo educativo mais voltado a uma formação do ser humano (LIBÂNEO et al., 2012; ORTIGARA, 2012; MACHADO, 2011; GÓMEZ, 1998).

Contudo é necessário que a comunidade escolar reflita sobre as intenções da educação profissional e tecnológica. Se a sociedade deseja formar profissionais que compreendam o mundo em que vivem, tanto do ponto de vista dos fenômenos naturais, quanto sociais, de modo que eles possam participar de forma crítica e consciente dos debates e decisões que permeiam a sociedade, faz-se necessário o estudante ter uma educação básica completa que lhe possibilite ter uma formação profissional e tecnológica, segundo uma educação ampla para atuar nos aspectos sociais e produtivos da vida (SILVEIRA; BAZZO, 2009).

Nessa perspectiva, o Estado segundo as diretrizes do Governo tem importante papel quanto ao desenvolvimento de serviços que contribuam para a equalização de oportunidades. Conforme lembra Demo (1996), uma política será social se ela atingir as desigualdades ou promover desconcentração entre renda e poder.

Política social, no contexto capitalista subdesenvolvido, é tão importante quanto contraditória. Seu alcance é limitado, além de não ultrapassar a lógica do sistema. Entretanto, à medida que souber acionar iniciativas mais estruturais, como educação, cidadania, ciência e tecnologia, pode aumentar sensivelmente a oportunidade de algum redirecionamento e mesmo alimentar potencialidades de superação. São arcaicas atitudes maniqueístas condenar toda e qualquer política social ou esperar dela a redenção. O próprio fato tão recorrente de que assistência já denota o truque desmobilizador. (DEMO, 1996, p. 10).

Sendo assim, ao se tratar das políticas públicas sociais, principalmente, em educação a análise deve ser cuidadosa, pois o Estado, representado por suas instituições, interfere na manutenção ou transformação das relações sociais e na formação social. E na relação entre sociedade e Estado, o grau de aproximação ou de distanciamento entre os diferentes grupos da sociedade e as instituições e/ou órgãos públicos, de acordo com os aspectos de valores e crenças, estabelecem

postulados próprios para as políticas pensadas para uma determinada sociedade (HOFLING, 2001). Nesse sentido, é oportuno mencionar que,

[...] se os desiguais chegarem ao poder, poderão reduzir consideravelmente as discriminações, mas continuará havendo suficiente desigualdade para ressurgir a necessidade de mudança. O capitalismo representa uma das sociedades mais discriminatórias. Sua superação todavia não inaugura o fim das desigualdades, mas introduz outras formas possivelmente mais aceitáveis, ou seja, mais democráticas. Democracia, por sua vez, não extermina o fenômeno do poder, apenas tenta “domesticá-lo”. (DEMO, 1996, p. 9).

Entende-se assim que as desigualdades podem ser minimizadas com políticas públicas sociais, desde que não sejam apenas compensatórias, mas, pelo contrário, possibilitem condições para reduzir as discrepâncias sociais existentes (HOFLING, 2001). Porém, mesmo que políticas públicas sociais tenham sua função, cabe ressaltar que elas por si só não são solucionadoras de problemas. Mesmo não sendo o elemento único e exclusivo para reverter o desequilíbrio social, não se retira dela a importância e relevância. Por isso, o Estado deve atuar à luz de favorecer a sociedade e não privilegiar a poucos, assim como Demo (1996) observa, e Hofling (2001, p. 39) menciona como parâmetro para análise e reflexão.

Penso que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

Nessa perspectiva, as políticas públicas sociais procuram atingir ao máximo toda a sociedade, o tipo ideal, uma utopia em se tratando de educação. Utopia em se tratando do vir a ser. Logo, no contexto em que se insere a educação, numa sociedade em que a desigualdade existe é necessário então tratar de política pública social, na busca de suas evidências, do quanto a reversão do desequilíbrio social deve ser almejada, e principalmente das possibilidades que podem surgir mesmo com todas as dificuldades e contradições. É num contexto de contradições que a educação profissional e tecnológica é construída, conforme se observa nos vários momentos e movimentos da história.

Assim, como aborda Ribeiro (2006) as questões sobre políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia, por ser tema relevante, principalmente para uma sociedade em que se multiplicam os desempregados, os trabalhadores informais e/ou autônomos. Ao recorrer à história, torna-se possível ter consciência de que políticas públicas são alvo de confronto entre forças sociais antagônicas. De um lado, as empresas necessitam da força de trabalho, mesmo com processos produtivos automatizados; de outro, a capacidade de negociação fica reduzida, justamente para esses trabalhadores que precisam trabalhar para viver, dos quais cada vez mais se exige formação científica e tecnológica.

Entende-se, portanto, que políticas públicas para educação profissional e tecnológica existem desde o tempo da criação do Colégio de Fábricas até a atualidade, ainda que estejam vinculadas às questões ideológicas de cunho econômico, marcadas a partir da industrialização.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

É possível analisar, a partir do objetivo proposto neste estudo, como se constrói, historicamente, o processo da educação escolar vinculado ao projeto de construção da educação profissional e tecnológica, retratada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que em tese dispõe de um projeto que oferece possibilidades de uma proposta de educação básica combinada com diferentes graus de ensino.

Esse processo de criação dos Institutos Federais pode ser compreendido como resultado de políticas públicas sociais criadas pelo Estado, como forma de atender a sociedade que demanda por uma educação pública que supere o ensino profissional primário, que seja destinados à qualificação de um ofício, necessário apenas para atender ao processo de urbanização e industrialização, no período de 1909 a 1937 (GURGEL, 2007; CUNHA, 2000a).

Mas que a educação profissional e tecnológica não seja como em 1965, nas Escolas Técnicas Federais, que ofereciam cursos técnicos de equivalência ao ensino médio de segundo grau: o estudante egresso do curso técnico, assim como o do ensino médio, poderia ingressar no curso superior. Esse tipo de formação essencialmente supria a necessidade rápida de formação para se adequar às necessidades das indústrias.

Por isso, faz-se necessária uma análise crítica da história sobre a educação, pois entende-se que uma formação básica que assegura a formação para o exercício da cidadania pode levar à transformação da sociedade (ORTIGARA, 2012; TERCEIRO, 2012; ZATTI, 2012; PESSOA, 2004). Corroborando Sabbi (2014, p. 7): “a educação pública e de qualidade para todos pode ter o trabalho como princípio educativo, mas não deve ter caráter profissionalizante. A profissionalização deve ser protelada para o ensino superior.”

Enfim, tudo isso precisa ser compreendido pelos diretores e docentes, assim como por toda a comunidade escolar, pois é na elaboração do projeto político-pedagógico que os encaminhamentos das ações precisam estar coerentes com a proposta de educação básica integrada à formação profissional e tecnológica, assim como a uma educação com princípios emancipadores.

ESTUDO 2

RESUMO

GESTÃO ESCOLAR: CONTEXTO E CONSTRUÇÃO

O objetivo deste estudo é identificar e analisar como o diretor da instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico compreende a gestão escolar. A metodologia adotada para realização desse estudo utilizou-se dos conhecimentos produzidos nos textos obtidos após a realização do levantamento de publicações científicas, desenvolvidas no Brasil, nos últimos 16 anos, entre 2000 e 2015, na base de dados do Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e na base de dados do IBICT (*Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia*). Esses dados foram articulados com os dados obtidos a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com o diretor de uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico. Os principais resultados evidenciam que a gestão escolar pautada numa gestão democrática não é compreendida como um processo acabado, mas em construção, visto que as ações pedagógicas que ocorrem no contexto escolar estão ainda em processo.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Diretor Escolar; Gestão Democrática; Participação.

ABSTRACT

SCHOOL MANAGEMENT: CONTEXT AND CONSTRUCTION

The aim of this study is to identify and analyze how the director of the public institution of the federal professional and technological education network includes school management. The methodology was guided in bibliographical study survey. We conducted a survey of scientific publications produced in Brazil in the last 16 years, between 2000 and 2015, the Scielo database (*Scientific Electronic Library Online*) and IBICT database (*Brazilian Institute of Information in Science and Technology*). These data were linked to the data obtained from a semi-structured interview with the director of a public institution of the federal network of vocational and technological education. The main results show that school management based on democratic management is not understood as a finished process, but under construction since the pedagogical actions that occur in the school context are still in process.

Keywords: School Management; Management Models; Democratic Management; Participation.

INTRODUÇÃO

A administração escolar tem sua história construída nas diferentes escolas de administração de empresa. Porém a escola deve ser compreendida pela sua particularidade e especificidade, visto que trabalha com seres humanos e sua formação. Sendo assim, os princípios da administração empresarial não podem ser assimilados nas atividades da escola, segundo Maia (2008, p. 32),

[...] o processo de construção do ambiente escolar e da educação deve ir além da assimilação de técnicas de administração que garantam sua eficiência, porque a organização escolar apresenta objetivos distintos daqueles vividos pelas empresas e, por esta razão, necessita de uma construção teórica própria, capaz de abarcar seus problemas e sua especificidade.

Nessa perspectiva, o termo gestão será utilizado no decorrer deste trabalho, por considerar que vai ao encontro do que Maia (2008) propõe quanto à questão das relações horizontalizadas: a coletividade, a participação e a descentralização. Também será associado à gestão o termo escolar, porque gestão escolar refere-se às atividades do diretor. Do mesmo modo, compreendemos a gestão como democrática, num contexto escolar que pressupõe ter sua especificidade e característica própria.

Os objetivos da escola são para uma educação e formação de pessoas, num processo interativo de forte presença de relações interpessoais, assim como de todo o trabalho e atividades desenvolvidas no interior da escola. Os grupos de profissionais e o conhecimento que esses detêm são partilhados entre docentes e estudantes com vistas a atingir o melhor processo de ensino e aprendizagem, por isso, a relevância de hierarquia como se dá na empresa não ocorre neste ambiente.

Todavia acredita-se que de acordo com a concepção que o diretor tem sobre a gestão escolar é que irá articular o desenvolvimento das atividades escolares. Nessa perspectiva serão norteadas suas ações como diretor, o seu papel, as maneiras de participação requerida, tanto da sua parte, como da comunidade escolar.

O planejamento das ações pedagógicas é permeado por questões políticas, e suas escolhas não são neutras. Por isso o diretor da escola ao desenvolver seu trabalho vai além, pois desenvolve uma atuação de natureza

política (SOUZA; GOUVEIA, 2010). Quando atua de maneira política e pedagógica, promove, continuamente, a participação da comunidade escolar, por entender que é um processo construído diariamente.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é identificar e analisar como o diretor da instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico compreende a gestão escolar. Para isso, inicialmente se realizou-se o levantamento de estudos na área. Os textos apresentados nos Quadros 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 da metodologia apresentada a seguir serviram como referência para a elaboração deste trabalho.

METODOLOGIA

Levantamento Bibliográfico

O desenvolvimento deste estudo pautou-se no levantamento de estudos realizados sobre “Gestão Escolar”, de modo que a pesquisadora pudesse ter contato com pesquisas já produzidas nessa área do conhecimento. Considera-se neste estudo que o tema se constitui em um assunto de extrema relevância no segmento educacional. “Os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda” (TRIVIÑOS, 1987, p. 99).

O levantamento dos estudos realizados na área se dá a partir de uma busca na base de dados Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) e na base de dados IBICT (Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia). Além da consulta nessas bases, foram levantadas legislações e bibliografias que abordam o tema “Gestão Escolar”, dentre as quais se destacam: o Decreto nº 6.986/2009 e a Lei nº 11.892/2008. Como bibliografias gerais foram utilizadas: Lima (2014), Maia (2008) e Paro (2010, 2007, 2000), sendo essas consideradas as principais fontes de referências.

Vale destacar que o levantamento dos estudos nas bases de dados mencionadas restringiu-se a busca de publicações científicas produzidas nos últimos 16 anos, entre 2000 e 2015, que discutem a temática proposta. Como descritores utilizados na base de dados Scielo destacam-se: “Gestão Escolar”, “Diretor de Escola”, “Dimensões Gestão Escolar” (todas as palavras mencionadas na busca

foram redigidas sem acentuação). Procedeu-se ao processo de busca, mesclando as palavras e agrupando-as.

A seguir, demonstra-se nos Quadros como foi realizado o levantamento sistemático das pesquisas existentes.

QUADRO 1: Busca inicial dos artigos científicos na Base Scielo.

Descritor	Artigos disponibilizados	Artigos selecionados
Gestão Escolar	13	07
Diretor de Escola	24	01
Dimensões Gestão Escolar	15	04
Total	52	12

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Após a leitura dos resumos referente aos cinquenta e dois artigos, selecionaram-se doze. Nos Quadros 2, 3 e 4, a seguir, os estudos encontrados são classificados por: autor(es)/título; revista/local, estrato qualis e ano de publicação.

QUADRO 2: Artigos selecionados: Descritor “Gestão Escolar”.

continua

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	CARVALHO, E. J. G. de. Reformas na administração educacional: Uma análise comparada entre Brasil e Portugal.	Revista Portuguesa de Educação / Braga	A2	2014
02	FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura.	Educação em Revista / Belo Horizonte	A1	2015
03	GONÇALVES, F. de O.; FRANÇA, M. T. A. Eficiência na provisão de educação pública municipal: uma análise em três estágios dos municípios brasileiros.	Estudos Econômicos / São Paulo	B2	2013
04	MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação / Rio de Janeiro	A1	2012
05	NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial.	Educação & Sociedade / Campinas	A1	2011
06	PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.	Educação e Pesquisa / São Paulo	A1	2010

conclusão

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
07	TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Estilos de liderança e escola democrática.	Revista Lusófona de Educação / Lisboa	A1	2009

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 3: Artigos selecionados: Descritor “Diretor de Escola”.

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências.	Educação & Realidade / Porto Alegre	A1	2013

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 4: Artigos selecionados: Descritor “Dimensões Gestão Escolar”.

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	AGUILAR HERNANDEZ, L. Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación.	Innovar / Bogotá	B2	2009
02	CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. e. A Didática Hoje: reinventando caminhos.	Educação & Realidade / Porto Alegre	A1	2015
03	MARTINS, A. M. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal.	Revista Brasileira de Educação / Rio de Janeiro	A1	2011
04	ROCHA, M. L. da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação.	Psicologia em Estudos / Maringá	A2	2008

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Assim como na base de dados Scielo, para enriquecer a pesquisa buscaram-se também na base de dados IBICT teses e dissertações que versam sobre a temática em análise. Nessa base de dados, após digitar o descritor “Gestão Escolar” apareceram “sugestões de tópicos dentro da busca”, em forma de lista para consultas. Dessa maneira, convencionaram-se esses resultados, como os descritores para organizar os Quadros de buscas, conforme apresentado no Quadro 5.

Os Quadros, a seguir, demonstram como se deram a realização e organização do levantamento sistemático das pesquisas existentes.

QUADRO 5: Busca inicial de dissertações e teses na Base IBICT.

Descritor	Dissertações e Teses disponibilizadas	Dissertações e Teses selecionadas
Gestão Escolar	86	04
Gestão Democrática	115	15
Total	201	19

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Após a leitura dos resumos das duzentas e uma dissertações/teses foram selecionadas dezenove para um estudo mais aprofundado, sendo quatro a partir do descritor “Gestão Escolar” e quinze a partir do descritor “Gestão Democrática”, conforme estudos relacionados nos Quadros 6 e 7.

QUADRO 6: Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Gestão Escolar”.

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
01	FORMIGA, M. das G. F. O administrativo e o pedagógico na gestão escolar.	Universidade Metodista de São Paulo / São Bernardo do Campo – SP	Dissertação / 2007
02	IGREJA, M. A. F. O diretor de Escola Pública: que profissional é este?	Universidade Metodista de São Paulo / São Bernardo do Campo – SP	Dissertação / 2008
03	MELLO, M. M. de. Diretores de escola: o que fazem e como aprendem.	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos – SP	Tese / 2014
04	OLIVEIRA, H. S. de. Uma escola que aprende: aprendizagem organizacional aplicada à gestão escolar.	Universidade Católica de Brasília / Brasília – DF	Dissertação / 2008

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 7: Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Gestão Democrática”.

continua

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
01	ARAÚJO, M. S. V. de. Elementos constituintes de aprendizagem para uma gestão escolar aprendente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cabedelo.	Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa – PB	Dissertação / 2013
02	BISPO, V. P. Democracia e discurso democrático na gestão escolar: estudo de uma escola de aplicação.	Universidade Estadual de Campinas / Campinas – SP	Tese / 2011
03	CORREIA, M. de A. As representações de gestão democrática dos dirigentes de escolas públicas: um estudo na rede municipal do Recife.	Universidade Federal de Pernambuco / Recife – PE	Dissertação / 2011
04	COSTA, V. V. A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de resignificado para sua prática no Estado do Paraná.	Universidade Estadual Paulista / Marília – SP	Dissertação / 2006
05	FALCÃO, M. S. M. A gestão democrática dos recursos financeiros nas escolas do município de Dourados (MS) 2005-2008.	Universidade de São Paulo / São Paulo – SP	Tese / 2011
06	LIMA, I. M. de. Os conselhos escolares e a construção da gestão democrática no município de Jaboatão dos Guararapes.	Universidade Federal de Pernambuco / Recife – PE.	Dissertação / 2011
07	MEDEIROS, I. L. P. de. Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre – RS	Tese / 2009
08	MEDEIROS, S. S. M. Gestão participativa em educação: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Natal – RN	Dissertação / 2008
09	MELO, D. B. L. de. Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco.	Universidade Federal de Pernambuco / Recife – PE	Tese / 2013
10	MENEZES, S. B. de. Modelos de gestão escolar no estado do Amazonas: entre o dito e o feito.	Universidade Federal do Amazonas / Manaus – AM	Dissertação / 2009
11	MONTEIRO, E. C. Gestão escolar democrática: a participação dos conselhos escolares na rede municipal de Campina Grande (PB).	Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa – PB	Dissertação / 2014

conclusão

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
12	OLIVEIRA, T. C. de. Gestão escolar no estado de São Paulo: perspectiva democrática ou modelo gerencial? Uma análise a partir do relatório dos estudos do SARESP (2010 a 2012).	Universidade Estadual Paulista / Marília – SP	Dissertação / 2014
13	SANTOS, L. R. dos. Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória.	Universidade Estadual Paulista / Marília – SP	Dissertação / 2015
14	SILVA, A. Z. da. A descentralização de recursos financeiros e a organização do trabalho pedagógico: o caso de Santo André.	Universidade de São Paulo / São Paulo – SP	Dissertação / 2013
15	SILVA, M. P. S. da. A re-configuração das atribuições do diretor escolar com a instauração do regime de gestão democrática da escola.	Universidade Estadual Paulista / Marília – SP	Dissertação / 2011

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

A partir das etapas apresentadas, tanto os artigos como as dissertações e teses foram lidos na íntegra para que fosse possível identificar as ideias principais e também algumas temáticas que pudessem nortear as análises. Após a leitura do material selecionado, avançou-se para a sistematização das ideias encontradas. Nesse momento, foram feitos fichamentos, sobre os quais se desmembrou a análise, adotando como referência os eixos temáticos apresentados nos próximos tópicos deste estudo. Vale salientar ainda que as análises aqui apresentadas foram enriquecidas e articuladas aos depoimentos coletados de um diretor atuante em uma instituição de ensino profissional e tecnológico.

Sujeito da Pesquisa

O diretor da instituição de ensino profissional e tecnológico é um servidor ocupante de cargo efetivo da carreira docente ou de nível superior da carreira de técnico-administrativo, conforme menciona a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). A nomeação do diretor do campus ocorre após processo de consulta à comunidade, como o caso do diretor, sujeito desta pesquisa, que também ocupa o cargo de docente. Outros detalhes do perfil desse diretor são relacionados a seguir.

O diretor possui graduação em Engenharia Metalúrgica, mestrado em Ciências e Engenharia de Materiais e doutorado em Engenharia de Materiais. É

ainda habilitado em curso de Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em nível Médio. Como docente na profissão exerce suas atividades por 35 anos, porém na instituição profissional e tecnológica atua há cerca de 5 anos.

