

CONCEPÇÃO DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR SOBRE O CURSO PREPARATÓRIO A CARGOS DE DIREÇÃO EM ESCOLAS E CREIS DO MUNICÍPIO DE JOÃOPESSOA/PB

Data de aceite: 03/04/2023

Iponeide Pereira da Silva Albuquerque

Tânia Rodrigues Palhano

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a concepção do diretor(a) escolar sobre o Curso Preparatório para Candidatos a Cargos de Direção de Estabelecimento Escolar e CREIS, bem como, seus resultados na gestão da escola e na construção do Projeto Político Pedagógico, à luz dos princípios de autonomia e de participação. Entende-se que o curso integra a política de formação do(a) diretor(a) escolar no Município de João Pessoa, a partir do ano de 2000 até 2016 buscamos incluir na amostra diretores (as) que participaram do curso e que tivessem no mínimo três anos de experiência na função.

O texto apresenta-se dividido em dois momentos. No primeiro, expõe-se o processo de execução do curso, averiguando-se o critério de seleção do cursista, sua expectativa inicial com relação

à proposição de formação e as condições efetivas de participação no curso. No segundo investiga-se a concepção do(a) diretor(a) no que se refere à importância do curso, e coloca-se em destaque o seu conteúdo e a sua metodologia.

Foi criado no município de João Pessoa, a partir da Lei nº 8.999 de 27 de dezembro no ano de 1999, o Curso Preparatório para Candidatos a Cargos de Direção de Estabelecimento Escolar. O Curso em pauta tem como objetivo oferecer subsídios teóricos e práticos a candidatos(as) ao cargo de direção e vice-direção escolar conforme a legislação vigente para essa matéria no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal. As temáticas exigidas por lei (Lei nº 8.999, art. nº 24) rezam sobre: Administração de Recursos Humanos na Escola; Patrimônio Escolar; Captação e Administração de Recursos Financeiros na Escola Pública; Organização de Documentos Escolares; Relação Escola-Comunidade; Organização Curricular; Prevenção à Evasão e Reprovação Escolar

e Prevenção as Drogas e Violência na Escola.

A lei municipal de nº 11.091, de 12 de julho de 2007, dispõe sobre a escolha de diretores(as) e de vice-diretores(as) dos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino, revogando a lei Municipal nº 8.999, de 27 de dezembro de 1999, dando outras providências. Em conformidade com a lei 11.091/2007, art. 24, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através do Centro Municipal de Capacitação de professores, passou a ofertar quadrimestralmente, nos meses de março, junho e setembro, o Curso Preparatório para Candidatos a Cargos de Direção de Estabelecimento Escolar e de CREIS, de 80 (oitenta) horas-aula, com aferição de frequência e rendimento dos cursistas de, no mínimo de 75% (setenta e cinco por cento), versando sobre Administração de Recursos Financeiros na Escola Pública, Organização de Documentos Escolares, Relações escola-Comunidade, Organização Curricular, Ética, Prevenção à Evasão e Reprovação Escolar e Prevenção às Drogas e Violência na Escola.

Os participantes do curso são professores e especialistas do quadro efetivo da rede municipal de ensino. O critério de escolha dos ministrantes do curso varia de acordo com os interesses da administração. No contexto atual, a grande maioria dos ministrantes são da rede, lotados na Secretaria de Educação e Cultura, em razão disso não existe geração de despesa para SEDEC.

É pertinente colocarmos que no ano de 2016 foi alterada a forma de provimento do cargo de diretor(a) e vice-diretor(a) no Município de João Pessoa que fere os elementos já expostos. Anteriormente, os ocupantes de tais cargos eram escolhidos pela comunidade escolar, docentes e funcionários administrativos (quadro efetivo), passando a ser indicado por critérios políticos, diante da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0117689-57.2012.815.0000 (Acórdão, 2016).

EXPECTATIVAS INICIAIS COM RELAÇÃO À PROPOSITURA DE FORMAÇÃO DO CURSO

Segundo Santos (1998) a formação continuada, também intitulada contínua ou em serviço, pode originar-se a partir de iniciativa pessoal, quando os custos da formação são de responsabilidade do próprio profissional e acontecem em horário oposto ao de trabalho, a título de exemplo ingresso em curso de especialização ou similares, contratação de assessoria técnica por grupo de profissionais que tem por objetivo a solução de dificuldades do trabalho, dentre outros. Seu berço é institucional sempre que a instituição assume a capacitação dos profissionais por meio da liberação total ou parcial do profissional de suas atividades e/ou assumindo a responsabilidade com os custos para a realização, a título de exemplo cursos de especialização, seminários, palestras, simpósios, cursos, oficinas, dentre outros.

