

GESTÃO E GESTOR DA EDUCAÇÃO NAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO 2003-2006ⁱ

Iria Brzezinski

Universidade Católica de Goiás/Brasil
iria@ucg.br

Resumo: Artigo resultante de recorte de pesquisa teórica, modalidade estado do conhecimento sobre “Formação de Profissionais da Educação”, nas teses e dissertações, com descritores *Gestão* e *Gestor da Educação*” (2003-2006). A amostra abrange 383 produções de 15 universidades. Os descritores compõem as categorias: Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores; Trabalho docente; Identidade e profissionalização docente. Os resultados indicam que *Gestão* e *Gestor da Educação* são temas pouco explorados, apenas 7 universidades em 10 (2,61%) dissertações contemplaram esses descritores.

Palavras-chave: gestão e gestor da educação; políticas educacionais; estado do conhecimento.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS INDICATIVAS DO REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre o estado do conhecimento, estado da arte ou balanço crítico do que vem sendo produzido em um determinado campo, com limite espacial e temporal, portanto histórico, requerem procedimentos metodológicos que possibilitem tanto um ordenamento do conjunto das informações quanto uma análise dos resultados significativos de forma que a articulação das perspectivas seja identificada ao mesmo tempo em que se constatem incoerências, incongruências, inconsistências e contradições nas produções. Sendo assim, ao desenvolver essa modalidade de pesquisa teórica de caráter qualitativo, o pesquisador não pode se contentar com o conhecimento da multiplicidade das perspectivas, pluralidade de enfoques, ideários e procedimentos teórico-metodológicos do que já foi produzido, visto que seus estudos e análises críticas deverão revelar tanto as áreas de tensão, quanto os avanços na compreensão do objeto estudado.

Ao atender tais requisitos, o investigador do campo da Educação deve atentar para a multireferencialidade da área, o que implica as pesquisas sobre o estado da arte serem muito complexas e ricas em detalhes. Deduz-se, então, que estado do conhecimento consiste em investigação desafiante, sobretudo, em razão dos objetivos de mapear, discutir, analisar e criticar a produção acadêmica da área circunscrita a tempo histórico determinado.

A pesquisa-matriz que dá suporte à elaboração do presente artigo é abrangente. Insere-se na área educacional e trata do “Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação”. Neste estado da arte, o campo empírico são as

dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação, em 15 universidades brasileiras, no período 2003-2006. Tais Programas são credenciados pela CAPES/MEC e associados institucionais da ANPEd.

Nessa ampla investigação já mencionada, cujo relatório consta dos arquivos virtuais do CNPq (2009) fez-se um recorte que oferece as bases deste artigo que dá realce ao balanço crítico, com análise de conteúdo (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005) no que tange aos descritores *gestão e gestor da Educação*. Esses descritores emergiram, especificamente nas seguintes categorias de análise da pesquisa-matriz: Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores; Trabalho docente; Identidade e profissionalização docente.

As teses e dissertações do período foram localizadas por meio de consulta às bibliotecas virtuais dos 15 Programas que mantêm linhas de pesquisa sobre a “Formação de Profissionais da Educação” ou linhas com objeto afim. Destaca-se que em decorrência do recorte neste artigo são analisados os trabalhos de mestrandos e doutorandos acerca de formação de profissionais da educação, com aprofundamento nos descritores: *gestão da educação e gestor da educação*.

Opta-se aqui pela expressão *gestão da educação* considerando que nos documentos de políticas educacionais e na produção acadêmica das últimas três décadas, no Brasil, há predominância das expressões *gestão da educação* e *gestão democrática* que buscam expressar um entendimento político de que essas formas de gestão ocorrem em um Estado, no qual participação e democracia são indissociáveis.

Acautelam-se, no entanto, as autoras Gracindo e Kenski (2001, p. 113) ao fazerem considerações quanto ao uso das expressões *administração da educação* e *gestão da educação*:

Algumas vezes, *gestão* é apresentada como um processo dentro da *ação administrativa*, em outras, seu uso denota a intenção de *politizar* essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de *gerência*, numa conotação neotecnista, e, em discursos mais politizados, *gestão* aparece como a *nova alternativa* para o processo político-administrativo da educação. É interessante verificar que tanto organismos internacionais quanto os movimentos sindicais que postulam posições avançadas na área optaram pelo termo *gestão* (grifos das autoras).