Instrumento, Organização e Análise dos Dados

Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada. Utiliza-se esse tipo de instrumento em pesquisa qualitativa, quando se considera o sujeito como um dos elementos necessários para compor o fazer científico, pois “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 145).

As perguntas que compõem a entrevista semiestruturada são necessárias na comunicação, isto é, fundamentais para mediar o diálogo entre pesquisador e sujeito. Dessa maneira, o sujeito da pesquisa fornece as informações para o pesquisador, o qual já teve contato com a teoria, a priori, mas que enriquece sua investigação e o conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). A escolha por esse instrumento de pesquisa deu-se em função de atender ao contexto em questão, conforme menciona Triviños (1987, p. 152),

este traço da entrevista semiestruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação específica como de situações de dimensões maiores. [...] é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a teoria em ação [...].

Para organização das informações, os dados obtidos foram analisados por meio da entrevista com o apoio do referencial teórico, com vistas a compreender a concepção de gestão do diretor e a relação entre esta e os demais dados relacionados ao seu processo formativo e suas experiências no cargo.

Uma vez organizados, os excertos dos depoimentos coletados enriqueceram, validaram e ampliaram a dimensão do olhar lançado para os dados. Vale lembrar ainda que essa análise também foi ampliada com as informações obtidas em legislações e obras de autores renomados no mesmo segmento de estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos na entrevista semiestruturada realizada com o diretor da instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico, contexto desta pesquisa, conforme mencionado, foram analisados, selecionados e organizados a partir das seguintes categorias: “Gestão Escolar”; “Gestão Escolar e suas dimensões” e “Gestão Democrática”.

Essas categorias resultaram das seguintes questões norteadoras: A) O que você entende por gestão escolar? B) Como estimula o comprometimento dos docentes com a execução das ações pedagógicas, no coletivo e no âmbito individual? C) Quais princípios você considera fundamentais para a sustentação do exercício de gestão, especialmente em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico? Desses princípios quais acredita que estão presentes ou fundamentam suas ações? D) Como você avalia os resultados da sua gestão e quais desafios destacaria para o exercício da gestão escolar em seu contexto de atuação e no contexto atual como um todo? E) Deixe aqui outros comentários e sugestões com relação à atuação como diretor escolar em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico.

As categorias mencionadas são discutidas nos tópicos seguintes.

Gestão Escolar: o Papel do Diretor

A gestão escolar entendida como a relação do diretor com suas atividades e a contribuição destas para a organização do trabalho escolar utiliza-se diferentemente da atividade administrativa. Segundo Paro (2000, p. 123) “é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social”. Ao contrário, a administração empresarial tem o papel de mediar a exploração do trabalho. Deste modo, é necessário compreender a utilização do seu conteúdo técnico, pois visa concretizar nas atividades administrativas as relações de exploração do trabalho.

No entanto é necessário desvelar as especificidades dos conteúdos técnicos em cada contexto, segundo os objetivos pretendidos, conforme complementa Félix (1986, p. 82):

De fato, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista “puramente” técnico são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômico-sociais.

Por isso, é necessário pensar que a escola tem seu conteúdo técnico e este deve ser evidenciado, ser objeto de estudo da educação. Entretanto, a educação carece de se beneficiar de uma teoria de administração escolar própria, concorrendo para melhorar e aprimorar a distribuição dos saberes, historicamente acumulados. É urgente sair da condição conservadora da ordem social vigente, da postura acrítica, romper com o pensamento da existência de uma neutralidade técnica da administração capitalista, quando na prática se reproduz na escola tal teoria. “Neste sentido, a Administração Escolar poderia revestir-se de um caráter transformador, na medida em que, indo contra os interesses de conservação social, contribuísse para instrumentalização cultural das classes trabalhadoras” (PARO, 2000, p. 129).

Maia (2008) faz uma análise das publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), período de 1961, 1968 e de 1983 a 2000, sobre a administração da educação e os conceitos que a compõem, na linha do tempo. Desde 1961 até meados de 1980, a “Administração” para tratar dos assuntos da educação volta-se à concepção de atividade política, comprometida com os meios e com os fins, com o pensar e com o agir. Até 1986 o termo “Administração” associa-se às formas antidemocráticas de trabalho, enquanto que o termo de “Gestão” transmite a ideia de horizontalidade das relações, da coletividade e da participação.

A partir de 1986 a “Administração da Educação” caracteriza-se pela ruptura com a prática centralizadora e tradicional. Já “Gestão” abrange a escola nos seus aspectos contextuais e contingenciais, a necessidade de construção coletiva do projeto político pedagógico, a participação da comunidade desde a eleição dos diretores e o desenvolvimento de processos que propiciem a participação. “Gestão da Educação” refere-se às abordagens mais amplas, relações entre estado, educação e política educacional. Os termos “Gestão Escolar” ou “Administração Escolar” ficaram mais restritos ao espaço escolar, no entanto “Gestão Escolar” aproxima-se dos estudos sobre as análises das atividades do diretor.

Nessa perspectiva, busca-se apoiar as análises, aqui desenvolvidas, sobre a gestão escolar na concepção do diretor da instituição da rede federal de ensino profissional e tecnológica. Sendo assim, as atividades do diretor, numa gestão escolar democrática, é compreendida como:

o desenvolvimento de algumas competências inseparáveis entre si e em termos hierárquicos: competência técnica, competência política e competência pedagógica. Há a presença de um forte compromisso com a comunidade, com o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola e com o elemento docente presente na atividade do diretor. (MAIA, 2008, p. 39).

Portanto, se a escola se utiliza dos pressupostos da administração empresarial, segundo os quais as pessoas são reconhecidas como elementos, porém secundários, separados de suas condições humanas e transformadas em recursos que influenciam o processo. A educação nas escolas ao absorver essa concepção tradicionalista tende a conceber o estudante como uma pessoa que se modela. Nesse cenário, entende-se que o conhecimento é meramente transmitido e o docente o único sujeito que o detém (ADORNO, 2010; FREIRE, 1996).

Nota-se nas palavras do diretor da instituição, abordadas nesta pesquisa, ao mencionar o que entende por gestão escolar, uma concepção contrária a essa, mencionada acima:

[...] entendo que ela deva abranger parte de infraestrutura e a parte educacional. A gestão escolar é ampla.

E complementa,

[...] o docente deve estar com a mente bem aberta, para poder receber as orientações, participar de cursos, dos encontros, estar reformulando sempre suas aulas, sempre se atualizando, através de cursos. Ter uma formação em mestrado, doutorado, mas isso não dá ao docente uma condição de dar aula de fato com qualidade, ele tem que ter formação pedagógica, para ele poder conseguir conhecer as metodologias que ele poderia usar para ele mesmo melhorar.

Os debates críticos na educação brasileira têm favorecido repensar e ressignificar a realidade, que encaminha ao processo de transformação de características cognitivas na comunidade escolar. Tal interferência altera os alicerces

de sentido e significado na gestão escolar, que conseqüentemente oferece possibilidades para a mobilização do coletivo organizado. Nessa perspectiva, o sistema de gestão participativo dispõe de elementos que melhor contribuem com os debates educacionais e vislumbra alternativas de mudanças (CORREIA, 2011).

Segundo o diretor entrevistado, o docente precisa ter conhecimento na sua área de formação e também estar preparado, pedagogicamente, para envolver-se no processo de ensino e aprendizagem, como mediador do conhecimento.

[...] todo o corpo docente deve estar bem preparado e afinado com o serviço sócio-pedagógico e aberto às críticas, quando tiver algum problema, pra que possam resolver problema de aula, ele possa se envolver com o serviço sócio-pedagógico.

Assim também, se necessário, utilizar-se da estrutura da escola, que conta com profissionais de diversas áreas (dentre elas: pedagógica e psicológica). Entende-se que é o elemento docente que, ao desenvolver suas atividades, se faz presente na atividade do diretor e, conseqüentemente, na comunidade escolar, atingindo diretamente o estudante, conforme menciona Maia (2008), sobre as competências inseparáveis do diretor.

Na fala do diretor, percebe-se ainda a sua preocupação quanto à questão do docente ter uma formação pedagógica, não somente a formação técnica. Esse aspecto que se traduz no excerto apresentado a seguir:

[...] ele tem que ter formação pedagógica, para ele poder conseguir conhecer as metodologias que ele poderia usar para ele mesmo melhorar.

Eis o desafio apontado pelo diretor, sujeito da pesquisa:

[...] o processo da falta de formação pedagógica, em concursos anteriores era obrigatório a fazer a formação de acordo com o edital agora nem é mais. Principalmente quando você é engenheiro, você tem uma dificuldade muito grande de assimilar a formação pedagógica.

No entanto, ainda que não seja obrigatório ter formação pedagógica para o contexto citado, o ser docente é uma profissão que não acaba quando da

formação universitária, mas que se constrói dia a dia, é a busca do significado do seu ser e do seu fazer, um verdadeiro desafio. Ser docente é buscar, constantemente, refletir sua ação, o que propicia sua formação (PIMENTA; GHEDIN, 2006; GÓMEZ, 1997; PIMENTEL, 1998). Conseqüentemente, propicia sua melhor atuação e participação para contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a formação docente tanto técnica quanto didático-pedagógica é essencial para o exercício da atuação profissional. A fragilidade da formação docente quanto ao conhecimento didático e pedagógico pode resultar no depoimento do diretor, sujeito desta pesquisa:

Principalmente quando você é engenheiro, você tem uma dificuldade muito grande de assimilar a formação pedagógica, os conteúdos, os nomes, entender toda aquela. [...] você não gosta muito disso, porque você é mais físico, matemático, químico. Então quando começa a falar em determinadas [...] algumas palavras você não consegue entender aquilo é difícil entender, então às vezes você não aproveita muito o curso, você acaba agindo segundo sua formação mais dura e não olha tanto para a parte mais pedagógica, isso dificulta.

Entende-se assim que a formação técnica limita as ações do docente ao conhecimento relacionado ao conteúdo específico, mas o docente necessita também dos saberes pedagógicos. São aspectos que não podem se confundir. Como menciona Schön (1997, p. 85), “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única”. E, de modo muito oportuno, o autor ainda comenta o caso de um docente que levou muito tempo para constatar que estava reprovando cinquenta por cento dos seus alunos, quando então reflete que deve haver meios mais eficazes para assegurar maior sucesso aos alunos.

Nesta perspectiva, se junta também à preocupação do diretor, assim como da pesquisadora. Portanto o entendimento que se tem sobre a escola sobre ser uma instituição dinâmica ou pronta e acabada reflete, diretamente, na qualidade do desenvolvimento do trabalho, nas responsabilidades assumidas (LÜCK, 2011). E o diretor enfatiza também, sobre a questão da formação continuada docente.

[...] o docente deve estar com a mente bem aberta, para poder receber as orientações, participar de cursos, dos encontros,

sempre estar reformulando às suas aulas, sempre se atualizando, através de cursos.

E ainda, além da formação técnica, a formação pedagógica e continuada, aborda-se também a formação em serviço. Nos estudos realizados por Mello (2014), com seis diretoras da rede municipal de São Paulo, evidenciam-se algumas das características que foram aprendidas no decorrer do exercício de suas atividades: a experiência como elemento constituinte da sua base de conhecimento, necessidade da troca de experiência entre os pares, atuação baseada na observação das diretoras anteriores como forma de resolução de diferentes tipos de situação, dentre outros aspectos. Evidencia-se ainda que, embora a formação em pedagogia não tenha oferecido base muito complexa, mesmo assim teve sua relevância.

Para Melo (2013), a formação continuada contribui na melhoria do desempenho profissional do diretor escolar, favorecendo ainda a elevação dos índices educacionais, conforme reflete a pesquisa realizada com diretores escolares que participaram de um curso de especialização coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco.

A propósito dessa questão, é importante destacar que, fazendo uma análise preliminar dos resultados do IDEB na Rede Municipal de ensino no Estado, destacamos municípios que tinham gestores concluintes do curso de gestão escolar e que tinham melhorado os índices educacionais de sua escola. (MELO, 2013, p. 185).

Dessa maneira, o diretor da escola pública exerce a função de direção e promove condições ao se impor quando se preocupa com o desenvolvimento das ações coletivas para atingir o objetivo educacional, conforme vem se apresentado em sua fala:

a direção se impõe como algo diverso da administração. E não parece descabido que isso aconteça. Quando se trata da direção da escola e do responsável por ela, pretende-se uma maior abrangência de ação e um ingrediente político bastante nítido, que a administração, muito mais técnica, parece não conter [...]. (PARO, 2010, p. 769).

Sabe-se que a gestão escolar não é neutra, por isso deve-se compreender sua intencionalidade política, pedagógica e educacional. O que requer do papel do diretor provocar reações de toda a sua equipe para o enfrentamento dos

desafios da escola, sendo essas importantes e favorecedores para que objetivos educacionais sejam alcançados. Na fala do diretor, ainda é possível perceber o termo “afinado”, muito comum no que se refere ao trabalho em equipe, em que os envolvidos tenham acesso à informação e o direito de serem informados. Entende que essa relação entre o docente e o serviço sócio-pedagógico pode ser mais ativa:

[...] todo o corpo docente deve estar bem preparado e afinado com o serviço sócio-pedagógico e aberto às críticas, quando tiver algum problema, para que possam resolver problema de aula, ele possa se envolver com o serviço sócio-pedagógico e ter orientações que possam melhorar [...] a qualidade do ensino e aprendizagem dele que é importantíssimo.

Nesse sentido, o diretor deve desenvolver seu trabalho e compreender seu efeito, tendo por base o processo da gestão escolar: atuar sobre as questões que envolvem as ações das pessoas, oportunizando e estimulando condições para uma prática reflexiva. Essas ações identificam-se como um empreendimento que visa à promoção humana, visando aos objetivos institucionais. Isso representa a gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A valorização das relações entre todos os envolvidos nesse ambiente escolar deve ser primordialmente considerada, uma vez que é na diversidade que as ações precisam ser articuladas com vistas ao propósito maior (FERNANDES; CAMPOS; 2015; CARVALHO, 2014; GONÇALVES; FRANÇA, 2013; MARTINS; SOUSA, 2012; LÜCK, 2009).

Nesse contexto, o diretor deve compreender o seu papel de representante da comunidade que o elegeu, assim como mobilizar ações que promovam a participação da comunidade escolar, para exercer seus direitos em busca de uma gestão democrática². Nessa arena em que a escola se insere, assim como seus atores, os aspectos da gestão pedagógica e administrativa não se excluem, conforme será tratado nos tópicos a seguir.

² Ao abordar o termo gestão democrática, a pesquisadora compreende assim como corrobora Righetti e Abdian (2014) que tanto Paro (2000) como Lück (2011) contemplam a mudança de paradigma da administração empresarial para a administração escolar, no entanto, divergem no sentido de o autor ter contribuído, significativamente, para o rompimento teórico com a teoria empresarial e a autora falar, aparentemente, a partir desta teoria nos anos 2000.

Gestão pedagógica

A gestão pedagógica é a dimensão da gestão escolar mais importante, a espinha dorsal. Todas as atividades convergem para ela, visto que está diretamente envolvida com a mobilização de ações e atividades para promover o processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação cidadã, conforme corrobora o diretor, sujeito da pesquisa, ao mencionar:

[...] o comprometimento com a educação, evidentemente, o seu fim é formar estudantes.

Sendo assim, o diretor deve conduzir todo o trabalho da escola, segundo uma concepção político-pedagógica educacional.

A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo. (LÜCK, 2009, p. 94).

Para que o trabalho pedagógico se desenvolva nesse sentido, compete ao diretor conduzir ações que propiciem mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. A mudança implica participar da escola, num processo de conquista diária, e deixar de lado o preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado capitalista, que visa meramente a questões administrativas (MENEZES, 2009; GADOTTI, 1997).

Complementa o diretor, sujeito da pesquisa, sobre o desenvolvimento e organização diária do trabalho na escola:

o campus avançou bastante, estamos melhorando ainda mais o planejamento, as ações pedagógicas, justamente para o docente sentir a importância dele. A falta de comprometimento é um desafio.

Com vistas a superar a tensão entre racionalidade burocrática e pedagógica, não se pode esquecer que

[...] os Estados nacionais se organizam para reestruturar os seus sistemas de ensino, com vistas a reorientar a gestão e administrar a tensão entre a

racionalidade burocrática e a racionalidade pedagógica, processo constituído na estruturação dos sistemas públicos de educação na contemporaneidade. A aliança entre o Estado e os profissionais – consolidada no advento pós-Segunda Guerra Mundial – gerou a noção de interesses públicos, em nome dos quais atua a burocracia de Estado, e do bem público, em nome do qual se exerce o profissionalismo. A tensão entre a racionalidade burocrática (que regulamenta as escolas e faz que ela seja vista como uma organização cumpridora do conjunto normativo regulamentador) e a racionalidade pedagógica (que compreende a escola como organização profissional que tem relativa autonomia pedagógica e financeira) acabou por ser responsável pela introdução de informalidades que alteram as diretrizes políticas das reformas educacionais. (MARTINS, 2011, p. 75).

A inovação proposta por Aguilar Hernandez (2009) em sua pesquisa é justamente esta: quebrar os paradigmas da obsolescência, em busca do novo, na perspectiva da possibilidade, de revisar os formatos escolares e as práticas dos docentes, ao evidenciar as representações que as sustentam. Corroboram também Candau e Koff (2015) ao mencionarem que é possível favorecer processos de reinvenção da escola, quando de forma crítica se coloca em questão o formato escolar dominante. Este que resulta de aspectos políticos, sociais e econômicos.

Um caminho para desfazer e transformar a realidade pode estar no Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme aponta Galvão e Sousa (2012), a partir de um de seus estudos, no qual contaram com a participação de cinco diretores de escolas técnicas do Sistema Único de Saúde. Esse estudo apontou que o PPP é um documento essencial para organizar e estruturar as instituições de ensino, sempre com vistas à sustentabilidade. Os diretores dessas instituições buscaram incorporar princípios de gestão, dentre eles a descentralização da decisão, com a participação de todos, em todos os níveis da instituição.

No entanto em nenhum momento foi mencionado pelo diretor o projeto político-pedagógico e sua importância para orientar as ações pedagógicas, com vistas a melhorar constantemente o processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que o objeto da educação, o seu sujeito, é o estudante, a ele se aplicam todos os esforços humanos, com vistas ao trabalho educativo, pois ele não deve sair da mesma maneira como entrou na escola (PARO, 2000). E um dos desafios apontados pelo diretor sujeito da pesquisa vem ao encontro dessa concepção.

Pois o objetivo nosso é reduzir a evasão, que tá alta. E pra isso, pra reduzir a evasão, nós precisamos deste

entrosamento. Porque para reduzir a evasão, independentemente dos campus, como casos que não depende de você como: o estudante mudou de cidade, adoeceu, ou arrumou emprego. Tem os casos que não depende de você, mas tem uns casos que depende de você, que você pode mudar o tipo de metodologias das suas aulas, tipos de tratamento com os estudantes, tornar a coisa um pouco mais amena no tratamento, o docente não fica tão distante do estudante.

Para tanto, o esforço coletivo dos docentes quanto à questão da evasão precisa ser profundamente compreendido.

A evasão escolar é um tema de ampla complexidade. Faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre as causas da evasão escolar, que são várias, a fim de desenvolver medidas capazes de evitar o problema. Este que preocupa tanto as instituições públicas quanto as privadas, visto que provoca consequências sociais acadêmicas e econômicas graves (DORE; LÜSCHER, 2011; SANTOS BAGGI; LOPES, 2011).

“É importante que se priorize também a compreensão das questões de ordem acadêmica, como as expectativas do estudante em relação ao curso ou à instituição que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso.” (SANTOS BAGGI; LOPES, 2011, p. 357).

Quando se trata da evasão escolar, um dos maiores especialistas é Vicent Tinto, que desde 1970 desenvolveu o modelo teórico de integração do estudante. Esse modelo aborda que não é só do estudante a culpa por evadir-se do curso; a instituição tem uma parcela de participação (FIALHO; PRESTES, 2013; SCREMIN, 2008).

A gestão pedagógica, ao elaborar as atividades da escola, precisa fazê-las de maneira organizada, e a gestão administrativa contribui para isso.