No âmbito da gestão escolar – Curso Preparatório para Diretores(as) de Estabelecimentos Escolar e CREIs e Formação Continuada para Gestores – são as principais

iniciativas institucionais de formação oferecidas pelo Município de João Pessoa/PB aos profissionais do magistério no decorrer de sua trajetória profissional. Especificamente com relação ao nosso objeto de estudo – Curso Preparatório para Diretores(as) – o curso é visto como uma ação positiva por parte dos participantes e fomenta a vontade de estar constantemente buscando novos conhecimentos, segundo manifestam os(as) diretores(as): “É muito conhecimento, muita coisa que a gente aprende e ainda precisa aprender [...] porque quando você assume precisa ter tudo na ponta da língua (Diretor@ A); O curso é bom, você adquire novos conhecimentos [...] mas realmente existem lacunas a serem preenchidas, aí a gente percebe que a gente tem que estudar (Diretor(a) B)”.

Percebemos que o curso é relevante como transmissor importante de informação. Além do que, as colocações dos(as) diretores(as) nos mostraram que no período do curso os participantes sentiram a necessidade e forma impulsionados a buscarem novos conhecimentos. Nesta conjuntura, as declarações revelam que o curso inclui um potencial fomentador para busca de mudanças.

Quanto as expectativas iniciais, todos os(as) diretores(as) participantes da pesquisa revelaram que esperavam o seu aperfeiçoamento e aprendizagem de novos conhecimentos no curso. São expectativas relativas às necessidades de superação de lacunas da formação inicial ou relacionadas à necessidade de atualização. Uma expectativa frisada na fala dos(as) diretores(as) que não foi atendida diz respeito ao conhecimento de experiências práticas de gestão escolar: “O curso não nos possibilita de alguma forma o conhecimento da prática, de como as coisas acontecem na realidade [...] o que pensam os(as) diretores(as) que estão lá na escola sobre a gestão (Diretor@ E); Não temos a oportunidade de dialogar com pessoas que vivem a gestão, realidade diferentes, eu penso ser bastante relevante ouvir aqueles que já vivenciavam a realidade de estar na direção de uma escola (Diretor@ D)”.

Partindo da concepção dos cursistas, neste contexto o curso não cumpriu o seu papel de socialização das práticas e formas de gestão. Uma reflexão que podemos realizar fundamentada na análise das expectativas dos interlocutores é que o conhecimento de experiências práticas se torna ainda mais importante considerando que os diretores(as) declaram sentirem-se hoje em uma condição de isolamento, indiferença e de aflição no exercício de suas responsabilidades. Esse fato pode ser um indício de que a prática de gestão ainda é pouco compartilhada com os demais espaços da escola, a despeito de ser objetivo dos cursos de qualificação mudar tal condição. Constatamos quanto à expectativa de conhecer experiências práticas é que os profissionais da educação concedem particular relevância aos *saberes práticos*, que são:

Os conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade. É um saber tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas vezes, explicar este saber-fazer. (SANTOS, 1998, p.126)

Para Santos (1998), os saberes práticos compreendem as competências organizacionais/relacionais e os saberes referentes aos conhecimentos dos princípios e das concepções existente na cultura da instituição escolar. Estes conhecimentos disponibilizam parâmetros para a recontextualização dos saberes docentes, quer dizer, consentem ao professor reestruturar (pensar e investigar) os saberes pedagógicos (referentes a temáticas do ensino-aprendizagem) e os saberes da disciplina em conformidade com as particularidades do contexto onde atua.

De acordo com Tardif (2002) a prática cotidiana da profissão desfavorece não unicamente o desenvolvimento de algumas *experiências*, todavia permite igualmente uma avaliação dos diferentes saberes, por meio da retradução em função das condições restritivas da experiência. Os saberes profissionais dos docentes resultam de diferentes fontes. O professor utiliza-se de sua cultura pessoal (história de vida), dos conhecimentos adquiridos na universidade por meio das disciplinas, baseia-se, nos conteúdos curriculares existente nos programas escolares, tem por base o seu próprio saber ligado à experiência de trabalho.