Gestão administrativa

A gestão administrativa é necessária para dar todo o suporte à gestão pedagógica, pois, “zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos estudantes, além de condição para a realização de processo pedagógico de qualidade.” (LÜCK, 2009, p. 105).

Quando a gestão administrativa não ocorre no mínimo adequadamente, Candau e Koff (2015) denominam esse problema como disfunção. É um aspecto que envolve as ações fundamentadas na concepção político-pedagógica. Para que isso ocorra, compete ao diretor utilizar-se da racionalidade dos instrumentos administrativos para alcançar o resultado do trabalho pedagógico, como fim último da escola.

Na fala do diretor, o envolvimento com o todo escolar para o bom funcionamento é necessário.

[...] o diretor tem que estar acompanhando todos os setores, não só de infraestrutura, administrativo, como também educacional.

Enfatiza ainda quanto os aspectos de estrutura física interferem no processo de ensino e aprendizagem:

[...] há uma influência de todos os setores, por exemplo, carteira com problema, o quadro esta com problema, não consegue limpar o quadro adequadamente porque estragou, não tem giz, não tem ar condicionado, ventilador, isso ai prejudica o ensino e a aprendizagem, o que automaticamente favorece a evasão.

Por melhores que sejam os processos administrativos de gestão escolar, se não visam produzir resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos estudantes, sua aplicação não faz sentido.

se o estudante tem acesso ao coordenador ou o coordenador é uma pessoa acessível de fato, ele vai apresentar o problema, esse problema pode ser apresentado através de uma ocorrência diretamente para o coordenador e o coordenador vai, se reúne com o docente pra tentar de fato ver o que realmente esta acontecendo, e tomar as providências em nível de coordenadoria.

Sua fala expressa ainda que o princípio do comprometimento com a escola é intrínseco à atividade do diretor e de toda a comunidade escolar:

[...] ter comprometimento, zelar pelo bem público, tem uma série de coisas que você tem que seguir, isso é natural, mas não significa que você está seguindo aquilo ali, você está atingindo os objetivos de um ensino e aprendizagem de qualidade, tem que ter apoio pedagógico, das áreas, do diretor, dos gerentes, coordenadores.

A gestão escolar permeia essas questões. No entanto, em alguns contextos, isso ocorre de forma diferente, como aponta Monteiro (2014) em sua pesquisa realizada em cinco escolas de Campina Grande, no estado da Paraíba, cenário no qual a gestão administrativa é mais evidente. Nesse estudo, os resultados apontam a existência de uma participação restrita apenas às funções administrativas e financeiras, com ênfase num clima de ritualismo e formalidades. Os estudantes, pais e funcionários não se envolvem praticamente nas decisões, tanto que o conselho se reúne apenas para referendar as decisões tomadas pelo diretor da escola. Contrário ao que o diretor, sujeito da pesquisa, menciona:

[...] todos os envolvidos na escola precisam estar comprometidos com a educação para que de fato as coisas aconteçam.

Reforça Costa (2006, p. 14) “que alguns processos chamados participativos ainda não garantem o compartilhamento das decisões e do poder, sendo o discurso, por vezes, uma configuração do mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente”. Embora a etimologia do termo “Conselho”, objetive e propicie que o espaço de desenvolvimento das pessoas em suas atividades seja de participação e democracia, entende-se também que é um processo ainda em construção, sem fim, sempre inacabado e com vários entraves. Infelizmente, a dinâmica da gestão patrimonialista, em que a relação de bens privados e públicos se confundem, perdura em nossos dias, pois a escola pública, como instituição do Estado, nessa perspectiva não está a serviço do público. O significado do que representa o público não pode esvaziar ou deteriorar com o tempo (MONTEIRO, 2014; FALCÃO, 2011; BISPO, 2011; LIMA, 2011; SILVA, 2011; MEDEIROS, 2009).

Segundo Aguiar (2008), o Conselho Escolar vem responder a uma demanda histórica dos educadores e movimentos sociais, com vistas à gestão

democrática, em atendimento a uma concepção de participação efetiva, comprometida e responsável.

O Conselho da instituição federal de ensino profissional e tecnológico, quando foi desenvolvida esta pesquisa, ainda não existia, no contexto investigado, mas já estava agendada a primeira reunião para o segundo semestre de 2015. No entanto, na Resolução nº 11, de 27 de março de 2014, estabelecem-se as diretrizes para sua implementação. De acordo com a referida resolução, o Conselho de campus possui caráter normativo, consultivo e deliberativo, sendo órgão máximo do campus, composto pelo: diretor; gerente administrativo; gerente educacional; no mínimo um e no máximo cinco representantes de docentes; no mínimo um e no máximo cinco representantes de estudantes; no mínimo um e no máximo cinco representantes técnico-administrativos; dois representantes da sociedade civil (um representante do setor público designado pela Secretaria de Educação do Município e um representante de pais de estudantes).

Sendo assim, é necessário apreender aspectos que podem contribuir para leitura e releitura de propostas conceituais, para que em ações práticas seja possível superar ou diminuir a dicotomia que existe entre a gestão administrativa e pedagógica.

De fato, precisamos de concepções e atitudes que subvertam o cotidiano burocrático da escola, para podermos pensar e agir de maneira ambiciosa, capaz de realizar mudanças verdadeiras que venha do potencial instituinte dos sujeitos que fazem a escola acontecer e não só de mudanças anunciadas por leis, decretos e, principalmente, pelo uso político da educação e da escola. (FORMIGA, 2007, p. 121).

Por isso, no contexto complexo das dimensões da gestão escolar e, principalmente, na gestão administrativa que tanto se critica, os estudos apresentam que a sua contribuição é vista segundo a concepção que se tem da escola. Ao superar as questões administrativas quando estas se voltam para atender ao objetivo educacional, assim como quando é possível perceber elementos de uma gestão democrática, conforme se apresenta a seguir, não tenho dúvidas de que as possibilidades do novo, da transformação, poderão vir a ser.

Gestão democrática e participativa

A LDB 9.394/96 traz uma proposta de autonomia e de descentralização do processo para as escolas, com vistas a uma participação mais democrática, porém não estabelece mecanismos que possam pressionar o avanço de ações viabilizadoras de um tempo possível para mudanças (SILVA, 2011; ROCHA, 2008). Corrobora Oliveira (2014) que o poder de decisão compartilhado aumenta as possibilidades de participação, mas também, como pano de fundo, presta-se aos objetivos de responsabilização da escola pelo sucesso e fracasso e de desresponsabilização do Estado.

No entanto, segundo aponta Medeiros (2008), quando o diretor representa de fato seus pares e sendo isto institucionalizado, com ações concretas e articuladas com o pedagógico, todos os envolvidos sentem-se pertencentes ao grupo, valorizam as relações e defendem os interesses coletivos, sempre apoiando o diretor. Tanto que, de 2013 a 2015,

[...] nos 2 últimos anos foi eleito diretor geral do campus.

A eleição do diretor para o campus ocorreu via processo eleitoral, em 2013. Foi o primeiro processo de eleição que aconteceu no contexto da escola, devido a sua abertura, em 2010, quando o diretor foi indicado pelo reitor. Essa indicação do diretor é histórica, desde o Colégio das Fábricas (BELCHIOR, 1993) até os CEFET's (CUNHA, 2005).

De janeiro a março de 2015, período em que esta pesquisa foi realizada, foi o último semestre do mandato de dois anos do então diretor que participou desta pesquisa. Houve nova eleição, e o diretor em exercício se candidatou, juntamente com outro docente, o qual teve maior número de votos, sendo eleito e entrando em exercício no segundo semestre de 2015. Os atores que participaram desse processo foram: os estudantes, o pessoal técnico-administrativo e os docentes.

Segundo Lima (2014, p. 1074),

A conjugação de processos eleitorais democráticos, da colegialidade dos órgãos e da participação nos processos de decisão concorre para a transformação da escola num locus de produção de políticas, de

orientações e de regras, de decisões e ações, à margem das quais não será possível a desalienação do trabalho escolar e a edificação de uma escola mais democrática e em permanente processo de aprofundamento da sua autonomia, pois uma escola mais democrática é, necessariamente, uma escola mais autônoma e com capacidade de autogoverno em vastas áreas.

Essa espécie de provimento para o exercício do cargo de diretor favorece, contribui para o fortalecimento da gestão escolar democrática (DOURADO, 2007). A gestão democrática das escolas está associada à existência, em maior ou menor grau, de estruturas organizacionais, procedimento e regras democráticas.

mas em nenhum caso podem substituir, ou minorar, a importância daquilo que é crucial e substantivo: a democratização dos poderes educativos através do exercício da tomada de decisões nas escolas. Quando essa inversão de importância ocorre, é comum a crítica ao formalismo da democracia, à sua tendência para se fixar em métodos, regras e rituais, frequentemente usados pelos atores iniciados e pelas elites para dificultar a participação dos outros. (LIMA, 2014, p. 1074-1075).

Destaca-se portanto que, embora pareça romântico considerar o papel do diretor como fator que favorece o andamento do processo pedagógico e administrativo, de acordo com o contexto escolar isso pode ser uma realidade. Por exemplo: o diretor é um docente nomeado por seus pares, no caso de instituições federais de ensino, como a que faz parte desta pesquisa, conforme ampara o Decreto nº 6.986/2009 (BRASIL, 2009).

[...] enfim, democratizar a gestão da escola é uma escolha que tem conseqüências imediatas na atuação do diretor, que deve deixar de ser autoridade única e também o administrador burocrático, que se preocupa apenas com suprimento de recursos humanos e materiais, manutenção do prédio e preenchimento de papéis. Na proposta participativa, o diretor passa a ser o condutor do projeto pedagógico da escola, priorizando as questões pedagógicas, construindo o trabalho coletivo; enfim, o diretor é o grande articulador das ações de todos os segmentos na comunidade escolar. (SILVA, 2011, p. 78).

A instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico, contexto desta pesquisa, apresenta elementos que contribuem para o processo de gestão democrática: a eleição do diretor; o conselho escolar; a construção do projeto político-pedagógico deve buscar “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiares

regionais” (BRASIL, 2008). Visto que, as metas e os objetivos educacionais traçados pela comunidade escolar, na gestão são transformados em ações.

Cabe ao diretor promover a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar. É um auxiliador na interpretação de significados das comunicações praticadas na comunidade escolar, fazendo-as convergir para os objetivos educacionais (LÜCK, 2009).

Assim, as decisões que forem tomadas de maneira participativa devem ser compreendidas a partir da descentralização das atividades administrativas e não da descentralização política, pois esta última é carregada de controle. Sendo assim, refletir sobre a descentralização política não basta; deve-se considerar com propriedade o que Santos Filho (1998) menciona sobre a descentralização das atividades administrativas, estendida à escola. Quando o poder decisório dentro da instituição é resultado da descentralização das atividades técnicas, as dinâmicas das decisões ocorrem de maneira mais ágil, flexível e efetiva. Quando isso acontece na escola, os principais efeitos são a criação de novas estruturas, responsabilização e mudanças.

A participação na tomada de decisão coletiva emerge como o elemento principal da gestão democrática das escolas (LIMA, 2014). Embora a gestão democrática represente uma conquista para as escolas, tal dispositivo tem implicado mais exigência que afeta a escola e, diretamente, a profissionalização docente. Conforme pontua Oliveira (2008, p. 35):

Os professores encontram-se, portanto, diante de uma nova ambivalência: por um lado, as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades; por outro lado, essa mesma organização lhes retira poder e controle como grupo profissional, à medida que também atribui autonomia aos demais sujeitos que participam da escola e do sistema, com o poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço que, outrora, era de estrito domínio profissional.

Na pesquisa realizada por Falcão (2011), a participação da comunidade escolar nas decisões sobre o destino dos recursos financeiros, ainda que limitados, caracteriza de certa forma a descentralização. Porém na escola pesquisada a descentralização dos recursos financeiros não foi conduzida de maneira a contar com a participação dos agentes envolvidos com a escola, visto que

a descentralização estava permeada por princípios da racionalidade técnica instrumental, dos pressupostos da administração e não de uma política pedagógica e educacional.

Por isso, é importante compreender que a “escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos” (LÜCK, 2009, p. 69). E, para que isso aconteça, aponta a autora que o diretor precisa atuar no contexto escolar e desenvolver seu papel, contemplando aspectos essenciais da gestão democrática e participativa.

A concepção do diretor sobre a educação desenvolvida na escola certamente influenciará o desenvolvimento de seu papel. Segundo Paro (2007, p. 100), “uma das formas de aferir as perspectivas democráticas da atual escola pública fundamental é examinar a situação atual em que se encontram os mecanismos de ação coletiva de que ela dispõe [...]”.

A participação é um processo que se constrói no interior da escola. É no coletivo que se dá a construção da participação, e entende-se que o processo esta em construção. Percebe-se que a atuação dos estudantes é muita tímida, visto que, na fala do diretor,

[...] nós estamos tentando fazer de maneira que envolva mais os estudantes, isso fortaleceria e daria uma conotação política, porque o estudante teria que aprender a falar com os estudantes, os estudantes se sentiriam responsáveis e motivados para poder apresentar a dificuldade dele, o setor pedagógico atuaria.

Realmente, a participação precisa ser estimulada pelo diretor e docentes. A comunidade escolar necessita compreender que uma escola democrática conta com a participação atuante e viva. Para Paro (2000, p. 149), “a escola se pauta por relações que dizem respeito à forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta”.

As ações do diretor são fundamentais e constituintes dos ambientes coletivos de aprendizagem, como aponta a pesquisa desenvolvida com diretor, docentes e estudantes numa instituição federal de ensino profissional e tecnológico da Paraíba. Os elementos que contribuem para esse ambiente de aprendizagem

são: a gestão democrática, a participação, o compromisso, a responsabilidade, o enfrentamento de desafios, a postura ética e o reconhecimento do potencial humano (ARAÚJO, 2013).

Complementa Bispo (2011) pontuando elemento essencial para o funcionamento efetivo de uma sociedade totalmente democrática: participação do maior número possível de cidadãos nas decisões, em diversas esferas da vida.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Santos (2015), tendo como objeto de estudo cinco escolas de educação profissional, indicam que a gestão democrática resulta de princípios como: a autogestão, a auto-organização, a participação efetiva e a inserção na coletividade que busca compreender o ambiente educativo para dar o tom à intencionalidade pedagógica específica, desejada e almejada. Preocupar-se com o pedagógico implica também docentes preparados para desenvolver e envolver-se nas atividades da escola. Essa questão também é contemplada na fala do diretor, sujeito da pesquisa:

[...] devido muitas vezes o próprio entendimento do docente em relação às atividades que ele vai exercer, a falta de formação pedagógica. Para isso, nós precisamos deste entrosamento.

Sabe-se, portanto, que o trabalho coletivamente organizado possibilita superar as contradições, conforme evidencia a pesquisa de Neto e Castro (2011, p. 766) realizada em sete escolas, no ensino médio, de três municípios do estado do Rio Grande do Norte (Natal, Mossoró e Caicó).

Entretanto, as escolas de ensino médio que compuseram a pesquisa, no que concerne à sua gestão, contraditoriamente, vivenciam, nesses últimos anos, uma situação de perplexidade, visto que convivem, no mesmo espaço, com orientações situadas em polos contraditórios. O conflito se estabelece na medida em que esses profissionais, como afirmam os entrevistados, são desafiados a trabalhar com dois mecanismos distintos de gestão: o projeto político-pedagógico – concebido no âmbito da escola, embora com limitações, e que estaria, pelas suas características, teoricamente, mais alinhado a uma vertente de gestão democrática – e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE da Escola) – concebido com base em regras e orientações elaboradas por agentes externos à escola e que devem ser seguidas, sem muito espaço, para uma atuação dos sujeitos escolares.

São ações pautadas nos princípios de gestão escolar democrática que contribuem para mudanças de paradigmas:

o gestor escolar lida, hoje, com desafios decorrentes da mudança dos paradigmas sociais, econômicos e políticos, que pautam uma nova forma de pensar e fazer a gestão da escola. Descentralização, valorização do contexto, autonomia, abertura para a comunidade, trabalho em equipe, entre outras, são expressões que fazem parte das novas necessidades de ação colocadas por uma gestão que se deseja democrática (VIEIRA; ALMEIDA; ALONSO, 2003, p. 85).

Por isso, a importância destacada por Fraga (2009, p, 167),

com essa possibilidade de mostraçãõ do fenômeno é que o agente precisa estar permanentemente sintonizado na gestão, se é que ele pretende compreender os problemas como eles realmente são, e não substituí-los por suas representações. Esse cuidado exige convívio intenso, cotidiano, em busca do bem comum.

Nessa perspectiva, o diretor deve compreender quais os objetivos educacionais que pretende, assim como os docentes, pois é na busca de objetivos comuns que se concretiza uma gestão escolar democrática.

Quando isso acontece de modo acrítico é o que Paro (2010, p. 131) denomina: “deterioração das atividades no interior da escola”.

À medida que os problemas vão aparecendo, vamos nos reunindo com as coordenações. Existe uma sequência, quem lida com o docente são os coordenadores gerais, depois o gerente educacional, e depois a direção. A gerência educacional tem subordinada na hierarquia o serviço sócio-pedagógico e o serviço de apoio ao ensino e de apoio escolar.

O diretor é o representante dos anseios da comunidade escolar; a tomada de decisão é coletiva e as relações na gestão escolar democrática devem ser horizontalizadas.

O poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno. (LIMA, 2014, p. 1072).

É com consciência que tomada de decisão nas ações da escola determinam o planejamento das atividades no interior do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A partir do objetivo proposto, com o estudo desenvolvido tornou-se possível analisar como o diretor da instituição pública federal de ensino profissional e tecnológica compreende a gestão escolar. Evidencia-se que a gestão escolar tem a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, embora não exista ainda o projeto político-pedagógico, documento fundamental que retrata a identidade da escola, que está em construção.

Embora a formação do diretor seja na área de engenharia, ele complementou sua formação com o curso de formação pedagógica, propiciado pela formação continuada. Portanto a formação pedagógica é uma formação necessária para todo docente, pois para se relacionar com o estudante e desencadear o processo de ensino e aprendizagem o docente precisa conhecer as metodologias e didáticas. A formação pedagógica proporciona aos docentes sem licenciaturas base de conteúdos pedagógicos, fundamentais para o exercício da profissão.

Todavia é possível compreender que a concepção que o diretor tem sobre a gestão escolar faz que ele mobilize a comunidade escolar. A participação democrática da comunidade escolar, do coletivo organizado deve ser promovida pelo diretor (FORMIGA, 2007).

O comprometimento é apontado como um princípio da gestão escolar, mas também um desafio a ser superado. Da mesma forma, a evasão é um desafio que fica evidente. Percebe-se que sua causa é compreendida como complexa, mas que dentro das possibilidades e das condições da escola faz-se necessário realizar ações necessárias.

É possível ainda compreender como aspectos essenciais para potencializar o processo de gestão escolar democrática alguns elementos como: eleição de diretor e Conselho de campus. A eleição do diretor já é um processo de que toda a comunidade participa. E o Conselho de campus ainda está em fase de elaboração, sendo um dos elementos característicos de uma gestão escolar democrática, que tendo a participação crítica e responsável de toda a comunidade se vislumbra como um belo processo de fortalecimento democrático.

Portanto percebe-se que a gestão escolar não é compreendida como um processo acabado, mas em construção. As ações pedagógicas avançaram no contexto escolar, mas ainda precisam ser aprimoradas.

ESTUDO 3

RESUMO

GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO DOS DOCENTES

O objetivo deste estudo foi identificar e analisar como os docentes percebem a gestão escolar no contexto da instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico. A metodologia adotada para realização deste estudo utilizou-se dos conhecimentos produzidos nos textos obtidos após a realização do levantamento de publicações científicas, desenvolvidas no Brasil nos últimos 16 anos, entre 2000 e 2015, na base de dados do Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) e na base de dados do IBICT (*Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia*). Utilizou-se ainda de entrevista semiestruturada, realizada com 15 docentes, como instrumento para coleta de dados, cuja organização e análise foi realizada, a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os principais resultados evidenciaram que na percepção dos docentes a gestão escolar precisa ser organizada de acordo com o trabalho pedagógico e com os interesses da comunidade escolar, ainda que careça de melhor compreensão pelos docentes.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Planejamento Pedagógico; Princípios da Gestão Escolar; Desafios.

ABSTRACT

SCHOOL MANAGEMENT: A LOOK ON THE SPEECH OF TEACHERS

The aim of this study was to identify and analyze how teachers perceive the school management in the context of federal public institution of vocational and technological education. The methodology of this work was marked in the survey of bibliographical study. Therefore, we carried out a survey of scientific publications produced in the past 16 years, between 2000 and 2015, the Scielo database (Scientific Electronic Library Online) and IBICT database (Brazilian Institute of Information in Science and Technology). It was also used semi-structured interviews conducted with 15 teachers as a tool for data collection, whose organization and analysis was performed from the Collective Subject Discourse technique (DSC). The main results showed that the perception of the management school teachers must be organized according to the pedagogical work and the interests of the school community, although it lacks better understanding by teachers.

Keywords: School Management; Educational planning; Principles of School Management; Challenges.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar, ao ser compreendida como prática administrativa e pedagógica, em que os instrumentos da administração servem para organizar o trabalho pedagógico, deve contribuir para planejar as ações que vão ao encontro dos interesses da comunidade escolar. Entende-se que a comunidade escolar tem seus anseios e necessidades, bem como suas potencialidades que são mobilizadas quando participam de forma coletiva. Essa participação precisa ocorrer não somente por obrigação ou imposição; ela requer em contrapartida o acolhimento, reconhecimento, *feedback* das ações oriundas de suas colaborações.

Por isso, tanto o diretor quanto os docentes precisam tomar decisões coletivas, comprometidas com os objetivos educacionais, considerando o princípio da democracia. Conforme menciona Paro (2000, p. 151), “a possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada.”

Para Torres e Palhares (2009, p. 78) a gestão escolar representa “espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica”. A ausência de ações por parte do diretor escolar que promovam o desenvolvimento do trabalho pedagógico pode levar a comunidade escolar a entender que as situações do cotidiano da escola não são tratadas com coesão, de acordo com princípios e com comprometimento.

Todavia, quando a educação é compreendida como um trabalho educativo que possibilita a formação de cidadãos, todas as ações educativas convergem para esse fim. É nesse contexto, segundo o pressuposto apresentado, que a comunidade escolar encontra um espaço rico para refletir, coletivamente, as ações em prol de um projeto político-pedagógico, que se concretiza na identidade escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi identificar e analisar como os docentes percebem a gestão escolar no contexto da instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico. O percurso metodológico adotado para alcançar tal objetivo é detalhado na sequência.

METODOLOGIA

Levantamento Bibliográfico

Este trabalho é fruto de levantamento e identificação das ideias relevantes sobre conhecimentos já produzidos na área de “Gestão Escolar”. Essa ação vai ao encontro do que aborda Moura, Ferreira e Paine (1998, p. 35) quando afirmam que “a escolha de um tema de pesquisa exige que se tenha familiaridade com o que já foi pesquisado sobre aquele tema”.

Essa aproximação mais estreita com o tema, considerando os estudos existentes, ocorreu no contato e na busca das publicações disponibilizadas na base de dados do Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) e na base de dados IBICT (*Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia*). A escolha por essas bases de dados se justifica por estarem disponíveis aos usuários, com acesso aberto, online, possibilitando o acesso a textos completos publicados, abrangendo várias áreas do conhecimento, além de possuírem diversas revistas indexadas, no caso da base Scielo.

Uma vez definidos esses critérios, realizou-se o levantamento de publicações científicas, produzidas nos últimos 16 anos, entre 2000 e 2015, que discutem a gestão escolar. Os descritores utilizados na base de dados Scielo: “Planejamento Escolar”, “Projeto Político-Pedagógico”, “Diretor Escolar”, “Gestão Escolar e Desafios” e “Evasão Escolar”, todas as palavras mencionadas na busca foram utilizadas sem acentuação.

Os Quadros apresentados, a seguir, demonstram o quantitativo dos estudos identificados, assim como foi realizado o levantamento sistemático das pesquisas existentes nas bases investigadas.

QUADRO 1: Busca inicial dos artigos científicos na Base Scielo.

continua

Descritor	Artigos disponibilizados	Artigos selecionados
Planejamento Escolar	83	3
Projeto Político-Pedagógico	99	5
Diretor Escolar	13	4

conclusão

Descritor	Artigos disponibilizados	Artigos selecionados
Gestão Escolar e Desafios	10	2
Evasão Escolar	51	3
Total	256	17

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Após a leitura dos resumos dos duzentos e cinquenta e seis artigos, escolheram-se os dezessete artigos tendo por base que no resumo houve um viés com o objetivo desta pesquisa. Conforme apresentado nos Quadros 2, 3, 4, 5 e 6, a seguir, segundo ordem alfabética dos autores, os estudos são classificados por: autor(es)/título; revista/local, estrato qualis e ano de publicação.

QUADRO 2: Artigos selecionados: Descritor “Planejamento Escolar”.

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	KLEIN, A. M.; D'AGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo.	Educar em Revista / Curitiba	A1	2015
02	RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola.	Psicologia: Teoria e Pesquisa / Brasília	A1	2005
03	THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas.	Educar em Revista / Curitiba	A1	2009

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 3: Artigos selecionados: Descritor “Projeto Político-Pedagógico”.

continua

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	CONSANI, C. F.; KLEIN, J. T. Condorcet e Kant: a esperança como horizonte do projeto político.	Kriterion: Revista de Filosofia / Belo Horizonte	B1	2014
02	MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros.	Educação & Sociedade / Campinas	A2	2003

conclusão

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
03	PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação / Rio de Janeiro	A1	2008
04	UBERTI, L. Intencionalidade educativa.	Educação & Realidade / Porto Alegre	A1	2013
05	XAVIER, R. B.; SZYMANSKI, H. Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Brasília	B1	2015

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 4: Artigos selecionados: Descritor “Diretor Escolar”.

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	HOJAS, V. F. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores.	Educação em Revista / Belo Horizonte	A1	2015
02	PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.	Educação e Pesquisa / São Paulo	A1	2010
03	SILVA, C. L. da; LEME, M. I. da S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva.	Psicologia: Ciência e Profissão / Brasília	B1	2009
04	SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente.	Educar em Revista / Curitiba	A1	2010

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 5: Artigos selecionados: Descritor “Gestão Escolar e Desafios”.

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	GRIGOLI, J. A. G. et al. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida.	Cadernos de Pesquisa / São Paulo	A1	2010
02	SILVA, A. F. da; SOUZA, A. L. L. de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino.	Cadernos de Pesquisa / São Paulo	A1	2013

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 6: Artigos selecionados: Descritor “Evasão Escolar”.

Nº.	Autor(es) / Título	Revista / Local	Estrato Qualis	Ano Publicação
01	DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.	Cadernos de Pesquisa / São Paulo	A1	2011
02	MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio.	Estudos de Psicologia / Campinas	A2	2013
03	NAIFF, L. A. M.; SA, C. P. de; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar.	Paidéia / Ribeirão Preto	A1	2008

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Assim como na base de dados Scielo, para enriquecer a pesquisa buscaram-se também estudos na base de dados do IBICT, dentre eles teses e dissertações que versam a respeito do tema “Gestão Escolar”, em suas especificidades. Nesta base de dados, após digitar os descritores “Planejamento Educacional”, “Projeto Político-Pedagógico”, “Diretores Escolares” e “Desafios na Gestão Escolar” aparecem “sugestões de tópicos dentro da busca”, em forma de lista para serem consultadas. Dessa maneira, padronizaram-se estes resultados, como os descritores para organizar os Quadros de buscas, dentre eles o Quadro 7.

QUADRO 7: Busca inicial de dissertações e teses na Base IBICT.

Descritor	Dissertações e Teses disponibilizadas	Dissertações e Teses selecionadas
Planejamento Educacional	16	3
Projeto Político-Pedagógico	23	4
Diretores Escolares	19	4
Desafios na Gestão Escolar	8	4
Total	66	15

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Após a leitura dos resumos das sessenta e seis dissertações/teses, foram selecionados quinze desses estudos, considerando que no resumo houvesse um viés com o objetivo desta pesquisa. Nos Quadros 8, 9, 10 e 11, a seguir, segundo ordem alfabética dos autores, relacionam-se os estudos classificados por: autor(es)/título; instituição/local, grau e ano da defesa.

QUADRO 8: Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Planejamento Educacional”.

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
01	ASSUNÇÃO, M. L. V. da. Organização do trabalho escolar e atuação do administrador-escolar.	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos – SP	Dissertação / 2004
02	RIBEIRO, A. A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná / Curitiba – PR	Dissertação / 2007
03	SALERNO, S. C. E. K. Administração gerencial ou gestão administrativa?: foco no planejamento educacional.	Universidade Estadual de Campinas / Campinas – SP	Tese / 2006

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 9: Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Projeto Político-Pedagógico”.

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
01	GARCIA, L. T. dos S. O projeto político-pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Natal – RN	Tese / 2008
02	GARCIA, L. T. dos S. Projeto político-pedagógico: instrumento da ação educativa na escola municipal Ascendino de Almeida Natal – RN (2002-2003).	Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Natal – RN	Dissertação / 2004
03	GESSER, Z. L. Projeto Político Pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense.	Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis - SC	Dissertação / 2002
04	MONTEIRO, A. M. O diretor de escola e a elaboração do projeto político-pedagógico: o pensar e o agir.	Universidade Federal de São Carlos / São Carlos – SP	Dissertação / 2003

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 10: Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Diretores Escolares”.

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
01	CARDOSO, A. M. O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência.	Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis – SC	Dissertação / 2008
02	LOPES, N. F. M. A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual.	Universidade Estadual de Campinas / Campinas – SP	Dissertação / 2002
03	OLIVEIRA, M. E. N. Qualidade da educação escolar: discursos, práticas e representações sociais.	Universidade Estadual Paulista / Marília – SP	Tese / 2015
04	WESTRUPP, M. F. Gestão escolar participativa: novos cenários de competência administrativa.	Universidade do Estado de Santa Catarina / Florianópolis – SC	Dissertação / 2003

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

QUADRO 11: Teses e Dissertações selecionadas: Descritor “Desafios na Gestão Escolar”.

Nº.	Autor(es) / Título	Instituição / Local	Grau / Ano Defesa
01	ARAÚJO, M. S. V. de. Elementos constituintes de aprendizagem para uma gestão escolar aprendente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cabedelo.	Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa – PB.	Dissertação / 2013
02	DE RÉ, C. A. T. O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul.	Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis – SC	Tese / 2011
03	LEDESMA, M. R. K. Gestão escolar: desafios dos tempos.	Universidade Estadual de Campinas / Campinas – SP	Tese / 2008
04	SILVA, C. D. Empoderamento na escola: estudo de experiência de gestão escolar em unidade da rede pública de ensino da Bahia.	Universidade Federal da Bahia / Salvador – BA	Dissertação / 2007

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

A partir das etapas apresentadas, os estudos selecionados foram lidos na íntegra para que fosse possível identificar as ideias principais. Para a sistematização das ideias encontradas, foram feitos fichamentos. Posteriormente, o conteúdo destes foi utilizado como embasamento teórico para as análises e discussão dos resultados que emergiram dos depoimentos emitidos pelos sujeitos, apresentados no decorrer deste trabalho, a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Sujeitos da Pesquisa

Fizeram parte deste estudo 15 docentes, dentre eles doutores, mestres e especialistas, conforme apresentado nos Quadros 12 e 13. Todos que foram convidados a atuarem como sujeitos desta investigação aceitaram prontamente o convite, estavam interessados em participar, assim como em ter acesso aos resultados da pesquisa. Quanto a esse aspecto, a pesquisadora esclareceu aos sujeitos que daria retorno em relação aos resultados da pesquisa, após a sua finalização.

QUADRO 12: Docentes com titulação de Doutores.

Sujeitos	Formação Pedagógica/Licenciatura/Bacharelado
3	Licenciatura

QUADRO 13: Docentes com titulação de Mestres.

Sujeitos	Formação Pedagógica/Licenciatura/Bacharelado
1	Tecnólogo com formação pedagógica
1	Bacharel sem formação pedagógica
4	Bacharel com formação pedagógica
6	Licenciatura

Após serem convidados para colaborem com esta pesquisa, os sujeitos tomaram conhecimento do Termo de Livre Consentimento (TLC), ficaram com uma via e devolveram outra assinada para arquivo da pesquisadora. Esse procedimento foi adotado com cada sujeito, antes do início da entrevista. Sobre esse instrumento de coleta de dados, seguem detalhes a seguir.

Instrumento, Organização e Análise dos Dados

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. Esse instrumento é considerado relevante no enfoque qualitativo, devido à flexibilidade que oferece ao entrevistado e ao pesquisador para opinar sobre o assunto (TRIVIÑOS, 1987). A entrevista semiestruturada constitui-se como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Esse tipo de entrevista também “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista não é um instrumento fácil de ser utilizado e aplicado, por isso é fundamental o respeito às exigências e conhecimento dos seus limites. Ela permite estreitar a distância entre o pesquisador e o entrevistado. Cria-se uma relação de interação, é a liberdade de percurso, mas deve favorecer o máximo de neutralidade possível, por parte do pesquisador. Os benefícios que ela oferece para a pesquisa são também apreciados por Lüdke e André (1986, p. 33), ao referenciar que:

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista [...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

As entrevistas foram agendadas, pessoalmente, com cada um dos entrevistados, respeitando dia e horário disponível. Além disso, outro cuidado adotado pelo pesquisador foi de antes de ir até a instituição, pelo menos com uma hora de antecedência, estabelecer contato (via telefone) para confirmar a disponibilidade para a entrevista, procurando dessa maneira evitar desencontros.

O momento da entrevista foi permeado de cuidados, de modo que os sujeitos pudessem se sentir à vontade no ambiente, no qual a entrevista ocorreria. Para não ocorrer a perda de detalhes, as falas dos sujeitos foram gravadas. Num

primeiro momento, os entrevistados ficaram mais retraídos, mas com o desenvolvimento da conversa foram se envolvendo e o diálogo foi fluído, de maneira natural. Muito interessante que, sem exceção, ocorreu interação e acolhimento por parte dos sujeitos.

Vale salientar ainda que as questões norteadoras da entrevista semiestruturada, a priori, emergiram da base teórica e prática do pesquisador. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa. E novas questões, quando necessárias, foram incorporadas à medida que os entrevistados foram respondendo às questões.

As questões foram elaboradas cuidadosamente, pois a partir de cada uma delas objetivou-se identificar o que o conjunto dos docentes, sujeitos desta pesquisa, pensa a respeito do objeto de pesquisa. Desse modo, a definição das questões utilizadas no roteiro da entrevista adotou como referência o que Lefèvre e Lefèvre (2005a, p. 10) defendem: “antes de mais nada, quando se deseja saber o que um conjunto de indivíduos pensa sobre um dado tema, de uma forma ou de outra, é preciso perguntar: O que o sr. acha de tal tema; sobre tal tema, o que o sr. tem a dizer? Fale sobre tal assunto, etc.”

O roteiro de questões norteadoras dispunha de duas partes, sendo a parte I composta por questões voltadas à trajetória profissional dos sujeitos (Quadros 2 e 3), enquanto a parte II apresentou questões mais focadas no tema “gestão escolar”. Com a aplicação da primeira parte da entrevista, o pesquisador iniciou o contato com o entrevistado, para deixá-lo mais à vontade, assim como possibilitou um momento de confiança mútua, respeito e empatia, que favoreceu muito o processo de pesquisa.

Uma vez finalizadas essas entrevistas, os dados obtidos foram transcritos no mesmo dia em que a entrevista foi realizada, para dessa forma o pesquisador não se distanciar por muito tempo da lembrança das falas, correndo o risco de perder detalhes importantes. Além disso, a transcrição quase imediata foi realizada, visto que esse processo é trabalhoso e bastante delicado, se não essencial para o tipo de pesquisa aqui proposta.

As entrevistas foram gravadas em dispositivo eletrônico e armazenadas no computador do pesquisador, dentro de um arquivo com o nome de cada entrevistado, muito embora não se mencione o nome do entrevistado. Manter a

sua identificação nos relatórios transcritos serviu de base para organização e controle de todo o material coletado. As anotações gerais foram feitas durante a gravação da entrevista, com o intuito de registrar comportamentos e atitudes do entrevistado. Isso contribuiu para esclarecer aspectos mencionados pelos sujeitos. Não houve a necessidade de se refazer nenhuma entrevista.

Desse modo, a partir da coleta da matéria-prima, ou seja, da fala dos sujeitos foi necessário organizar e selecionar todo o material. Para isso, optou-se pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Sendo assim, os dados coletados serviram de base para o pesquisador que buscou, fundamentalmente, compreender a essência do fenômeno em questão, a partir dos discursos emitidos pelo grupo de docentes entrevistados.

A fase de organização, seleção e análise dos dados foi o momento no qual os discursos dos sujeitos entrevistados foram dando beleza e alma para a pesquisa. Não existiam até então respostas prontas, pois foram eles que possibilitaram no encontro do coletivo a unicidade do discurso, com suas elucidações, tornando assim possível identificar “como” a gestão escolar é percebida, no contexto da pesquisa.

Após coleta, seleção e organização dos dados, realizou-se a análise a partir da técnica do DSC, que possibilita lidar de maneira mais adequada com a soma dos discursos. Essa é uma técnica de construção do pensamento coletivo que visa revelar como as pessoas pensam e se posicionam sobre determinado assunto. Foi desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre (2005b, p. 11). Segundo os autores, essa técnica:

busca justamente dar conta da discursividade, característica própria e indissociável de pensamento coletivo, buscando preservá-la em todos os momentos da pesquisa, desde a elaboração das perguntas, passando pela coleta e pelo processamento dos dados até culminar com a apresentação dos resultados.

Essa técnica permitiu juntar os discursos de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, de forma organizada. Portanto, à medida que os DSC vão sendo construídos, apresentam-se como se fossem um discurso individual, caracterizando-se assim como um sistema de interpretação da realidade pelos participantes e suas relações com o contexto social, elucidando comportamentos e práticas (LEFÈVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003).

Buscou-se resgatar o pensamento de cada indivíduo nos trechos do discurso e superar os equívocos das opiniões de todos os sujeitos da pesquisa, visto que, quando reunidos no DSC, representam e produzem o pensamento coletivo. Essa técnica considera:

pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença, internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, de esquemas sociocognitivos ou de pensamento socialmente compartilhado (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 20).

Entende-se, portanto, que a técnica permitiu a compreensão do pensamento da coletividade sobre a gestão escolar, pois nesses moldes só pode ser válido o pensamento dos indivíduos que fizeram parte da coletividade, para assim ser considerado “[...] legitimamente, como um depoimento discursivo.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b, p. 13).

Na técnica do DSC, resgatar o sentido de todas as opiniões pesquisadas não é um trabalho simples, pelo contrário, é um processo complexo e requer o desenvolvimento de algumas etapas. Tendo por base as entrevistas semiestruturadas foi preciso identificar e construir, a partir dos trechos transcritos, os seguintes elementos:

1. Expressões-Chave (E-Ch).
2. Ideias Centrais (ICs).
3. Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), propriamente ditos.

As **expressões-chave** referem-se aos trechos retirados das transcrições literais do discurso, que revelam a essência do depoimento, ao responderem às questões de pesquisa, ou seja, que melhor descreveram a temática do conteúdo da pesquisa. Nesses trechos de depoimentos, buscou-se identificar as ideias centrais. Essas expressões-chave são matéria-prima da pesquisa, denominadas por Lefèvre e Lefèvre (2005a) como Instrumento de Análise de Discurso (IAD).

As **ideias centrais** estão nos trechos de cada entrevista e descrevem os sentidos presentes nos depoimentos de cada resposta e também nos conjuntos de respostas das diferentes entrevistas, que apresentaram sentido semelhante ou

complementar. Desse modo, foram identificadas as ideias centrais em cada entrevista descrita, para a partir disso agrupar as falas similares ou complementares, constituindo assim o Discurso do Sujeito Coletivo.