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO CURSO NA CONCEPÇÃO DO DIRETOR(A)

Para admitirmos a compreensão de que os métodos de ensino e os conteúdos pedagógicos são inseparáveis remeto-me a Paro à medida que afirma:

Aqueles que costumam desvincular método de conteúdo, subestimando o primeiro e identificando o segundo apenas com conhecimento enquanto massa de informações não dão conta de que numa concepção ampla de saber que inclui conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e tudo o que diz respeito à cultura humana, o método de ensino é também conteúdo, sendo dele indissociável, especialmente quando se pretende educar para autonomia intelectual e política. (PARO, 1993, p. 213)

No argumento de Paro, a relação pedagógica progressista demanda a transformação dos objetivos e conteúdos, inclusive dos métodos pedagógicos, com o propósito de enaltecer o educando a qualidade de sujeito de seu aprendizado. Nessa concepção, compreendemos que a participação do cursista na escolha e indicação do conteúdo e do método é imprescindível para a construção dos saberes (conhecimentos, comportamentos, valores e atitudes). Posto isto, discutimos a concepção dos diretores(as) acerca de sua participação (ou não) na estruturação do Curso Preparatório.

De acordo com a maioria dos entrevistados, o curso já chega pronto à escola. A definição das estratégias e elaboração da proposta pedagógica e dos materiais de ensino estabelecidos no curso fica a cargo de uma comissão do Centro de Capacitação dos Profissionais em Educação – CECAPRO. Este fato fica evidenciado no depoimento do (a) diretor(a):

A gente não participa de nenhuma discussão anterior ao curso. Eu penso

que mesmo não tendo a experiência no cargo, essa discussão seria importante porque os participantes poderiam colocar sua visão com relação às dificuldades que eles percebem na escola, as questões que são mais difíceis no cotidiano da escola. Por exemplo, se a dificuldade é com relação ao processo de ensino e aprendizagem, relações interpessoais, ou seja, a gente colocaria o que gostaria que fosse mais trabalhado no curso. Eu penso que isso é muito importante para um melhor aproveitamento do curso. Se faria um levantamento com quem fosse participar. Levantamento de questões, necessidades, dificuldades que nós enfrentamos na escola (Diretor@ E)

Depreende-se que o curso é idealizado externamente e, à vista disso, considerado como *produto acabado* pelos cursistas. A comunicação sobre o Curso preparatório é feita, oficialmente, por meio do site da prefeitura e de ofício expedido pela Diretoria de Gestão Curricular encaminhado a escola e transmitido aos funcionários pela direção. Faz-se imprescindível abrimos um parêntese com relação à divulgação do curso na escola pela direção. Durante a entrevista foi colocado pelos(as) diretores(as) que é comum eles ouvirem casos em que os cursos não são divulgados na escola, casos de colegas que sofreram algum tipo de represália por parte da direção da escola quando tomou conhecimento de sua participação no curso. Neste contexto, o (a) diretor(a) E fez o seguinte desabafo:

Desde o momento que cheguei à escola sofri perseguições por parte da diretora geral pelo fato de ser efetiva e quando ela soube que eu tinha a pretensão de ser diretor@ as coisas ficaram mais difíceis. Fiquei sabendo do curso por uma colega porque não houve divulgação na escola. Depois ela ficou sabendo que eu estava fazendo o curso e ela fez algumas tentativas para me tirar da escola, todas sem êxito.

O Curso Preparatório para Candidatos ao Cargo de Diretor de Estabelecimento Escolar e CREIS é apontado como essencial ao Sistema de Ensino, uma vez que tem como objetivo capacitar os profissionais da educação (professores e especialistas), ajustado a Política Educacional vigente. No entendimento de Lima (2002), este é um modo de ‘participação imposta’, uma vez que faz parte das atribuições do cargo. A condição imposta fica evidente na declaração dos(as) diretores(as) quando indagado com relação a motivação para inscrever-se no curso:

Na verdade eu fui convidada pela direção (diretora geral) porque uma diretora ia se aposentar e aí eu aceitei e então fiquei sabendo que era obrigatório fazer o curso se eu quisesse ser diretor(a). Então eu tive que fazer. (Diretor@ A)

Na época, a gestora geral dizia assim: faça porque vai haver mudança, as colegas já estão em período para se aposentar e se a gente quiser mexer tem que ter pessoas com esse curso, sem o curso você não pode ocupar o cargo de diretor(a). Sendo assim, eu não tinha outra opção a não ser fazer o curso (Diretor@ B)

O (A) diretor(a) disse que ia ter mudanças na escola. Dois colegas iam se aposentar e para poder substituir, ou seja, fazer parte da direção era preciso ter o curso. Como eu não tive outra escolha fui fazer (Diretor@ C)

Entre os entrevistados, dois apresentaram como motivação para participar do curso

além do interesse em ocupar o cargo de diretor(a) escolar o desejo de adquirir novos conhecimentos.