O **Discurso do Sujeito Coletivo** (DSC) resultou, então, do agrupamento das expressões-chave presentes nos depoimentos, na amplitude de conteúdo, que continham as ideias centrais de sentidos semelhantes ou complementares. "Essas E-Ch de sentido semelhante formam depoimentos coletivos, que são redigidos na primeira pessoa do singular, com a finalidade precípua de marcar, expressivamente, a presença do pensamento coletivo na pessoa de um Sujeito Coletivo de Discurso." (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 22).

Desse modo, no âmbito deste estudo essa técnica de análise de dados permitiu organizar os dados obtidos, em expressões-chave, as quais, quando complementares e não divergentes, possibilitaram ao pesquisador o trabalho de extrair as ideias centrais. Essas ideias centrais nortearam o trabalho da pesquisadora, no que se refere ao agrupamento das expressões-chave, na linguagem coletiva do DSC.

A essência do conteúdo discursivo contida nos depoimentos dos sujeitos auxiliou a composição das categorias de análise, de acordo com o Quadro 14, que se encontra no próximo item, o qual apresenta e discute os resultados desta pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, conforme mencionado, foram analisados, selecionados e organizados de acordo com a técnica do DSC. Essa técnica proporcionou a compreensão das percepções de um grupo de docentes, sujeitos da pesquisa, a respeito de aspectos relacionados à gestão escolar, no contexto de uma instituição pública federal de ensino tecnológico e profissional. Tais aspectos emergiram da seleção e organização dos dados emitidos pelos sujeitos, a partir do roteiro adotado para o desencadeamento da entrevista.

O Quadro 14 apresenta as questões contempladas nesse roteiro, bem como as respectivas ideias centrais emergentes dos depoimentos coletados. Além disso, destacam-se nesse Quadro as categorias construídas a partir da análise das

ideias centrais. Essas categorias são utilizadas para nortear a análise, a ser desenvolvida neste estudo.

QUADRO 14: Categorias de Análise.

Questões Abordadas no Roteiro da entrevista	Ideias Centrais Emergentes	Categorias de Análise
O que você entende por gestão escolar?	-Aspectos administrativos e pedagógicos. - Aspectos administrativos	-Gestão Escolar como Prática Administrativa e Pedagógica.
Como você participa do processo de planejamento pedagógico dentro da escola? O estilo do Diretor estimula seu comprometimento com a execução das ações pedagógicas, no coletivo e no âmbito individual?	-Planejamento pedagógico como obrigação. -Planejamento pedagógico como compromisso. -Estímulo para execução das ações pedagógicas. -Falta de estímulos para execução das ações pedagógicas.	-Participação no Planejamento Pedagógico -Estímulo na Execução das Ações Pedagógicas
Que princípios você considera fundamentais para a sustentação do exercício de gestão, especialmente em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico? Desses princípios quais acredita que estão presentes ou fundamentam as ações do diretor?	-Princípios democráticos que sustentam a gestão escolar. -Princípios autoritários que devem sustentar a gestão escolar. -Princípios ausentes nas ações do diretor.	-Princípios Fundamentais na Gestão Escolar -Princípios Ausentes na Gestão Escolar da Instituição Investigada
Que desafios você destacaria para o exercício da gestão escolar em seu contexto de atuação e no contexto atual como um todo?	-Falta comprometimento com as atividades político-educacionais. -Falta participação e envolvimento nas atividades da escola. -Necessidade de formação continuada. -Evasão escolar.	-Desafios da Gestão Escolar na Instituição Investigada
Deixe aqui outros comentários e sugestões com relação à atuação do diretor escolar em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico.	-Aspectos relacionados ao papel do diretor. -Aspectos exigidos relacionados ao controle.	-Comentários ou Sugestões

Dessa forma, a realização da entrevista semiestruturada articulada à técnica do DSC possibilitou o surgimento de discursos, sob os quais se evidenciaram os significados atribuídos pelos sujeitos em relação a diversos

fenômenos que envolvem o exercício da gestão escolar no âmbito de uma instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico. A seguir, apresenta-se cada uma das categorias e trechos de seus respectivos DSC que desencadeiam a discussão, articulando teorias e estudos já realizados na área. Vale salientar que os DSC na íntegra são apresentados no Apêndice D, cujos destaques em “sublinhado”, nos discursos apresentados, referem-se aos trechos que foram utilizados para as análises, apresentadas nos tópicos que seguem.

Gestão Escolar como Prática Administrativa e Pedagógica

Os aspectos administrativos são importantes instrumentos para organizar o trabalho escolar, portanto, direcionados para atender ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as questões fundamentalmente pedagógicas (PARO, 2010). Complementa Medeiros (2011) que em uma gestão escolar em que o diretor cumpre sua função valorizando mais questões burocráticas do que pedagógicas, este deve compreender que a escola tem seu papel educacional, ainda que tenha dificuldade de agir pela perspectiva pedagógica. Pode-se perceber também a dificuldade de compreensão, desta concepção, no discurso dos docentes:

Excerto – DSC2: Atividades relacionadas à administração da escola. Fazer a administração de uma escola. Para que a sala de aula esteja funcionando a contento, tudo isso aí envolve gestão, então tem que ter cantina, esse é um problema de gestão, pra que a gente tenha giz, esse giz dure o ano todo, é um problema de gestão.

Todavia o processo de ensino e aprendizagem não é compreendido pelos docentes como aspectos da gestão escolar, segundo se evidencia a seguir:

Excerto – DSC2: Gestão é tudo que não envolve a parte diretamente de ensino, que eu digo de ir lá na lousa, mas todo esse suporte que a gente tem que ter para dar a aula, para limpar a escola, é gestão. É a parte do desenvolvimento da escola que preza pelo andamento técnico, pelo andamento de estruturas, que não envolva sala de aula, diretamente no sentido de dar a matéria.

No entanto, as falas vêm ao encontro do que apresenta Hojas (2015, p. 323), sobre os princípios das práticas gerencialistas da Administração no contexto da escola:

[...] a tentativa dos profissionais, que estiveram e/ou ainda estão envolvidos com o dia a dia das escolas, de desvencilhar a administração escolar da administração empresarial, ainda que aparentemente incipiente, traz novos elementos para o debate e reacende a necessidade (ou talvez urgência) da retomada de estudos na área da Administração Escolar que sejam efetivamente capazes de se contrapor, do ponto de vista teórico e prático, à nova onda de importação da gerência empresarial para as escolas e os sistemas de ensino.

Ultrapassar essa concepção é necessário, pois entende-se que é intrínseco ao diretor da escola estar focado, essencialmente, com o processo de ensino e aprendizagem, sendo as atividades administrativas e gerencialistas, também burocráticas, apenas instrumentos para desenvolver e realizar o seu trabalho (SOUZA; GOUVEIA, 2010; LOPES, 2002).

Mas outros docentes compreendem que as atividades pedagógicas e administrativas não devem ser vistas como mutuamente exclusivas; pelo contrário, o administrativo e o pedagógico devem coexistir.

Excerto - DSC1: Não só o processo de ensino, mas toda a parte dela, como ela tem que funcionar, planejamento, execução, comunicação. Como é que são as melhores práticas de ensino, como é que estão as práticas de ensino, como é que os nossos docentes estão dando aula, como é que os alunos estão absorvendo esse conteúdo. O meio onde você ingressa os alunos diante de uma experiência de ensino.

Com vistas a atender aos objetivos educacionais, ainda compreendem esses outros docentes.

Excerto - DSC1: Fornecer os meios e fins para alcançar os objetivos de promover um ensino excelente. Caracterizando que estamos numa escola, saber que estamos lidando com seres humanos, com a formação de seres humanos e esse deveria ser o foco de toda a gestão.

O administrativo é organizado de acordo com o pedagógico. Se assim não for, a escola é ultrapassada, de acordo com Barroso (1996, p. 11):

a escola só poderá ser ultrapassada quando se substituir a perspectiva predominantemente pedagógica e educativa que os tem caracterizado por uma abordagem que integre esses factos educativos no contexto das formas políticas e administrativas que os determinam.

Embora não seja fácil essa compreensão, Formiga (2007) em sua pesquisa demonstra que existem dificuldades dos profissionais da educação, no caso, diretores e supervisores escolares - em apreender o pedagógico e a sua relação com o administrativo. Isso resulta da dificuldade de compreender que o diretor tem função política pedagógica e educacional, e os instrumentos da administração contribuem para o “fazer pedagógico”.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico é a identidade da escola, assim como o documento construído coletivamente que deve orientar as ações de todos os participantes. É um documento que orienta sobre quais os objetivos educacionais se pretende atingir. Com base nos objetivos a serem alcançados o docente deve preparar suas ações de ensino, utilizando metodologias para atender aos diferentes estilos de aprendizagem (CERQUEIRA, 2006).

Sendo assim é fundamental que os atores escolares participem da gestão escolar, para que haja uma sintonia necessária.

Excerto – DSC1: É a parte da escola composta pela direção, gerentes, coordenadores, pessoal que faz a parte administrativa, de gestão da instituição. São os profissionais que gerenciam a escola, desde diretores até a gerência educacional. Envolve as pessoas e os interesses da comunidade no geral.

Sendo assim, a partir de concepções e atitudes reflexivas poderão ocorrer mudanças. Somente a reflexão crítica do diretor e de toda a comunidade escolar pode levar à transformação do contexto escolar, de maneira que isto ultrapasse os muros da escola (PARO, 2010). Aborda-se a seguir a questão da participação com compromisso ou não, no planejamento pedagógico.

Participação no Planejamento Pedagógico

O planejamento como processo empregado na administração é inerente à gestão escolar. Essa é uma ação primeira que deve ocorrer para organizar toda atividade educacional, ou seja, é a escola na sua completude em função do trabalho pedagógico. Isso, porque o planejamento organiza e dá sentido e unidade ao trabalho, norteia as ações e contribui para minimizar tantos erros que causam muitos prejuízos à educação. A falta de planejamento interfere, diretamente, no processo de ensino e aprendizagem, conforme complementa Lück (2009, p. 32):

sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Os docentes sujeitos desta pesquisa apresentam o discurso abaixo, que vai ao encontro do que Lück (2009) expôs acima. Porém é possível perceber que alguns docentes tratam da questão do planejamento pedagógico como obrigação.

Excerto – DSC3: Sempre no começo do semestre tem planejamento escolar. Eu participo do planejamento do início do semestre, de forma a seguir o regimento escolar, que pede que eu participe de reuniões com meus pares. [...]. Eu participo só do que é obrigação. Na verdade eu não faço nada específico, mas acompanho as reuniões, as participações coletivas, e não tenho uma atuação diferenciada, apenas o que a comunidade pratica, sempre estou participando.

E outros docentes com um discurso diferenciado sinalizam compromisso quando se referem à participação no planejamento pedagógico:

Excerto – DSC4: Participo das outras comissões, dando sugestões, opiniões a respeito de vários contextos. Na elaboração e melhoria dos planos pedagógicos dos cursos. Tenho meus planos de ensino que estão prontos, na data.

Um dos aspectos relacionados à prática do docente refere-se ao planejamento das atividades educacionais, intrínseco ao processo de ensino e de aprendizagem. Embora seja um processo imbuído de intencionalidade consciente perpassa propriamente o ato de planejar, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da escola. Compreende-se que a construção coletiva supera a relação de poder devido ao movimento dialético entre os momentos de exteriorização, objetivação e interiorização, assim como pretensão e frustração, em que a comunidade escolar constrói sua identidade, análogo ao corpo que se forma (UBERTI, 2013; THOMAZI; ASINELLI, 2009; LEDESMA, 2008; SALERNO, 2006; MARQUES, 2003).

O planejamento pedagógico que ocorre na instituição, somente no início do semestre, é para elaborar os planos de aula, plano de ensino e organizar o horário dos docentes. Todavia a identidade da escola passa pelo planejamento educacional que se desdobra no projeto político-pedagógico. Esse documento retrata a identidade da escola e está em construção, segundo apresenta o discurso abaixo:

Excerto – DSC4: Na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) é a nossa identidade e nas reuniões. Esse comprometimento meu é uma característica da minha pessoa, se eu não fizer de uma forma com comprometimento para atingir o objetivo que é fazer o aluno entender o que eu tenho que passar pra ele, caso contrário, não vejo muito sentido.

O projeto político-pedagógico é um documento a ser elaborado pelos estabelecimentos de ensino, conforme menciona o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996). É um projeto que deve ser elaborado de forma participativa e colaborativa, contando com apoio da comunidade escolar – docentes, funcionários, estudantes e pais – pois ele dá a identidade à instituição educacional. A identidade que “[...] tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem” (LÜCK, 2009, p. 38).

Estudos demonstram que a relação de confiança, interdependência indivíduo e grupo, liderança, diálogo são elementos que, presentes nas relações interpessoais entre os sujeitos da comunidade escolar, oferecem subsídios para

alcançar os objetivos individuais e coletivamente propostos. Sendo assim, tal relação contribui para a construção do projeto político-pedagógico, assim como para o exercício da participação democrática realmente vivida pela escola, ou seja, a educação é compreendida nessa concepção como responsabilidade coletiva (XAVIER; SZYMANSKI, 2015; GARCIA, 2008; RIBEIRO, 2007; RAPOSO; MACIEL, 2005; GESSER, 2002).

Diferentemente, quando esse processo de construção não acontece, torna-se muito difícil concretizar os ideais desejados no projeto político-pedagógico ou até mesmo, fica impossível realizar ações que levem a refletir e adequar o documento de identidade da escola (KLEIN; D'ÁGUA, 2015). Por isso, é importante não perder de vista o desejo contínuo de caminhar, que representa a esperança, a escola como instituição social e política:

[...] o caráter racional atribuído à esperança possibilita a abertura de um horizonte de sentido à política que ultrapassa a mera instrumentalidade e permite pensar em meios institucionais que, a longo prazo, possam incorporar gradativamente os ideais de democracia e de esclarecimento, os quais, por sua vez, são fundamentos de sua própria possibilidade. (CANSANI; KLEIN, 2014).

Sendo assim, essa força política para o bem, pode propiciar compreender criticamente os pressupostos ideológicos, que são requisitos para a construção de projeto pedagógico numa perspectiva humanizadora, conforme menciona Pereira (2008).

Ao mesmo tempo a construção do projeto político-pedagógico emancipador deve ser pautada numa construção da autonomia da escola. Essa autonomia é importante para criar a identidade da escola, de maneira que os seus autores elaborem um plano próprio para atuar e pautar suas ações (LEDESMA, 2008; WESTRUPP, 2003).

Excerto – DSC4: Engajado nas discussões da área, até mesmo para formar uma estrutura melhor, para tentar auxiliar no processo de planejamento dos cursos e futuro da instituição.

De tal modo complementa Garcia (2008, p. 258),

“o processo de planejamento, implementação e avaliação suscitado pelo projeto político-pedagógico é influenciado pelas aprendizagens históricas

dos sujeitos e pode se constituir em um processo de mudança com relação às práticas burocráticas desenvolvidas historicamente nas escolas.”

Todavia, se o projeto político-pedagógico for elaborado apenas para cumprir o que determina a legislação e ficar engavetado, infelizmente não proporcionará aos sujeitos da escola uma atuação democrática, participativa, autônoma. Faz-se, portanto, necessário desconstruir para reconstruir o projeto pedagógico da escola (MONTEIRO, 2003).

O planejar permite examinar e analisar dados sobre as ações, de maneira a pontuar se estas são desenvolvidas, coerentemente, com o conjunto de reflexões propostas. Esse processo auxilia o estudo das limitações, dificuldades e identifica as possibilidades, propõe as intervenções necessárias para que as ações sigam o fundamental no processo de gestão na escola, a educação como bem maior. Torna-se possível assim refletir a respeito das ações, uma atividade que exige humildade. Para Schön (1997, p, 87) “[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional.” E a isso cabe um processo de construção coletiva, colaborativa e participativa, o que implica considerar o saber escolar que se constrói no cotidiano, por todos os sujeitos que habitam o ambiente escolar.

Estímulo na Execução das Ações Pedagógicas

O diretor tem o papel fundamental de contribuir para estimular o desenvolvimento de todo o planejamento escolar, assim como estimular as ações pedagógicas. Pontua Assunção (2004, p. 10) com sua pesquisa que “[...] a atuação pedagógica encontra-se intimamente ligada à forma como o diretor organiza a escola.” Ao conhecer a realidade do contexto escolar, o diretor deve utilizar-se dos conhecimentos profissionais e empíricos para organizar o trabalho escolar. Estabelece na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão para organização e orientação do trabalho cotidiano, de modo a garantir a sua materialização, efetividade, integração e operacionalidade (LÜCK, 2009).

Segundo Abdian, Jesus (2013) e Silva, Leme (2009), nos diferentes aspectos do contexto escolar – humanos, administrativos e pedagógicos – o diretor tem papel fundamental para assegurar a unidade e a implementação de todo o planejamento escolar (ADBIAN; JESUS, 2013; SILVA; LEME, 2009). Deve agir de

maneira que os docentes conheçam todas as atividades desenvolvidas na escola, o que parece não ocorrer, segundo discurso dos docentes.

Excerto – DSC5: Talvez exista alguma forma de apoio para o setor sócio pedagógico, por exemplo, ou para a gerência educacional, que faça com que chegue até a gente este tipo de trabalho. Mas eu não sei se é exatamente esse trabalho da direção que vem esse apoio, ou se vem mesmo dos gerentes, da parte pedagógica mesmo da instituição.

Para tanto, faz-se necessário ao exercício do diretor escolar dialogar com os docentes e compreender que a “participação é um fenômeno social e político que também deve ser construído e exercitado no próprio espaço escolar, através da adoção de práticas que conduzam a esse objetivo.” (SILVA, 2007, p. 42).

Por isso Igreja (2008, p. 92) menciona:

[...] a saída para a atual situação do ser gestor de escola pública, nos dias de hoje, é uma mudança de visão do que é para ele o fazer pedagógico em suas atitudes, relacionando-se com cada um dos envolvidos no processo educativo, permitindo a possibilidade destes se posicionarem e de negociarem o sentido de cada um, rompendo, superando o papel de simples cumpridor de tarefas, atuando, verdadeiramente, como sujeito na construção de outros sujeitos e de um projeto educativo, reafirmando a sua essência de educador.

Todavia contrário a essa perspectiva é possível perceber que no contexto investigado não ocorre estímulo por parte do diretor no que se relaciona à execução das ações pedagógicas.

Excerto – DSC6: Às vezes o foco é para uma gestão administrativa, em que o ensino, às vezes fica num segundo plano. Cabe a mim enquanto docente cobrar isto e participar, fazer a minha parte, mas tem hora que a gente fica de mãos atadas, lutando contra a maré, falando de algo importante que para a maioria das pessoas não é importante.

Ainda que, para esses docentes não exista estímulo por parte do diretor, os docentes que escolhem ou optam pela profissão de docente precisam compreender que “para ser sujeito em qualquer profissão é inegável a necessidade de se deter o conhecimento sobre a mesma e o seu campo de atuação.” (IGREJA, 2008, p. 92). Ou seja, o docente deve entender que o estudante é o elemento com o

qual atua profissionalmente, e ele não pode ser prejudicado por falta de estímulo do diretor.

No entanto, ainda que segundo alguns docentes a falta estímulo por parte do diretor ocorra, outros docentes não veem dessa maneira, conforme o discurso a seguir:

Excerto – DSC5: Estimula sim, quanto às ações pedagógicas são no sentido de dar aula direito. Ele interfere no ambiente de sala de aula, ele esta presente quando ele oferece melhor ou pior condições de ensino, estrutura.

O diretor deve promover a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes. A postura de um diretor pró ativo, aberto ao diálogo e à escuta contribui para que os objetivos educacionais sejam atingidos. No entanto, segundo o discurso dos docentes tal aspecto parece não acontecer.

Excerto – DSC6: Não se vê uma pessoa pró ativa que busca resolver os interesses locais do campus, porque o gestor ele cuida mais da parte burocrática, administrativa, ele não se envolve muito com a parte pedagógica. Nós temos um papel de um gestor não muito ativo, às vezes até uma figura mesmo que se esconde, não aparece muito.

Não se tem a intenção de apontar a verdade desta ou daquela concepção, mas proporcionar a reflexão de maneira a rever as atitudes e ações dos docentes e diretor, segundo a análise feita até o momento, neste tópico.

Princípios Fundamentais na Gestão Escolar

Os princípios democráticos e autoritários destacados pelos docentes, sujeitos desta pesquisa, foram: comprometimento, presença, liderança, regras, ética, equidade, respeito mútuo, solidariedade, união, comunicação, eficiência, autonomia, capacitação, pró-atividade, iniciativa, pulso firme, burocracia, rituais, níveis hierárquicos, política partidária.

Os princípios como comprometimento, presença, liderança, regras, ética, equidade, respeito mútuo, solidariedade, união, comunicação, eficiência,

autonomia, capacitação, pró-atividade, iniciativa, retratam o respeito para com as pessoas, atitudes e comportamentos que demonstram abertura para uma relação entre as pessoas fundamentalmente amistosa. Segundo Paro (2000), os princípios fundamentam as ações e modificam comportamentos, e o respeito às pessoas possibilita a participação de maneira mais efetiva, desde o desenvolvimento de um clima respeitoso nas relações humanas até a luta pelos direitos da sociedade.

Nesta perspectiva os docentes compreendem a gestão escolar como processo de participação democrática de toda a comunidade (ARAÚJO, 2013; PARO, 2010; RIBEIRO, 2007), uma vez que os princípios democráticos que sustentam as ações do diretor são evidenciados, na concepção dos docentes, conforme discurso a seguir:

Excerto – DSC7: Comprometimento, presença, [...], liderança. As regras são princípios. Ética, equidade, respeito mútuo e solidariedade comprometida com o humano. Não saberia julgar 100%, mas percebo comprometimento, princípios humanos bastante aflorados e organização. Ser organizado, uma coisa organizacional bem forte. Organização, comprometimento, na verdade, valores, porque além de trabalhar com a parte financeira trabalha com sonhos, com anseios tanto de funcionários, quanto das pessoas que buscam um algo a mais aqui na instituição. A união, desde o diretor até os faxineiros tem que ter uma união concisa, que haja uma gestão bem democrática, uma gestão escolar muito bem planejada. [...]. Iniciativa no sentido de não estar preso apenas ao cumprimento do estritamente necessário burocrático, mas iniciativa para buscar mais, para abrir portas, criar mais oportunidades para que a própria escola cresça.

Quando ocorre o envolvimento da comunidade escolar, que busca igualmente delinear os caminhos que se deseja trilhar para atingir os objetivos educacionais, os princípios democráticos favorecem essencialmente uma gestão escolar democrática.

Mas em contrapartida, além dos princípios apontados no excerto acima, foram apontados princípios traduzidos no exercício autoritário do poder:

Excerto – DSC8: O burocrático, rituais para determinados procedimentos para que a rotina toda funcione. [...] pulso firme. É o trabalho em equipe, nós temos problemas de níveis hierárquicos e

de burocracia que é um entrave, justamente ter essa noção. [...]. A gestão se preocupa mais com a questão política, no sentido partidário.

São necessários regras, rotinas e procedimentos na escola, mas devem ser determinados como consequência das ações coletivas e não impostos. A imposição gera o autoritarismo, enquanto a concordância livre e consciente das partes envolvidas leva à autoridade democrática (PARO, 2010).

Embora os princípios democráticos, abordados no decorrer deste texto, sejam fundamentais, na concepção de alguns docentes para sustentar o exercício da gestão escolar, infelizmente tais princípios não se encontram presentes nas ações do diretor da instituição pública de ensino profissional e tecnológico, conforme apresentado no próximo tópico.

Princípios Ausentes na Gestão Escolar da Instituição Investigada

A gestão da escola sustenta-se pelos fundamentos e princípios que o diretor tem sobre a educação, a gestão da escola, assim como do exercício da sua profissão. Com base nessa concepção, as ações e a organização da escola se constrói e reconstrói. O diretor é o elemento chave, sendo assim deve-se ter condições para perceber como os docentes, estudantes e pais mantêm, criam e recriam a cultura da escolar.

Portanto no excerto do discurso apresentado abaixo é possível perceber os princípios como ética, comprometimento, responsabilidade, liderança, não evidentes ou até mesmo ausentes na gestão da escola.

Excerto – DSC9: Não tem como estabelecer os princípios com a atuação do diretor, pois as coisas estão desconexas, eu não consigo estabelecer. Não estão claros/evidentes nas ações do diretor. Talvez os princípios mais gerais como ética existe, comprometimento de certa forma, não do jeito que deveria ter, precisa melhor ser trabalhado. Em dar as caras, às vezes eu sinto falta disto. Não tem nenhum ponto forte desses. Responsabilidade, ética esses aspectos poderiam ser mais salientes, reforçados. Agora o que não existe é liderança, essa não existe mesmo.

Nota-se, por conseguinte, que os princípios são compreendidos como representação social do grupo participante da pesquisa, aspecto que permite refletir sobre a dificuldade que se apresenta focada sobre o prisma em que “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única.” (SCHÖN, 1997, p. 85). Por isso, a busca da construção de um novo contexto passa a refletir o que se chama de “verdades”.

Por isso, segundo Schön (1997) é necessário que, no contexto escolar, as práticas reflexivas sejam integradas e não desconexas. É a reflexão-na-ação realizada constantemente de maneira coletiva que propicia a construção de uma autonomia, iniciativa, responsabilidade e liderança. Referências positivas esses elementos que Araújo (2013) aponta como essenciais para gestão democrática, participativa e para enfrentar os desafios da escola.

A liderança carismática e transformacional representa muito para os estudantes, segundo aponta De Ré (2011). Assim como também para os docentes desta pesquisa, visto que evidenciam o anseio em ter o diretor como uma liderança democrática que esteja à frente da complexa tarefa e atividades em que a escola está inserida.

Excerto – DSC9: A direção não esta possibilitando, não está trabalhando com a gestão democrática, no seu sentido epistemológico. Nesta gestão não.

Tais aspectos podem ser compreendidos na pesquisa de Lopes (2002), ao abordar sobre o processo de democratização das relações que se desenvolvem no processo de gestão da escola, como pano de fundo para subsidiar as responsabilidades do Estado quanto ao financiamento da educação e nas ações político-ideológicas de sustentação do sistema. Portanto isso dificulta o trabalho do diretor na construção de relações mais democráticas, mas se o diretor e toda a comunidade escolar compreenderem o significado da gestão da escola, assumirem a responsabilidade pela educação, no âmbito de sua atuação, torna-se possível construir práticas democráticas capazes de interferir no processo de transformação, o que requer esforços coletivos. A vivência da democracia dentro da escola deve ser diária pela comunidade escolar, pois a legalização da gestão democrática por si só não transforma as ações do trabalho escolar.

Conforme é possível observar na pesquisa desenvolvida por Cardoso (2008). Os diretores da rede municipal de ensino de Florianópolis não aceitam serem denominados de gestores, pois associam ao termo gestor uma concepção gerencialista dos Organismos Multilaterais. Não me aterei a essa questão, mas isso mostra a concepção dos diretores sobre a educação e suas atuações, pois mesmo com a reforma administrativa³ implantada de 1997 a 2007 por empresa privada, a implementação dessas ações e concepções enfrenta focos de resistência por parte dos diretores escolares. Como sujeitos históricos na construção da educação pública municipal, na medida do possível, são locus de mudanças, visto que constantemente disputam espaços e buscam implementar as bases de um projeto de educação emancipatório para os filhos da classe trabalhadora.

Isso nos remete a necessidade de cada vez mais estabelecer diálogos entre os campos de estudo que tratam dos fenômenos psicossociais e educacionais, buscando encontrar sentidos que auxiliem a tarefa de transformar a instituição escolar e a educação formal em dimensões efetivamente inclusivas e presentes na história de vida das populações menos favorecidas economicamente em nossa sociedade. (NAIFF; AS; NAIFF, 2008, p, 135).

Nessa perspectiva, não significa que se deva valorizar o diretor por possuir características pessoais para cuidar da gestão escolar, mas deve-se investir na produção de contextos escolares, via formação continuada. Isso favorece a construção de práticas pedagógicas democráticas, necessariamente importantes para a consolidação de concepções de educação, num processo contínuo da gestão democrática (PARO; 2010; SOUZA; GOUVEIA, 2010; SILVA; LEME, 2009).

Desafios da Gestão Escolar na Instituição Investigada

Os desafios postos no cotidiano da escola devem ser enfrentados pela comunidade escolar, pois, sendo a escola um espaço coletivo de discussão, de participação, de ação e de reflexão, é preciso se permitir construir novos olhares (ARAÚJO, 2013; LEDESMA, 2008, SILVA 2007). Principalmente os temas comofalta

³ A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro sob a responsabilidade de Bresser Pereira, chefe do MARE (Ministério de Administração e Reforma do Estado) no governo de Fernando Henrique Cardoso teve como objetivo implementar a concepção de administração gerencial do Estado Brasileiro na gestão das políticas sociais no país, em especial na educação. Novos conceitos de cunho gerencialista começaram a fazer parte do cotidiano escolar (CARDOSO, 2008).

de comprometimento com as atividades políticas educacionais, formação continuada, participação e evasão escolar, elencados pelos docentes entrevistados nesta pesquisa apostam no diretor para o sucesso da instituição, lembrando que gestão escolar é função do diretor, que pode ser resultado de uma participação democrática da comunidade ou impositiva, sem a participação da comunidade escolar.

Não ocorre uma participação efetiva por parte dos docentes, assim como existe falta comprometimento com as atividades políticas e educacionais, segundo o discurso abaixo:

Excerto – DSC10: Principalmente o que eu não sinto aqui pra motivar o corpo não só docente, mas administrativo de certo fazer com que nós sejamos uma unidade de fato sabe, são pessoas fazendo cada um uma coisa desconexa, sem um interesse comum, entendeu de prospectar o nome da instituição. Trabalhar em conjunto acho que tudo vai progredir, caso contrário não tem essa progressão.

A gestão da escola precisa chamar para si a responsabilidade e participação, de todos os envolvidos, pelo desenvolvimento das atividades e consequentemente da escola, de maneira a se buscar certa autonomia (DE RÉ, 2011). E para isso os discursos apontam:

Excerto – DSC10: [...] o diretor precisa também ser um ser político, no sentido, de estar bem relacionado com as autoridades locais, com o empresariado local para firmar parcerias que possibilitem um melhor desenvolvimento das condições da própria escola, para que os estudantes tenham oportunidade de participar de mais eventos ligados ao que eles estão estudando. Maior penetração na comunidade, nós somos muito pouco conhecidos ainda, no meio local e regional.

No entanto aponta Oliveira (2015, p. 159),

[...] não se observa nos diretores e professores ainda que, em tese, fossem eles os primeiros interessados em promover ações voltadas ao processo de tomada de decisões coletivas, dividindo com a comunidade escolar as responsabilidades referentes ao alcance dos objetivos escolares, igualmente, delineados por todos os participantes da escola. Ao contrário,

observamos forte tendência dos profissionais da escola em defenderem um modelo de gestão centrado na figura do diretor [...].

Mas é necessário compreender os propósitos educacionais e estar preparado para enfrentar a falta de conhecimento e buscar sempre a formação continuada. Esse processo é lento, é como a metáfora da árvore que não está pronta de uma só vez, seu crescimento não é rápido, mas constante. Essa participação é apreciada e defendida por Santos Guerra (2002, p. 75), ao observar que a “árvore está plantada num terreno, não se desenvolve no ar, no vazio, não cresce em qualquer lugar, mas sim num contexto que pode ser mais ou menos propício para o desenvolvimento.”

Excerto – DSC11: Numa escola de formação profissional nós temos muitos profissionais, mais extremamente qualificados, mas muitas vezes esses profissionais extremamente qualificados não são bons docentes, não desqualificando eles enquanto profissionais, mas que às vezes consideram inúteis ou desnecessárias, refletir uma prática docente, refletir metodologias de ensino, que possibilitam uma educação melhor.

Esse aspecto que pode influenciar na questão da falta de participação, pois, para Garcia (2004, p. 6), “a participação democrática no interior da escola se efetiva pela interação dialógica”, e se o diálogo não ocorre, pode favorecer a não participação, conforme o excerto do discurso apresentado a seguir:

Excerto – DSC12: Ninguém está querendo se preocupar ou tomar ações para melhorar, quebrar esta inércia a gente tá numa inércia de uma instituição antiga. Estimular parcerias entre os próprios servidores; criar uma metodologia para trabalhar com a colaboração em cada setor, com os docentes e servidores; valorizar os docentes e suas potencialidades. Lidar com docente é muito mais difícil do que lidar com estudante, porque a gente tem ego muito grande.

Nesse contexto, o diretor deve exercer um trabalho importante, promover a participação e orientar os envolvidos no desenvolvimento das ações pedagógicas em todos os âmbitos. Todavia os docentes devem conhecer com abrangência e profundidade os aspectos do contexto escolar, tanto do ponto de vista

da realidade como dos significados teóricos, pois seu olhar atento e perspicaz precisa estar sempre presente (LÜCK, 2009).

Principalmente quando esses desafios produzem resultados que envolvem a evasão escolar, é necessária a participação efetiva da comunidade para lidar com esta questão e discutir sobre o tema. Conforme se evidencia no discurso abaixo.

Excerto – DSC13: O maior desafio seria propor debates para fazer a comunidade refletir o quão é importante eles participarem não só apontando problemas, mas propondo sugestões, estratégias para melhorar, principalmente a questão da evasão. Quando que realmente nós vamos discutir propor ações para solucionar esse problema da evasão e da defasagem? O combate à evasão escolar. Controle de evasão, estruturar melhor o campus, divulgação do campus, fazer parcerias, dar visibilidade ao campus.

A evasão escolar é uma questão difícil e complexa de ser enfrentada. É um assunto de toda a escola deve participar, a interação dialógica é imprescindível, entre docentes e docentes, docentes e estudantes, diretores e docentes, enfim, a comunidade escolar no seu todo. É um tema de ampla complexidade, difícil execução e o monitoramento não é a melhor forma de atuar sobre um assunto que requer soluções complexas. É necessário aprofundar o conhecimento para as causas da evasão escolar, a fim de desenvolver medidas capazes de evitar o problema (MENDES, 2013; DORE; LÜSCHER, 2011).

Por isso, para conciliar as atividades educacionais na adversidade da escola, é preciso entender sua complexidade em todos os seus aspectos, sem que ocorra a negação de um aspecto em detrimento do outro, sempre numa perspectiva interativa e integradora (LÜCK, 2009).

[...] são muitos e de diversas dimensões os desafios existentes para a educação pública brasileira atual, proporcionais à carência social de ter seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade assegurada como um direito. Superá-los é uma questão de determinação política, apenas! Portanto, é possível. (SILVA; SOUZA, 2013, p. 786).

Nessa perspectiva, os desafios devem ser encarados como oportunidade em ação, que move a comunidade escolar em busca da construção de uma gestão escolar voltada para atender aos princípios democráticos de participação.

Enfim, os docentes devem compreender a característica da instituição em que desenvolve suas atividades, visto que a proposta de educação básica combinada como posteriores graus de ensino favorece a criação de currículos mais integrados.

Comentários ou Sugestões

Os comentários ou sugestões elencados pelos docentes, sujeitos da pesquisa, referem-se ao papel do diretor e a exigência de uma atuação de controle centralizada na figura do diretor.

O diretor, ao desenvolver sua função e seu papel, garante e promove o funcionamento pleno da escola como organização social. Isso eleva expectativas em relação aos seus resultados, tendo foco na formação de estudantes e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais aplicáveis, em todas as suas ações e práticas educacionais (LÜCK, 2009). Conforme se evidencia no excerto do discurso, a seguir:

Excerto – DSC14: O diretor não deveria se preocupar somente com a administração geral do estabelecimento de ensino, mas ser uma pessoa alinhada com as mudanças que ocorrem no ambiente educacional. Um comprometimento no sentido mais amplo da palavra, tentar olhar a instituição na complexidade dela. O diretor tem que ser uma pessoa paciente, que abraça todas as áreas do campus, mas também tem o papel de assumir alguns riscos que às vezes são necessários para que a gente cresça, porque se a gente não assumir nenhum risco, bater de frente com certos engessamentos da nossa máquina a gente não vai pra frente. A pessoa tem que estar inteirada da vida da instituição. Precisamos de uma gestão mais aberta e que tenha mais atitude, acho que isso é uma reflexão para comunidade, para gestão também refletir essas questões, do quão é importante à atuação ativa com uma gestão democrática de fato.

No entanto evidencia-se que o diretor precisa ter uma formação específica, quando se observam os dados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2013). No estudo em questão, os docentes (1838 sujeitos), cerca de 86%, evidenciaram que precisam de formação

específica, especialmente os que participavam da gestão da escola. Da mesma maneira em que é evidenciado no discurso a seguir:

Excerto – DSC15: A falta de capacitação para o diretor e a falta de capacitação não só da parte administrativa, financeira, mas de você saber motivar, saber lidar com pessoas, saber trabalhar em grupo, de tudo que envolve a gestão é um ponto crítico, então você vê bons docentes que se tornam diretores e não são bons diretores, porque não foram preparados para aquilo.

Compreender a adversidade proporciona analisar a pluralidade do contexto. Assim, o diretor se propõe manter-se a par das questões da comunidade escolar para interpretar construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento (LÜCK, 2009). Tal tarefa não é fácil, visto que o diretor como preposto do Estado precisa prestar aos órgãos superiores e, como educador precisa desenvolver suas atividades pedagógicas. Daí se centraliza na figura do diretor a tomada de decisão, que passa a não ser mais coerente com a gestão democrática.

Excerto – DSC15: De todos os problemas que ele tem que priorize e escolha alguns para ele atuar. Talvez pensar um pouco mais na questão do exigir mais, cobrar mais, correr mais atrás, porque às vezes parece que existe uma acomodação. [...]. Eu sempre acho que o diretor tem que ter perfil. Uma burocracia tremenda que eu não sei se é necessário porque eu não sou diretor. Mas também é aquela história, se depois acontece uma coisa e como vai sobrar pra alguém, ele deve ser o cara que sobra, quem sabe eu não agiria da mesma forma, eu agiria assim, eu acho.

O diretor é visto, em geral, como o detentor de poder e autonomia muito além do que de fato ele possui. Tanto que quando existem problemas que dependem de decisões de órgãos superiores, encare-se como se dependessem, exclusivamente, da vontade do diretor. Por isso:

Na medida em que as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem à de uma pessoa democrática e identificada com os interesses dominados; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender às justas reivindicações de melhoria do ensino e das condições de trabalho na escola, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado com os interesses dominantes. É bem

verdade que esse tipo de avaliação tende a se tornar menos presente, na medida em que, como reflexo das relações que se desenvolvem no nível social mais amplo, as próprias contradições relativas à educação escolar vão-se tornando mais agudas, permitindo a apreensão mais clara do papel desempenhado pelos diversos agentes envolvidos no processo. (PARO, 2000, p. 134).

É por isso, por acreditar na possibilidade de que uma determinação político-pedagógica pode transformar a realidade educacional, que essas questões se evidenciaram nos discursos dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A proposta deste estudo foi identificar e analisar como os docentes percebiam a gestão escolar no contexto da instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico, na qual atuam. Sendo assim, a partir das análises realizadas, foi possível identificar que a gestão escolar é compreendida pelos docentes a partir de uma concepção que contempla seu aspecto administrativo e pedagógico. No entanto para alguns docentes o administrativo se sobressai em relação ao pedagógico.

É possível perceber que a participação no planejamento das ações pedagógicas tem suas limitações, a começar pela identidade da escola. O projeto político-pedagógico inexistente, está em elaboração. E a inexistência desse documento pode proporcionar falta de direcionamento para ações (KLEIN; D'ÁGUA, 2015; LÜCK, 2009, MONTEIRO, 2003), tanto que fica evidente no discurso dos docentes que o diretor valoriza mais aspectos administrativos do que aspectos pedagógicos.