Sempre tive o desejo de ser diretor(a) e que é muito bom a gente fazer outros cursos, é sempre uma aprendizagem. (Diretores@) D e E)

Neste contexto, o curso apresenta-se com pouca relevância e não atrativo para os professores e especialistas se estes considerarem que esta ação não representa seus próprios interesses de desenvolvimento pessoal e profissional. Observa-se que os motivos que impulsionam os profissionais da escola ainda se conservam em um patamar particular de interesses, isto é, o empenho de cooperar com o coletivo da escola se mantém subordinado ao interesse em ocupar o cargo de diretor(a).

Outro fato relevante nestas declarações aponta para o fato de que estes profissionais não se enxergam como personagens principais no processo de concepção do Curso Preparatório. Não temos em hipótese alguma a intenção de desconsiderar a respectiva dimensão que têm tomado os sistemas de ensino, sendo aqui incluído o sistema municipal de João Pessoa/PB com um número significativo de profissionais, este fato torna bastante complexa a participação direta de todos os educadores no processo de tomada de decisões que dizem respeito à construção dos programas de formação. Neste âmbito, entendemos que o mais pertinente seria a adoção de mecanismos de delegação e representação que assegurassem espaços a todas as escolas das distintas realidades que especificam as regiões do município intervirem nas decisões.

É importante destacar que é no decorrer dos debates preliminares que são inseridos assuntos determinantes para um envolvimento ativo dos educadores nos programas de formação como, forma e organização, problemas a serem debatidos, conteúdo de formação, objetivos, fins e princípios educacionais. A participação dos educadores na abordagem destes assuntos, concomitantemente é fundamental para o atendimento das particularidades, necessidades e interesses das escolas e dos educadores, ao mesmo tempo, que contribui para que as políticas de formação de gestores(as) escolares persigam orientações mais democráticas, expandindo as esferas de participação e retirando de uns poucos *especialistas* o poder de decisão.

Ainda é bastante restrita a participação daqueles que fazem uso da escola na definição e gestão das políticas educativas. O planejamento centralizado é parte essencial do modelo clássico de administração. Este modelo deu base às teorias de educadores brasileiros como Leão e Ribeiro que estão presentes em obras relevantes publicadas nas décadas de 1930, 1950, respectivamente, e ainda continuam dando suporte aos modelos de gestão praticados nas escolas públicas de educação básica no Brasil.

Em oposição aos modelos de planejamento centralizado, autores como, Paro e Rosar, advogam a participação democrática de todos aqueles que utilizam a escola, nas decisões referentes à gestão da escola pública como um direito e uma necessidade. Desse

modo participação é imprescindível em razão de se constituir “uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.” (PARO, 2003, p. 306).

O Curso preparatório, mesmo adotando a modalidade de educação presencial e o currículo ter sido estruturado em módulos, demonstra fragilidades com relação à metodologia empregada, de acordo com o (a) diretor(a) B:

Assim, a gente assistia às aulas, não tinha a questão das avaliações, não tinha, era mais a cobrança da carga horária. Então a gente ia assistia às aulas, geralmente em forma de aula expositiva (apresentação de slides), dava-se a teoria e depois se abria para perguntas pra gente tirar todas as dúvidas, então à metodologia usada era essa.

Embora não tenha sido prevista no roteiro inicial das entrevistas, foi levantada a indagação relação teoria e prática no curso preparatório e formação continuada de gestores. A temática foi levantada pelos(as) diretores(as) B e C. Para eles(as), o Curso Preparatório favoreceu o conteúdo informativo e o estudo de técnicas de trabalho e não possibilitou aos cursistas um embate com a prática.

No Curso preparatório a gente tem muita informação, muito conteúdo, muito assunto para estudar e aprender e ficava difícil porque eu não tinha conhecimentos práticos. A gente não tem a questão do estágio nem nada depois que a gente termina o curso.

O modo como o curso é organizado o deixa bastante cansativo. Era muita informação, muita teoria em pouco tempo.

O fato de o Curso Preparatório priorizar a transmissão de informações é coerente com a finalidade principal do curso, que é a de transmitir e disseminar novos métodos gerenciais. Com relação à Formação Continuada, o processo metodológico tem uma perspectiva mais prática, já que se pauta na discussão e na busca de solução para as adversidades relacionadas a situações do cotidiano escolar, como aponta o (a) diretor(a) A:

Na Formação Continuada o debate fica mais rico porque cada diretor(a) apresenta uma realidade, são apresentadas várias soluções para um mesmo problema, ou um problema diferente para ser sugerida uma solução. É algo mais próximo da nossa realidade.

Os depoimentos anteriores apontam que, diferente do Curso preparatório, a Formação Continuada apresentou coerência entre a organização de relações pedagógicas direcionadas para a utilização dos princípios metodológicos de ‘aprender-fazendo’, ‘resolução de problemas’ e da ‘ação-reflexão-ação’. O caráter prático da Formação Continuada evidencia-se na realização das atividades presenciais e não presenciais. As atividades desenvolvidas a distância são constituídas por trabalhos que envolvem indivíduos do espaço escolar com o objetivo de resolver exercícios obrigatórios do curso, os quais seriam de socialização igualmente obrigatória durante os encontros presenciais.

No Curso Preparatório, a socialização dos temas acontecia lá mesmo durante as aulas. Não me recordo de ter que realizar alguma atividade fora das aulas. O que tinha era algumas leis para serem lidas, mas nada obrigatório para ser entregue ao professor e ter que socializar com os colegas de curso. (Diretor@ E)

O caráter prático observado pela interlocutora pode estar relacionado ao fato de que os objetivos a serem alcançados nestas formações são diferentes, como também, a distribuição da carga horária e tempo de duração. Na formação continuada embora o tempo seja bem menor (36 horas) encontros presenciais, o intervalo entre os encontros é quinzenal o que acaba facilitando a realização de atividades extra-curso. No caso do curso preparatório o tempo de duração é de (80 horas) presenciais no período de um mês.

Embora em sua concepção, o Curso preparatório busque a articulação entre teoria-prática, esta articulação não é convenientemente trabalhada no curso. Esta articulação se dar mais no imaginário. Segundo a concepção dos diretores, a formação não superou na totalidade a visão imediatista da administração, voltada para solução de problemas do cotidiano escolar.

Ao serem indagados(as) sobre dificuldades para proposição e implementação de mudanças na organização do trabalho da escola conforme os princípios e fundamentos trabalhados no curso o(a) diretor(a) D explicou tal ocorrência pelo fato de que “aqueles que não tem interesse no cargo de diretores, ou seja, não participam do curso e que, portanto, não receberam as orientações teóricas apresentadas lá acha que é tudo invenção da direção”.

Nenhum outro funcionário da escola, além da direção fez o curso e quando são feitas colocações é comum se ouvir: que nada, no papel tudo é muito bonito, mas aqui a realidade é outra. Por isso eu penso que seria fundamental que todos, professores e especialistas fizessem o curso, mesmo aqueles, que não tem interesse em cargo de direção. Porque quando o diretor que fez o curso fosse falar de algumas mudanças, inovações, os demais não recebessem tão armados, como se aquilo fosse uma invenção do diretor que fez o curso. (Diretor@ C)

Fonseca et. al. (2004), reportando-se aos processos de mudanças manifesta que:

[...] a inovação é dependente de quadro de referência compartilhados pelos atores da escola. As propostas que partem das pressões de uma política externa à escola só podem perdurar se puderem contar com a consciência dos participantes sobre a sua real necessidade e com a vontade de mudar concepções e atitudes, e não apenas os procedimentos de gestão (p.60).

Para estes autores os comportamentos tidos como de *resistências* podem revelar uma “imposição acrítica de uma lógica sustentada por marcos ideológicos antagônicos à história institucional, ou que não tragam aportes realmente inovadores com referência anterior da escola.” (p.60). Os autores também fazem alusão aos gastos com pessoal que os projetos inovadores ocasionam como as perdas de referência rotineiras, insegurança

ocasionada por mudanças na estrutura de poder, risco de fracasso, etc.

O fato de professores, especialistas e demais funcionários que não participaram do curso de formação negam-se a adotar novas idéias, valores e atitudes sinaliza, semelhantemente, que estas podem estar sendo recebidas como um simples manual de tarefas a serem executadas uma vez que lhes foram negadas as condições teórico-práticas de analisar, criticar e optar pela adoção ou não de modelo novo de organização e gestão da escola. Neste contexto, a escola não é enxergada como um universo educativo, uma comunidade de aprendizagem concebida por seus integrantes, um local em que os profissionais são capazes de definir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão.

Conforme Libâneo (2015, p. 32) a organização e gestão da escola adquire outro significado, bem mais amplo, não se restringindo especificamente a assuntos administrativos e burocráticos, quando é compreendida como lugar educativo, comunidade de aprendizagem idealizada por seus membros, e lugar onde seus profissionais decidem e aprendem sobre seu ofício. Assim sendo, “Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando a aprendizagem de professores e alunos.” (p.32).

Coadunamos com Santos (1998) ao defender a formação de um profissional direcionado para a aquisição de um olhar mais amplo e crítico da educação. O investimento no conhecimento prático em detrimento do saber teórico, seguramente conduzirá a formação de um profissional apto a acompanhar diretrizes curriculares, organizar proposituras que lhes são apresentadas, entretanto, com mínimas possibilidades de criar projetos, tomar decisões, refletir e criticar políticas educacionais. “[...] sob o manto de programas formadores prepare-se um docente pronto a cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o alcance e o impacto educacional” (p. 135).