A ausência de estímulo por parte do diretor, envolvendo os docentes na participação do planejamento e ações pedagógicas, todavia, não deve ser fator que limita ou impede o docente de refletir sobre suas ações (SCHÖN, 1997) e como estas podem contribuir também na gestão escolar.

O comprometimento, como um dos princípios que fundamenta a gestão escolar, na percepção dos docentes, não é evidente. Vale destacar ainda que a organização, o planejamento, a transparência, a comunicação, a capacitação, a equiparação no tratamento das pessoas, a equidade, o relacionamento com a comunidade externa, a ética, o respeito mútuo, a gestão democrática são princípios, porém não são evidentes nas ações do diretor.

Os desafios apresentados pelos docentes são: a evasão escolar, um desafio latente, que é bastante complexo (MENDES, 2013; DORE; LÜSCHER, 2011), assim como a necessidade de um diretor que tome ações baseadas em termos político-pedagógicos. É uma instituição que carece de prospectar seu nome, local e regionalmente. É uma instituição que oferece ensino desde a educação básica, técnica e tecnológica, com profissionais que precisam se apropriar do conhecimento próprio da sua profissão.

Entende-se, portanto, que na percepção dos docentes a gestão escolar está em construção, carece de ser compreendida em sua complexidade. A superação dos desafios a serem enfrentados pelos docentes será a força norteadora, pois não tem outro lugar de emergir, a não ser pelo querer dos sujeitos e envolvimento de toda a comunidade escolar (GRIGOLI et al., 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Esta pesquisa se propôs a identificar e analisar como a gestão de uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico é percebida pelo diretor e pelos docentes. Como objetivos específicos esta pesquisa visou: investigar como a participação da gestão escolar é percebida no planejamento das ações pedagógicas; analisar que princípios são considerados fundamentais para a sustentação do exercício da gestão, pontuando quais estão mais presentes ou fundamentam suas ações; identificar e compreender os desafios para o exercício da gestão escolar no contexto em questão, bem como no contexto atual como um todo.

Entende-se que tais objetivos foram alcançados, uma vez que foi possível verificar com os estudos realizados que a participação da gestão escolar é percebida no planejamento das ações pedagógicas, as quais parecem estar coerentes com as orientações pedagógicas. De acordo com o diretor, o planejamento das ações pedagógicas deve seguir o regimento, algo mais voltado à formalidade e à hierarquia. Ele evidencia em suas falas que, à medida que os problemas vão surgindo, a sequência para tratar do assunto é docente e coordenador, coordenador e gerência educacional e por último a direção. E o gerente educacional tem apoio do serviço sócio-pedagógico, tanto que o diretor deixa claro que os docentes precisam estar muito bem afinados com o serviço sócio-

pedagógico, pois isso contribui para melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, também os docentes se preocupam com o planejamento das atividades ligadas à sala de aula e à formalidade que ocorre em início de semestre, tanto que comentam a falta de *feedback* sobre as discussões. Os docentes reconhecem seu papel como agentes da escola, pois planejam as atividades pedagógicas, mas limitam-se a sala de aula.

Outros aspectos foram evidenciados e merecem atenção, como por exemplo a importância para o docente da formação continuada, como é o caso da formação pedagógica; querer efetivamente participação dos estudantes e estimulá-los para desenvolver atividades, pois sem eles não faz sentido o ensino; e que ainda muito se tem para crescer quanto à questão do planejamento das ações pedagógicas.

Os dados analisados, de forma geral, também evidenciam algumas limitações, dentre elas quando o diretor não compreende que sua função implica uma atuação político-educacional, pautando apenas suas ações nos regimentos, esquecendo que o seu papel implica acompanhar todas as atividades na escola. Além dessa, outra limitação pode não contribuir para sustentar os princípios da gestão: o fato de muitos docentes tomarem certas atitudes apenas para benefícios próprios.

Quanto aos princípios considerados fundamentais para a sustentação do exercício da gestão escolar fica evidente tanto para o diretor como para os docentes o comprometimento, que é um princípio essencial. Para o diretor, esse princípio precisa ser compreendido por todos. Já que não é, ele elenca como sendo também um desafio na sua gestão.

Além do princípio comprometimento para sustentar a gestão escolar os docentes mencionaram outros como: ética, equidade, respeito mútuo, pró-atividade, solidariedade comprometida com o humano e liderança. No entanto, de modo geral, tais princípios não são evidentes nas ações do diretor, precisam ser desenvolvidos e refletidos, de acordo com os docentes.

Diante desse cenário, ficou evidente, segundo os docentes, que a gestão democrática não existe, em seu sentido epistemológico. Sendo assim, é necessário praticar a gestão escolar (SANTOS GUERRA, 2002). É necessário maior relacionamento com a comunidade externa, com as empresas, principalmente, por

se tratar de uma instituição de ensino tecnológico que tem condições de fomentar novas tecnologias em parcerias com empresas, em parceria com a comunidade.

O objetivo de identificar e compreender os desafios para o exercício da gestão escolar remete à falta de comprometimento por parte da comunidade escolar, de acordo com o diretor, que também aborda a evasão escolar como possível decorrência de aspectos de infraestrutura e formação de docentes. A evasão é um dos desafios apontados pelos docentes. Mas o desafio instigante mencionado é a diversidade, devido ter que trabalhar com perfis diferentes e públicos diferentes, desde a última etapa do ensino médio até a formação superior. Falta de capacitação e autonomia financeira são aspectos que o serviço público precisa administrar, principalmente em se tratando de uma escola, “mas não é impossível”, segundo os docentes. Nessa perspectiva, o maior desafio seria propor debates para fazer a comunidade refletir o quão é importante a participação: não somente levantar problemas, mas propor sugestões.

Portanto, “quando realmente nós vamos discutir propor ações para solucionar esse problema da evasão e da defasagem?”. Tal avanço, extraído do discurso dos docentes, pode ser conquistado, porém depende da comunidade escolar, assim como do diretor e dos docentes, embora haja limitações evidenciadas: existem profissionais extremamente qualificados tecnicamente, mas não conseguem assumir o ser docente, refletir sua prática, refletir metodologias de ensino, que podem possibilitar uma educação com mais qualidade.

De forma geral, com base nos resultados alcançados, evidencia-se o desafio do diretor e dos docentes, da instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico, em nortear as ações pedagógicas para ir ao encontro da proposta de educação básica integrada à formação profissional e tecnológica, com vistas à formação emancipadora, de acordo com a característica da instituição.

A gestão escolar, nesta instituição, precisa ser discutida, visto que diretor e docentes carecem de compreender a importância das suas ações políticas e educacionais, assim como desenvolver o planejamento pedagógico, de maneira que toda organização do trabalho escolar seja resultado de participação coletiva, fundamentada em princípios mais democráticos.

Ainda assim, esses estudos deixaram lacunas e inquietações sobre aspectos que não foram abordados no desenvolvimento da temática “Gestão Escolar”, como por exemplo: será que a proposta de ensino voltada ao atendimento

da educação básica, de nível técnico médio ao ensino superior é compreendida pelos docentes, de maneira a oferecer condições para o desenvolvimento de uma educação básica integrada à formação profissional e tecnológica? Os docentes conseguem perceber que a profissão requer conhecimentos que não apenas de conteúdos técnicos, na área de formação e o quanto isso impacta no processo de ensino e aprendizagem? Será que o diretor e os docentes compreendem que a evasão escolar, desafio apontado, tem várias causas, que são complexas e precisam ser tratadas cuidadosamente? A função político-pedagógica educacional do diretor é compreendida por ele e pelos docentes? Os docentes percebem que suas ações são políticas e pedagógicas também?

A partir desses questionamentos, futuras pesquisas podem ser delineadas, com destaque para a importância de se analisar como se configuram as ações pedagógicas e administrativas, tendo por base a natureza e o significado das funções do diretor, principalmente neste modelo de instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico. E como os diretores e docentes concebem e como são orientados pelas proposições do resultado do trabalho pedagógico, para melhor desenvolver um ensino que propicie a formação profissional e tecnológica.

Sendo assim, possibilidades para novos percursos investigativos emergem, gerando novas perspectivas para projetos de pesquisa e aprimoramento profissional.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, set., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- AGUIAR, M. A. da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- AGUILAR HERNANDEZ, L. Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación. **Innovar**, Bogotá, v. 19, supl. 1, p. 9-24, dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512009000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- ALANIZ, E. P. **Qualificação profissional**: um estudo das práticas educacionais em uma empresa de autogestão. São Paulo: Unesp, 2008.
- ARAÚJO, M. S. V. de. **Elementos constituintes de aprendizagem para uma gestão escolar aprendente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cabedelo**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Gestão) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/5886>>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- ASSUNÇÃO, M. L. V. da. **Organização do trabalho escolar e atuação do administrador-escolar**. 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=745>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1986.
- BISPO, V. P. **Democracia e discurso democrático na gestão escolar**: estudo de uma escola de aplicação. 2011. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839677&fd=y>>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- BELCHIOR, E. de O. O Colégio Real de Fábricas do Rio de Janeiro. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 154, n. 380, p. 7-20, jul./set., 1993. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p>>. Acesso em: 19 jun. 2015.
- _____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 11 nov. 1937. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Decreto de 23 de março de 1809. Dá providências a bem do serviço da Casa denominada Collegio das Fabricas estabelecido nesta cidade. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1809**, Rio de Janeiro, RJ, 23 de mar. De 1809.

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A3_11.pdf#page=3>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 26 de set. de 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009. Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6986.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 27 fev. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 09 fev. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 15 jan. 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível

em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 ago. 1965. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 19 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepções e Diretrizes. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A., 1976.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200329&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CARDOSO, A. M. **O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91196>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

CARVALHO, E. J. G. de. Reformas na administração educacional: Uma análise comparada entre Brasil e Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 29-54, jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-38, jun., 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2016.

CONSANI, C. F.; KLEIN, J. T. Condorcet e Kant: a esperança como horizonte do projeto político. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 111-131, jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2015.

CORREIA, M. de A. **As representações de gestão democrática dos dirigentes de escolas públicas**: um estudo na rede municipal do Recife. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/4878>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

COSTA, V. V. **A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática**: busca de re-significado para sua prática no Estado do Paraná. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96389>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

_____. **O ensino profissional na erradicação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2005.

DE RÉ, C. A. T. **O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul**. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31963>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. São Paulo: Papirus, 1996.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2015.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2015.

FALCÃO, M. S. M. **A gestão democrática dos recursos financeiros nas escolas do município de Dourados (MS) 2005-2008**. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052012-125403/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

FALCIONI, R. E. **A educação profissionalizante com a Lei n. 5.692/71 no Paraná: o Colégio Estadual Costa Viana de São José dos Pinhais e o Colégio Estadual Víctor Ferreira do Amaral de Curitiba**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba – PR. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/192>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139-167, jan./mar., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100139&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2015.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, abr., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.

FIALHO, M. G. D.; PRESTES, E. M. da T.. Análise das causas de evasão discente no ensino superior: um estudo de caso na Unopar. **Revista do mestrado profissional gestão em organizações aprendentes**. Paraíba, v. 2, n. 2, p. 84-113, 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/mpgoa/article/view/17343/10271>>. Acesso em: 25 set. 2015.

FOGUEL, F. H. dos S.; NORMANHA FILHO, M. A. Um fator de desenvolvimento de clusters no Brasil: a educação profissional. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 01-16, mar., 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.

FORMIGA, M. das G. F. **O administrativo e o pedagógico na gestão escolar**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo – SP. Disponível em:

<http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=618>. Acesso em: 30 jul. 2015.

FRAGA, V. F. **Gestão pela formação humana: uma abordagem fenomenológica**. Barueri: Manole, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out., 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.

GADOTTI, M. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, E. de A.; SOUSA, M. F. de. As escolas técnicas do SUS: que projetos político-pedagógicos as sustentam? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1159-1189, 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/physis/v22n3/17.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

GARCIA, L. T. dos S. **O projeto político-pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN. Disponível em:

<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14136/1/LucianeTSG_Tese.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. **Projeto político-pedagógico: instrumento da ação educativa na escola municipal Ascendino de Almeida Natal – RN (2002-2003)**. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal –

RN. Disponível em:

<<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14257/1/LucianeTSG.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GESSER, Z. L. **Projeto Político Pedagógico**: uma experiência numa escola pública estadual catarinense. 2002. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82490/190742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. Barueri: Manole, 2009.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. In: **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77- 92.

GONÇALVES, F. de O.; FRANÇA, M. T. A. Eficiência na provisão de educação pública municipal: uma análise em três estágios dos municípios brasileiros. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 271-299, jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612013000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

GONÇALVES, N. G. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

GRIGOLI, J. A. G. et al. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, abr., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2015.

GURGEL, R. D. de F. **A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal**: República, Trabalho e Educação (1909-1942). 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14146>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOJAS, V. F. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 309-326, jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200309&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2015.

IGREJA, M. A. F. **O diretor de Escola Pública**: que profissional é este? 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo – SP. Disponível em:

<http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1950>. Acesso em: 30 jul. 2015.

KLEIN, A. M.; D'AGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 277-292, mar., 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100277&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2015.

KUENZER, A. Z., GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun., 2006. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762/10269>>. Acesso em: 15 out. 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar**: desafios dos tempos. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441915&fd=y>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

LEFEVRE, A. M. C.; CRESTANA, M. F.; CORNETTA, V. K. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização "Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRUH", São Paulo - 2002. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 2, dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902003000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro, 2005a.

_____. **Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS, 2005b.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, dez., 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401067&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2015.

LIMA, I. M. de. **Os conselhos escolares e a construção da gestão democrática no município de Jaboatão dos Guararapes**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4849>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

LIMANA, A. O processo de descentralização política – administrativa no Brasil. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona, n° 45, v. 21, ago., 1999. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-21.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

LOPES, N. F. M. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual**. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000287607>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

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

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, set., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.

MACHADO, L. R. de S.; VELTEN, M. J. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1113-1133, dez., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_03.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 577-597, ago., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2015.

MARTINS, A. M. **Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 69-98, abr., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2015.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000100002&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2015.

MEDEIROS, I. L. P. de. **Sentidos da democracia na escola:** um estudo sobre concepções e vivências. 2009. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/16913>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MEDEIROS, M. de L. **Gestores escolares:** um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-18102011-162352/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MEDEIROS, S. S. M. **Gestão participativa em educação:** compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional, Cultura e Representações) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/13570>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MELLO, M. M. de. **Diretores de escola:** o que fazem e como aprendem. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. Disponível em: <http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7711>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MELO, D. B. L. de. **Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação:** análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/13383>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MENDES, L. O. **Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional:** a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo. 2005. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000377783>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2015.

MENEZES, S. B. de. **Modelos de gestão escolar no estado do Amazonas**: entre o dito e o feito. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3214>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MONTEIRO, E. C. **Gestão escolar democrática**: a participação dos conselhos escolares na rede municipal de Campina Grande (PB). 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4813>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MONTEIRO, A. M. **O diretor de escola e a elaboração do projeto político-pedagógico**: o pensar e o agir. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1646>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

NAIFF, L. A. M.; SA, C. P. de; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 125-138, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2015.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, set., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, Abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 dez. 2015.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/122/225>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F. (orgs). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional referente à educação infantil. Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2013. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/75/Sinopse_SurveyNacional_EducacaoInfantil_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

OLIVEIRA, H. S. de. **Uma escola que aprende**: aprendizagem organizacional aplicada à gestão escolar. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF. Disponível em: <http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1044>. Acesso em: 30 jul. 2015.

OLIVEIRA, L. E. de. **Educação profissional e trabalho**: visões e transformações na política educacional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima a partir dos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3160>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

OLIVEIRA, M. E. N. **Qualidade da educação escolar**: discursos, práticas e representações sociais. 2015. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/oliveira_men_do_mar.pdf>. Acesso em: 06 out. 2015.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.

OLIVEIRA, S. de. **Cursos superiores de tecnologia**: concepções de tecnologia e perfis profissionais de conclusão. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2418>. Acesso em: 08 ago. 2015.

OLIVEIRA, T. C. de. **Gestão escolar no estado de São Paulo**: perspectiva democrática ou modelo gerencial? Uma análise a partir do relatório dos estudos do SARESP (2010 a 2012). 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110476>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

ORTIGARA, C. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010)**: implementação nas instituições federais de ensino profissional. 2012. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000879099&fd=y>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. 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, dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. **Gestão escolar: democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, B. M. **Escolas de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET – MG, na voz de seus estudantes pioneiros (1910-1942)**. 2008a. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441935>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, set., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2015.

PESSOA, A. A. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e a reforma do ensino profissional: uma avaliação de impacto no Curso de Turismo do CEFET/PE**. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7834/arquivo7930_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 ago. 2015.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-160.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1998.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2015.

RIBEIRO, A. **A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1090>. Acesso em: 25 ago. 2015.

RIBEIRO, M. Políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 259-290, set., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2015.

RIGHETTI, R. C.; ABDIAN, G. Z. Gestão escolar democrática nas obras de Vítor Paro e Heloísa Lück: convergências e divergências. In: XXVI Congresso de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia e Ciências, 2003, Marília. **Anais eletrônico...** Disponível em: <file:///C:/Users/casas%20bahia/Downloads/RESUMO_34037384850_ptg.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

ROCHA, M. L. da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudos**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, set., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SABBI, V. Políticas Educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização. 2014. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Volmir.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

SALERNO, S. C. E. K. **Administração gerencial ou gestão administrativa?:** foco no planejamento educacional. 2006. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000406539&fd=y>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SANTOS BAGGI, C. A. dos; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, v. 16, n. 2, jul., p. 355-374, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2015.

SANTOS, L. R. dos. **Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR):** limites e possibilidades de uma educação emancipatória. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/25-06-2015/000839330.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-102, jan./jun., 1998.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS GUERRA, M. A. **Os desafios da participação**. Porto: Porto Editora, 2002.

SÃO PAULO. **Resolução nº 27, de 11 de março de 2014**. Estabelece as diretrizes para a composição e atribuições do Conselho de Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/417-resolucoes-2014.html?start=100>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77- 92.

SCHWEDE, M. A. **A ciência e a tecnologia entre projetos de sociedade em disputa: o caso do IFSC**. 2015. 327 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba – PR. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1208>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

SCREMIN, S. M. B. **Evasão-permanência em uma instituição total de ensino-técnico: múltiplos olhares**. 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91915>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, set., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2015.

SILVA, A. F. da; SOUZA, A. L. L. de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 772-787, dez., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SILVA, A. Z. da. **A descentralização de recursos financeiros e a organização do trabalho pedagógico: o caso de Santo André**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21052013-125553/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SILVA, C. D. **Empoderamento na escola: estudo de experiência de gestão escolar em unidade da rede pública de ensino da Bahia**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11831>>. Acesso em 29 ago. 2015.

SILVA, C. L. da; LEME, M. I. da S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SILVA, M. P. S. da. **A re-configuração das atribuições do diretor escolar com a instauração do regime de gestão democrática da escola**. 2011. 115 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96354>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SILVA, P. R. da. **Contradições entre políticas de investimento, expansão de vagas e evasão na Educação Profissional**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente – SP. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=453>. Acesso em: 08 ago. 2015.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 3, p. 681-694, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132009000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2015.

SOUZA, A.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe1, p. 173-190, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2015.

TAKAHASHI, A. R. W.; AMORIM, W. A. C. de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 207-228, jun., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2015.

TERCEIRO, C. B. S. **Humm! Tem pão quentinho e confeitos divinos**: desvelando relações entre trabalho e educação na formação profissional do técnico em panificação e confeitaria. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61953/000867815.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2015.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 14, p. 77-99, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERTI, L. Intencionalidade educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-66362013000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2015.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (orgs). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

XAVIER, R. B.; SZYMANSKI, H. Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 61-78, abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100061&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2015.

WESTRUPP, M. F. **Gestão escolar participativa**: novos cenários de competência administrativa. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2003. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=107>. Acesso em: 29 ago. 2015.