Com relação a essa problemática, os(as) diretores(as) afirmaram que tinham expectativas de que os conteúdos trabalhados no curso tivesse maior profundidade teórica. Para eles(as) o tratamento de alguns temas manteve-se em um grau de superficialidade que não correspondeu às expectativas iniciais, particularmente os relacionados a utilização dos recursos financeiros da escola (PDDE), prestação de contas, em que o dinheiro pode ser utilizado, etc, relacionamento interpessoal, documentação escolar, relação escola SEDEC, o processo de ensino e a aprendizagem, programas de governo. Os(as) diretores(as) colocaram:

Na verdade assim, a gente entra na escola como especialista, aí essa parte burocrática a gente não tem conhecimento de como gerir uma escola, então eu pensava assim [...], realmente são lacunas a serem preenchidas. Eu achava que ia chegar lá fazer o curso e aí ia ter um domínio maior. Eu não tinha experiência realmente de gestão escolar em órgãos públicos e aí a gente sabe [...]. A nossa antiga gestora, esses trâmites burocráticos, principalmente dessa parte financeira de compra, prestação de contas a gente não tinha acesso, então eu sentia essa carência porque eu pensava na hora que a gente ficar sem ela como é que a gente vai fazer, aí foi isso que me motivou,

pra poder saber mexer com essa papelada, com essa parte burocrática, não a teoria do ensino-aprendizagem, mas essa parte burocrática de gestão. (Diretor@ B)

Eu penso que o curso deveria dar maior ênfase à relação com a comunidade. É preciso falar sobre a aprendizagem dos alunos com mais profundidade. As crianças precisam aprender, passar de ano, mas eles não aprendem. Como é que a gente vai ajudar essas crianças? [...] O curso é muito rápido, precisa ser mais abrangente, ter continuidade, capacitar mesmo. Porque a gente teve um olhar, mais é muito superficial, pela responsabilidade do cargo. (Diretor@ E)

Mesmo sendo precipitada alguma conclusão, a colocação dos(as) diretores(as) deixa perceptível que o curso não garante a continuidade necessária para o aprofundamento dos conteúdos. Não existe uma articulação entre o curso preparatório e a formação continuada de gestores. Essa é uma característica da política educacional brasileira. É bastante comum os governos não darem continuidade a projetos elaborados em gestões anteriores, preferindo criar novos programas, com o intuito estabelecer sua marca.

Marques (2000) chama a atenção para o fato de a despeito de todas as instituições educativas participarem dos processos de formação do educador, independentemente de ser desenvolvida em cursos, de longa ou curta duração como seminários, congressos, oficinas, encontros, entre outros, a universidade é o lugar específico para que essa formação tenha melhor qualidade. A autora propõe:

Deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, deve procurá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possam ela, a universidade, reaprender com eles, o que lhes ensinou. (MARQUES, 2000, p. 210)

Ainda com relação aos conteúdos do curso, foi levantada pelos(as) diretores(as) a e que percebemos ser relevante a questão relacionada diz respeito as orientações a cerca do relacionamento entre os membros da escola e outras instâncias burocráticas.

O curso de diretor não disponibiliza um tempo de discussão sobre as relações entre a SEDEC e a escola. Não sei nem te dizer se a SEDEC tem ciência do conteúdo que foi trabalhado no curso. [...] Na minha concepção os conteúdos estudados, eu percebo, foi relacionado ao processo interno da escola. (Diretor@ D)

O (a) diretor(a) denuncia a inconsistência de informações obtidas no curso quanto aos procedimentos burocráticos e políticos que atravessam os processos administrativos e financeiros entre os órgãos de instâncias superiores e a SEDEC. Na sua concepção, o curso busca aprofundar somente os processos de organização internos à escola, ficando a explicação de alguns processos de responsabilidade da SEDEC sem resposta.

Percebemos que o caráter técnico é preponderante no curso, não existe orientações com relação às injunções políticas e os trâmites burocráticos delas decorrentes. Esta

problemática nos encaminha aos estudos sobre a administração escolar no Brasil. Como vimos no capítulo II, à corrente de teóricos da administração, conduzida por Querino Ribeiro, defendeu por inúmeros anos o distanciamento da política na administração da escola. Ao que parece, essa predisposição pode estar sendo retomada atualmente nos cursos de formação de gestores escolares caso priorizem a discussão do aspecto técnico em prejuízo do caráter político intrínseco à rede de relações que se constituem entre os órgãos do sistema de ensino. Esta mesma visão tecnicista da administração foi também ressaltada nos estudos de Myrtes Alonso e Heloisa Lück ao destacar o papel estrategista do diretor escolar na construção das ações educativas. Embora o curso estimule a transparência no que diz respeito às ações da escola, na prática, os níveis administrativos superiores na maioria das vezes não pratica este princípio.

Córdova (2004) esclarece que a política é um processo de pensamento e decisões críticas da sociedade e de suas instituições. A política, “etimologicamente deriva de *polis*, é a capacidade efetiva de a cidade, ou a sociedade, refletir sobre si mesma, sobre suas instituições, suas leis (nomoi), sobre a justiça, sobre o que é ou o que não é, o que vale e o que não vale, o que é factível ou não” (p.49). Sendo assim, interessar-se de maneira efetiva, não unicamente pelo desempenho de sua função, mas de modo mais amplo pelo que acontece na escola faz parte do fazer-se cidadão. O autor esclarece que a política como, projeto de autonomia conserva-se continuamente como “atividade coletiva e lúcida da sociedade visando ou questionando sua instituição global, ou seja, o conjunto de leis regras, normas e valores que orientam seu representar e seu fazer social-histórico”. (p.50)

A despeito de apresentar pontos de superficialidade e não contemplar temas considerados relevantes para a compreensão do modo como se articulam as instâncias do sistema de ensino, o conteúdo do material impresso trabalhado no curso, como também, as referências bibliográficas indicadas pelos (formadores) foram avaliadas de maneira positiva pelos cursistas que destacaram a relação de coerência quanto às orientações, o conteúdo e as bases teóricas.

Podemos inferir por meio da fala do(a) diretor(a)A quando fez referência aos conteúdos trabalhados no curso a concepção de qualificação nos moldes do modelo taylorista/fordista. Ainda permanece a antiga concepção de qualificação, estabelecida pela natureza da atividade, que estabelece a exigência de conhecimentos técnico-científico específicos para o desempenho de uma função, neste caso específico a de diretor(a) escolar. “Assim, aí tem uma série, toda a questão burocrática, CNPJ, UEX, PDDE, documentos da secretaria da escola, normas e diretrizes da secretaria de educação, LDB, enfim todas essas coisas relacionadas ao funcionamento da escola, gerenciamento de pessoal, isso é o que eu mais lembro do curso, foi o que mais se falou, foi esta parte administrativa”. Neste contexto de fala do(a) diretor(a), o curso não atende as demandas contemporâneas relacionadas as transformações no mundo do trabalho. Segundo Kuenzer (2006, p.44):

[...] conclui-se que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas de ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e das relações sociais contemporâneas.

Embora os conteúdos tenham sido considerados como bons, a diretora anteriormente citada colocou que “[...] lá no curso é muito no imaginário, é muito o teórico, na vivência é diferente, a realidade da escola é bem diferente, nem sempre as coisas dão certo. Falar como um conselho escolar deve funcionar é fácil, mais fazê-lo funcionar, aí é outra história [...]”. Constatamos que os cursistas procuram no material instrucional uma identificação com sua realidade. Nessa perspectiva, lembramos Marques (2000), para quem não é com receitas acabadas que se encaram as problemáticas do cotidiano da educação, mas com proposituras fundamentadas na materialidade das práticas docentes, numa práxis que seja propositadamente política e pedagógica e que se disponha a estruturar e guiar os processos do ensino-aprendizagem no interior dos cursos de formação do educador.

A práxis presume a superação da dicotomia teoria e prática, ainda que a prática admita perante a teoria um critério de superação – e, sobretudo critério de verdade – mesmo assim a prática define a teoria em tal grau que não apenas estabelece a realidade apreendida e investigada, mas é em si o fim no qual se encaminha toda perspectiva da teoria. De acordo com Vázquez (2007, p. 257) a anterioridade da prática à teoria não é espontaneamente a colocação de uma acima da outra, contudo uma interdependência entre ambas, caracterizando aquilo que Marx interpretou e expôs enquanto práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a perspectiva de gestão que buscamos defender a identificamos como um exercício democrático, onde a autonomia e a participação da comunidade são pré-requisitos para o fortalecimento da função social da educação escolar. Nesta acepção, a educação escolar constitui oportunidade de desenvolvimento pessoal do cidadão e, como tal, é fator determinante para a sua inclusão social. É necessidade, em vista disso, refletir sobre as formas de gerir a escola, visto que podem produzir, de um lado, práticas autônomicas e participativas de gestão e, de outro, a concentração de poder e o conseqüente autoritarismo nos processos decisórios. Considerando que a construção de um projeto escolar autônomo é tarefa de sujeitos históricos, situados no tempo e no espaço, a autonomia exige um modo de gestão capaz de redefinir as relações entre os profissionais e usuários da escola e de redistribuir o poder de decisão, no que concerne ao cotidiano escolar e também para determinar as próprias finalidades sociais da escola.