ZATTI, V. **Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs**: um olhar através de Habermas e Freire. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61743>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“GESTÃO NA PERSPECTIVA DO DIRETOR E DE DOCENTES: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO.”**

Nome da Pesquisadora: Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji.

Nome da Orientadora: Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar como o modelo de gestão de uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico é percebido pelo diretor e pelos docentes. Tendo como objetivos específicos: investigar como a participação da gestão escolar é percebida no planejamento das ações pedagógicas; analisar que princípios são considerados fundamentais para a sustentação do exercício da gestão, pontuando quais estão mais presentes ou fundamentam suas ações; identificar e compreender os desafios para o exercício da gestão escolar no contexto em questão, bem como no contexto atual como um todo. A pesquisa terá abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em formato de estudo de caso.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa será realizada em uma instituição pública federal de ensino profissional e tecnológico, localizada no interior do estado de São Paulo. Os cursos oferecidos pela instituição são técnicos e profissionalizantes em administração e automação industrial, licenciaturas em física e matemática, tecnólogos em sistemas para internet e mecatrônica industrial. Conta com um quadro de 45 docentes, entre doutores, mestres e especialistas, em sua grande maioria com formação pedagógica. Atualmente possui cerca de 400 estudantes. Serão sujeitos da pesquisa o diretor e 15 docentes (que estão a mais de 01 ano nesta instituição), da referida instituição. E ainda, a escolha destes sujeitos será aleatória, considerando os voluntários dispostos a participar.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji realize entrevistas **semiestruturadas** objetivando colher dos sujeitos o que estes percebem sobre a gestão da instituição no qual desenvolvem suas atividades pedagógicas. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (18 9 8119-8512) e e-mail (ikeshoji@uol.com.br) da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas semiestruturadas serão aplicadas no período de janeiro a março de 2015, conforme cronograma de execução da pesquisa. As datas e horários serão agendados previamente e individualmente, visando não atrapalhar as atividades do diretor e dos docentes. A entrevista

semiestruturada será aplicada tendo um questionário composto por duas etapas, parte 1 contém os dados dos sujeitos da pesquisa, como sexo, formação, atuação como docente e tempo de experiência na instituição onde a pesquisa será realizada, e a parte 2 questões abertas para que os sujeitos manifestem suas ideias e opiniões sobre a questão de como a gestão é percebida, segundo sua perspectiva.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente eu, Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji, enquanto pesquisadora e minha orientadora, professora Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como a gestão escolar é compreendida, no seu contexto cultural, sob a perspectiva do diretor e docentes. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador
Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji

Assinatura do Orientador
Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol

Pesquisador: Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji (18 9 8119-8512)
Orientador: Adriana Aparecida de Lima Terçariol (11 9 7683-3654)
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira
Telefone do Comitê: 3229-2077
E-mail cep@unoeste.br

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DIRETOR)

PARTE 1

1. Sexo: M () F ()
2. Curso de Graduação:
3. Formação Pedagógica:
4. Pós-Graduação Especialização:
5. Pós-Graduação Mestrado:
6. Pós-Graduação Doutorado:
7. Atua como docente há quanto tempo?
8. Tempo de experiência dentro da instituição:

PARTE 2

9. O que você entende por gestão escolar?
10. Como estimula o comprometimento dos docentes com a execução das ações pedagógicas, no coletivo e no âmbito individual?
11. Quais princípios você considera fundamentais para a sustentação do exercício de gestão, especialmente, em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico? Desses princípios quais acredita que estão presentes ou fundamentam suas ações?
12. Como você avalia os resultados da sua gestão e quais os desafios destacaria para o exercício da gestão escolar em seu contexto de atuação e no contexto atual como um todo?
13. Deixe aqui outros comentários e sugestões com relação à atuação como diretor escolar em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES)

PARTE 1

1. Sexo: M () F ()
2. Curso de Graduação:
3. Formação Pedagógica:
4. Pós-Graduação Especialização:
5. Pós-Graduação Mestrado:
6. Pós-Graduação Doutorado:
7. Atua como docente há quanto tempo?
8. Tempo de experiência dentro da instituição:

PARTE 2

9. O que você entende por gestão escolar?
10. Como você participa do processo de planejamento pedagógico dentro da escola? O estilo do Diretor estimula seu comprometimento com a execução das ações pedagógicas, no coletivo e no âmbito individual?
11. Que princípios você considera fundamentais para a sustentação do exercício de gestão, especialmente, em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico? Desses princípios quais acredita que estão presentes ou fundamentam suas ações?
12. Que desafios você destacaria para o exercício da gestão escolar em seu contexto de atuação e no contexto atual como um todo?
13. Deixe aqui outros comentários e sugestões com relação à atuação do diretor escolar em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico.

APÊNDICE D

Discursos: Referente às Ideias Centrais Emergentes

❖ IC: Aspectos administrativos e pedagógicos.

DSC1: Relacionado a administrar a escola, conduzir a escola. Não só o processo de ensino, mas toda a parte dela, como ela tem que funcionar, planejamento, execução, comunicação. É a parte da escola composta pela direção, gerentes, coordenadores, pessoal que faz a parte administrativa, de gestão da instituição. São os profissionais que gerenciam a escola, desde diretores até a gerência educacional. É um conjunto de ações que envolvem pessoas, tomadas de decisões, com o intuito de gerir da melhor forma não só os recursos humanos da instituição, mas financeiro, estruturais, pedagógicos. Como é que são as melhores práticas de ensino, como é que estão as práticas de ensino, como é que os nossos docentes estão dando aula, como é que os alunos estão absorvendo esse conteúdo. O meio onde você ingressa os alunos diante de uma experiência de ensino. Fornecer os meios e fins para alcançar os objetivos de promover um ensino excelente. Caracterizando que estamos numa escola, saber que estamos lidando com seres humanos, com a formação de seres humanos e esse deveria ser o foco de toda a gestão. Envolve as pessoas e os interesses da comunidade no geral.

❖ IC: Aspectos administrativos.

DSC2: É a parte do desenvolvimento da escola que preza pelo andamento técnico, pelo andamento de estruturas, que não envolva sala de aula, diretamente no sentido de dar a matéria. Incorpora todos os funcionários com a máquina escolar. Atividades relacionadas à administração da escola. Fazer a administração de uma escola. Para que a sala de aula esteja funcionando a contento, tudo isso aí envolve gestão, então tem que ter cantina, esse é um problema de gestão, pra que a gente tenha giz, esse giz dure o ano todo, é um problema de gestão. Gestão é tudo que não envolve a parte diretamente de ensino, que eu digo de ir lá na lousa, mas todo esse suporte que a gente tem que ter para dar a aula, para limpar a escola, é gestão.

❖ **IC: Planejamento pedagógico como obrigação.**

DSC3: Sempre no começo do semestre tem planejamento escolar. Eu participo do planejamento do início do semestre, de forma a seguir o regimento escolar, que pede que eu participe de reuniões com meus pares. Fora aquela semana que a gente tem sempre no começo do semestre de planejamento pedagógico, toda semana nas reuniões, isso já é um planejamento pedagógico. Quando é um assunto que envolve a escola como um todo ou naquelas reuniões que há convocação de todos os docentes. É nisto que a gente trabalha mais. Não participo de nenhuma comissão na escola. Eu participo só do que é obrigação. Na verdade eu não faço nada específico, mas acompanho as reuniões, as participações coletivas, e não tenho uma atuação diferenciada, apenas o que a comunidade pratica, sempre estou participando. Na verdade, pelo meu ponto de vista, assim, não tocou tanto, porque se eu participo só do que é obrigação, acho que assim, não sinto esta parte, mas também não sei seria de obrigação direta da direção em si, mas não percebo nada de diferente.

❖ **IC: Planejamento pedagógico como compromisso.**

DSC4: Participo das outras comissões, dando sugestões, opiniões a respeito de vários contextos. Na elaboração e melhoria dos planos pedagógicos dos cursos. Tenho meus planos de ensino que estão prontos, na data. Engajado nas discussões da área, até mesmo para formar uma estrutura melhor, para tentar auxiliar no processo de planejamento dos cursos e futuro da instituição. Na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) é a nossa identidade e nas reuniões. Esse comprometimento meu é uma característica da minha pessoa, se eu não fizer de uma forma com comprometimento para atingir o objetivo que é fazer o aluno entender o que eu tenho que passar pra ele, caso contrário, não vejo muito sentido. Mas fica na minha percepção algo muito superficial, uma vez que, depois destas discussões nós não temos nenhum feedback, nenhum retorno, do que é discutido, do que é proposto, eu acho que a instituição ainda deve muito neste aspecto de planejamento.

❖ **IC: Estímulo para execução das ações pedagógicas.**

DSC5: Estimula sim, quanto às ações pedagógicas são no sentido de dar aula direito. Ele interfere no ambiente de sala de aula, ele esta presente quando ele oferece melhor ou pior condições de ensino, estrutura. Não sei seria de obrigação direta da direção em si, mas não percebo nada de diferente. Sim, principalmente do ponto de vista técnico, porque eu tenho

que realizar ações técnicas dentro da escola, por exemplo, cuidar da minha burocracia e cuidar da minha relação interpessoal. Talvez exista alguma forma de apoio para o setor sócio pedagógico, por exemplo, ou para a gerência educacional, que faça com que chegue até a gente este tipo de trabalho. Mas eu não sei se é exatamente esse trabalho da direção que vem esse apoio, ou se vem mesmo dos gerentes, da parte pedagógica mesmo da instituição.

❖ **IC: Falta de estímulos para execução das ações pedagógicas.**

DSC6: Não se vê uma pessoa pró ativa que busca resolver os interesses locais do campus, porque o gestor ele cuida mais da parte burocrática, administrativa, ele não se envolve muito com a parte pedagógica. Nós temos um papel de um gestor não muito ativo, às vezes até uma figura mesmo que se esconde, não aparece muito. Não há muito diálogo entre o diretor. Um dos pontos mais deficientes da gestão é ela ser quase que 100% operacional e deixa de lado um pouco esta parte pedagógica que é extremamente importante. Às vezes o foco é para uma gestão administrativa, em que o ensino, às vezes fica num segundo plano. Cabe a mim enquanto docente cobrar isto e participar, fazer a minha parte, mas tem hora que a gente fica de mãos atadas, lutando contra a maré, falando de algo importante que para a maioria das pessoas não é importante. Então são visões diferentes no meio acadêmico, mas um meio acadêmico que têm muito mais profissionais e menos docentes.

❖ **IC: Princípios democráticos que sustentam a gestão escolar.**

DSC7: Comprometimento, presença, pulso firme, liderança. As regras são princípios. Ética, equidade, respeito mútuo e solidariedade comprometida com o humano. Não saberia julgar 100%, mas percebo comprometimento, princípios humanos bastante aflorados e organização. Ser organizado, uma coisa organizacional bem forte. Organização, comprometimento, na verdade, valores, porque além de trabalhar com a parte financeira trabalha com sonhos, com anseios tanto de funcionários, quanto das pessoas que buscam um algo a mais aqui na instituição. A união, desde o diretor até os faxineiros tem que ter uma união concisa, que haja uma gestão bem democrática, uma gestão escolar muito bem planejada. O sentimento de todo, e não de individualismo. Gestão democrática. A inclusão social, a escola tem esse viés, ela tem que incluir não só do ponto de vista econômico e social, mas também de outras demandas da sociedade. Participação pública, no caso, não só interna, dos funcionários, como a participação que

eu vou chamar de comunitária. Iniciativa no sentido de não estar preso apenas ao cumprimento do estritamente necessário burocrático, mas iniciativa para buscar mais, para abrir portas, criar mais oportunidades para que a própria escola cresça. Ligação maior com a comunidade externa, com as empresas, principalmente por se tratar de uma instituição de ensino tecnológico que deveria estar produzindo, enfim, fomentando novas tecnologias em parcerias com empresas, em parceira com a comunidade. O planejamento contínuo das ações de interesse do campus, a transparência na gestão, a comunicação interna e externa, eficiência, autonomia, capacitação, equiparação no tratamento das pessoas de diferentes funções sejam administrativas e docentes que ocupam determinados cargos, realizar o real cumprimento das normas que regulamentam o ambiente de trabalho, a pró-atividade na busca de soluções para os problemas de gestão existentes no campus. Entender como a comunidade percebe uma escola, os desejos que essa comunidade tem e as possibilidades que a gente tem de atender essa com unidade.

❖ **IC: Princípios autoritários que devem sustentar a gestão escolar.**

DSC8: O burocrático, rituais para determinados procedimentos para que a rotina toda funcione. É o trabalho em equipe, nós temos problemas de níveis hierárquicos e de burocracia que é um entrave, justamente ter essa noção. Identificação de problemas, análise do problema, ação corretiva e preventiva. Todo ano a gente discute a mesma coisa, se a gente discute a mesma coisa todo ano, quer dizer que o problema não saiu do lugar, se não houve análise, não houve objetivos. Lidar com docentes, funcionários e isso é muito difícil. A gestão se preocupa mais com a questão política, no sentido partidário.

❖ **IC: Princípios ausentes nas ações do diretor.**

DSC9: Não tem como estabelecer os princípios com a atuação do diretor, pois as coisas estão desconexas, eu não consigo estabelecer. Não estão claros/evidentes nas ações do diretor. Talvez os princípios mais gerais como ética existe, comprometimento de certa forma, não do jeito que deveria ter, precisa melhor ser trabalhado. Em dar a caras, às vezes eu sinto falta disto. Não tem nenhum ponto forte desses. Responsabilidade, ética esses aspectos poderiam ser mais salientes, reforçados. Agora o que não existe é liderança, essa não existe mesmo. Principalmente, acho que esta integralização, em tentar trabalhar com o todo que é a parte mais principal. A gestão foca tanto na parte operacional e às vezes deixa um pouco de lado,

essa parte do relacionamento. A direção não esta possibilitando, não esta trabalhando com a gestão democrática, no seu sentido epistemológico. Nesta gestão não. Às vezes ele até trabalha como um todo, apesar de achar que não é suficiente a forma como ele trabalha.

❖ **IC: Falta comprometimento com as atividades políticos educacionais.**

DSC10: Principalmente o que eu não sinto aqui pra motivar o corpo não só docente, mas administrativo de certo fazer com que nós sejamos uma unidade de fato sabe, não pessoas fazendo cada um uma coisa desconexa, sem um interesse comum, entendeu de prospectar o nome da instituição. Trabalhar em conjunto acho que tudo vai progredir, caso contrário não tem essa progressão. Engajar todo mundo. As questões burocráticas são muito grandes. Faz a coisa andar muito devagar, tudo que você precisa é muito complicado. E não há muita orientação, do como fazer, e dai a questão de não ter iniciativa, de ser líder, de mostrar o caminho. Dificuldade de administrar o serviço público, mas não é impossível. Essa limitação seja o principal desafio. O diretor precisa também ser um ser político, no sentido, de estar bem relacionado com as autoridades locais, com o empresariado local para firmar parcerias que possibilitem um melhor desenvolvimento das condições da própria escola, para que os estudantes tenham oportunidade de participar de mais eventos ligados ao que eles estão estudando. Maior penetração na comunidade, nós somos muito pouco conhecidos ainda, no meio local e regional.

❖ **IC: Falta participação e envolvimento nas atividades da escola.**

DSC12: Ninguém está querendo se preocupar ou tomar ações para melhorar, quebrar esta inércia a gente tá numa inércia de uma instituição antiga. Estimular parcerias entre os próprios servidores; criar uma metodologia para trabalhar com a colaboração em cada setor, com os docentes e servidores; valorizar os docentes e suas potencialidades. Lidar com docente é muito mais difícil do que lidar com estudante, porque a gente tem ego muito grande. Recursos para melhorar a estrutura da escola. Concluir todas as obras inacabadas. O maior desafio de um diretor é lidar com os recursos financeiros.

❖ **IC: Necessidade de formação continuada.**

DSC11: Falta de capacitação, falta de autonomia, autonomia financeira, fica tudo muito engessado, falta de funcionários. Triste porque foi investido

muito dinheiro nesta instituição, nós temos obrigação de dar um retorno, uma contrapartida, daquilo que esta sendo investido na gente e não estamos fazendo isto a contento. Numa escola de formação profissional nós temos muitos profissionais, mais extremamente qualificados, mas muitas vezes esses profissionais extremamente qualificados não são bons docentes, não desqualificando eles enquanto profissionais, mas que às vezes consideram inúteis ou desnecessárias, refletir uma prática docente, refletir metodologias de ensino, que possibilitam uma educação melhor. O maior desafio que eu vejo é a diversidade, devido ter que trabalhar com perfis diferentes e públicos diferentes, formação superior, a gente tem qualificação e tem o ensino médio integrado, então são perfis diferentes, que no meu ver sobrecarrega um pouco a direção.

❖ **IC: Evasão escolar.**

DSC13: O maior desafio seria propor debates para fazer a comunidade refletir o quão é importante eles participarem não só apontando problemas, mas propondo sugestões, estratégias para melhorar, principalmente a questão da evasão. Quando que realmente nós vamos discutir propor ações para solucionar esse problema da evasão e da defasagem? O combate à evasão escolar. Controle de evasão, estruturar melhor o campus, divulgação do campus, fazer parcerias, dar visibilidade ao campus. Dificuldade para absorver por ano 400 a 500 estudantes, sendo que a demanda é muito mais de 5000 a 6000 por ano. A evasão escolar é um desafio. A evasão não é só aqui. Não sei se público é mais, na particular às vezes não é tanto, tá pagando tem que ir.

❖ **IC: Aspectos relacionados ao papel do diretor.**

DSC14: O diretor não deveria se preocupar somente com a administração geral do estabelecimento de ensino, mas ser uma pessoa alinhada com as mudanças que ocorrem no ambiente educacional. Um comprometimento no sentido mais amplo da palavra, tentar olhar a instituição na complexidade dela. O diretor tem que ser uma pessoa paciente, que abraça todas as áreas do campus, mas também tem o papel de assumir alguns riscos que às vezes são necessários para que a gente cresça, porque se a gente não assumir nenhum risco, bater de frente com certos engessamentos da nossa máquina a gente não vai pra frente. A pessoa tem que estar inteirada da vida da instituição. Precisamos de uma gestão mais aberta e que tenha mais atitude, acho que isso é uma reflexão para comunidade, para gestão também refletir essas questões, do quão é importante à atuação ativa com

uma gestão democrática de fato. Na verdade eu acho que para ser um diretor, principalmente de um instituto, com a diversidade grande igual à nossa, acho que precisa ter uma base maior de conhecimento para essa diversidade, acho que quando o diretor perde um pouco o foco ou a visão geral, de um ou outro segmento, eu acho que ele começa se perder um pouco. Na parte burocrática, administrativa, faltam mais informações entre os servidores, se uma pessoa do setor sai a outra não sabe o que está acontecendo e falta mais gentileza nos tratamentos com as pessoas, as pessoas fazerem o que elas gostam e fazer aquilo bem. O servidor público ele é servidor público.

❖ **IC: Aspectos exigidos relacionados ao controle.**

DSC15: De todos os problemas que ele tem que priorize e escolha alguns para ele atuar. Talvez pensar um pouco mais na questão do exigir mais, cobrar mais, correr mais atrás, porque às vezes parece que existe uma acomodação. A postura que se instala na gestão escolar em nível dos servidores administrativos infere na gestão escolar como um todo. Gerir uma empresa é complicado, mas gerir uma escola, olhar para o material humano da instituição, o operacional não é o essencial. Eu sempre acho que o diretor tem que ter perfil. Uma burocracia tremenda que eu não sei se é necessário porque eu não sou diretor. Mas também é aquela história, se depois acontece uma coisa e como vai sobrar pra alguém, ele deve ser o cara que sobra, quem sabe eu não agiria da mesma forma, eu agiria assim, eu acho. A falta de capacitação para o diretor e a falta de capacitação não só da parte administrativa, financeira, mas de você saber motivar, saber lidar com pessoas, saber trabalhar em grupo, de tudo que envolve a gestão é um ponto crítico, então você vê bons docentes que se tornam diretores e não são bons diretores, porque não foram preparados para aquilo.