A partir da década de 1990, os textos legais brasileiros e as reformas dos sistemas de educação deles decorrentes integraram estratégias de descentralização administrativa.

Estas orientaram a concepção e execução do curso de capacitação - Curso Preparatório para candidatos a cargo de direção de estabelecimento escolar e CREIs – no município de João Pessoa/PB que constitui o objeto de análise da seguinte dissertação.

O Curso Preparatório para candidatos a cargo de direção de estabelecimento escolar e CREIs constitui, no período de quase duas décadas significativa oportunidade de capacitação em gestão escolar. O Curso evidencia a preocupação da Secretaria de Educação de João Pessoa quanto à capacitação de todo o contingente de profissionais que pretendem atuar na função de diretores e de vice-diretores. O Curso oportuniza a reflexão dos princípios que regem uma gestão mais democrática, reconhecendo que os espaços de influência dos profissionais devem ser continuamente conquistados e ampliados no sentido de fortalecer a capacidade da comunidade escolar de buscar seus próprios rumos. Supõe-se inclusive que a escola deva fiscalizar e cobrar do Município o cumprimento de suas obrigações de provedor das condições necessárias para a efetivação de uma educação de qualidade. Neste sentido, há que se reconhecer que o Curso propiciou aos cursistas um espaço para (re)pensar assuntos importantes para a vida escolar, dentre estes a definição de atribuições dos profissionais, o relacionamento com a comunidade escolar e local, modelo de planejamento.

A despeito desses ganhos, os dados da presente pesquisa indicam para algumas questões que merecem reflexão para que o processo de formação do gestor escolar alcance a qualidade almejada.

Conforme a concepção dos gestores, a ênfase do Curso recai sobre o repasse e a disseminação de gerenciais que pouco valoriza a prática e os saberes já construídos pelos cursistas. Eles não se sentiram protagonistas nas definições das políticas que lhe dizem respeito, contrariando assim o princípio da autonomia e participação. Considerando que a proposta do curso reconhece a formação do gestor como uma das condições para alcançar uma educação pública de qualidade para todos, é mister considerar que esta condição só se concretiza na prática escolar, onde se cumpre a finalidade educativa de produzir conhecimentos na perspectiva da humanização e da emancipação dos sujeitos.

Um dos desafios que se impõem para que essa finalidade se concretize é a reflexão crítica dos profissionais da escola quanto às limitações e possibilidades do contexto histórico, político, ético, cultural e as condições materiais que lhe são dadas para o exercício de sua profissão. A busca incessante desse entendimento deve permear o processo de formação do gestor e a própria construção de um modelo de gestão escolar mais autônomo. Assim sendo, a prática profissional e o conhecimento da realidade têm um papel decisivo na formação dos profissionais, sendo a escola o *lócus* onde o gestor pode, de maneira constante e sistemática, aprender e exercer as práticas democráticas de gestão.

REFERÊNCIAS

CÓRDOVA, R. A. *Administração das organizações educacionais*. Mimeo, 2004.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos*. Góias: Ed. UCG, 2004.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C.(org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Lei Municipal 8.999 de 27/12/1999. <https://leismunicipais.com.br/a/pb/jf/joao-pessoa/lei-ordinaria/1999/900/8999/lei-ordinaria-n-8999-1999-dispoe-sobre-a-escolha-de-diretores-e-de-vice-diretores-dos-estabelecimentos-escolares-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em 15/11/2017.

Lei Ordinária Municipal 11.091 de 12/07/2007. <https://leismunicipais.com.br/a/pb/jf/joao-pessoa/lei-ordinaria/2007/1109/11091/lei-ordinaria-n-11091-2007-dispoe-sobre-a-escolha-de-diretores-e-de-vice-diretores-dos-estabelecimentos-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-revoga-a-lei-n-8999-de-27-de-dezembro-de-1999-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15/11/2017

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6 ed. ver. E ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: LIMA, L; AFONSO, A. J. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto, Afrontamento, 2002.

MARQUES, M. O. *Formação do profissional da educação*. 3 ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

PARO, V. H. *Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição*. Revista Brasileira de Administração da Educação Vol. 9, n. 1, p. 9 – 36, jan/jun. 1993.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª ed. Petrópolis/RJ:Vozes, 2002.