Na Constituição Brasileira (1988), na Lei n. 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), diplomas legais que definem políticas da educação para o País, os legisladores dispensaram cuidado à *gestão da educação* e à *gestão escolar*. O uso dessas expressões remete à tendência que rompe com os conceitos tecnocráticos de administrar a escola, advindos dos princípios e práticas das teorias clássicas da administração de empresas e da tendência pedagógica behaviorista, propalada pelos psicólogos na área da administração da educação.

Sob nossa ótica, a gestão da educação ou gestão educacional, tem conotação bastante ampla e ultrapassa os muros da escola e da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. Essa conotação escapa ao contexto micro-escolar, sem desprezá-lo, para alcançar o nível macro das políticas educacionais e de suas relações históricas com a sociedade.

Recorri a Sander (2007 para esclarecer uma concepção de gestão da educação. O autor utiliza a expressão administração da educação com o mesmo sentido da gestão da educação, e assim se pronuncia:

À luz da racionalidade global imposta por essa síndrome de interações [entre o sistema educacional e os grandes processos da sociedade: a economia, a política e a cultura], desenvolveu-se a administração da educação como campo de estudos e intervenção social, visando dar cumprimento à missão especializada dos sistemas e instituições de ensino e formação cidadã no seio da sociedade (SANDER, 2007, p. 11-12)

A partir dessa concepção, a gestão democrática, participativa e colegiada dos processos educativos é reconhecida como uma prática que resulta em qualidade, quer seja na escola, quer seja nos espaços não escolares, porque baseada na articulação entre liberdade e co-responsabilidade na tomada de decisões no contexto educativo, político e pedagógico. Esse processo de gerir o que é público, com base em princípios democráticos vai se institucionalizando *paripassu* no sistema educacional brasileiro, em particular na educação básica.

Fonseca, Oliveira e Toschi (2004, p. 53) indicam certa contradição no discurso sobre a gestão educacional democrática aportada nos princípios da liberdade e autonomia das escolas da educação básica e a origem da “tendência mundial à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional”. Destacam os autores que a essa tendência reformista do modelo denominado “Autonomia das Escolas (GAE)” aderiram muitos países e tal tendência, entre outros aspectos, recorre aos apelos da “eficiência e eficácia do sistema educacional”, da nova organização escolar com base na “auto-gestão”, da aplicação de testes padronizados para avaliar desempenho estudantil e “os professores são estimulados a participar de atividades que não se limitem à sala de aula, mas que se destinem à própria organização escolar como um todo”.

Com a mesma preocupação do contradito entre o proclamado na legislação e a prática da gestão no ensino público, Mendonça (2001) comenta que as pesquisas comprovam a ocorrência de conflitos no âmbito escolar entre os segmentos que almejam participação e autonomia e aqueles que detêm a hegemonia do poder e consequentemente das decisões:

[...] ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, uma vez que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, se baseiam em questões ligadas à competência pedagógica. Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docente e administrativo, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis.

As observações de Licínio (2003) sobre o processo de implementação da gestão democrática no sistema educacional português evidenciam também contradições entre o prescrito e o realizado. Esclarece o autor que há um paradoxo entre o que expressam as normativas legais e a realidade da escola básica portuguesa, visto que a gestão democrática, os princípios de participação e de colegialidade foram consagrados constitucionalmente após a Revolução dos Cravos que levou à conquista do regime democrático (25/04/1974), visando a garantir “importantes princípios de democraticidade e de participação”, porém sua institucionalização no cotidiano das organizações educativas não garantiu maior autonomia às escolas, tampouco rompeu com “o paradigma da centralização política e administrativa na educação” (Licínio (2003, p. 159).

A propósito da colegialidade, Mendonça (2001) admite que essa prática era usual nas escolas de ensino público, mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996. Os colegiados são constituídos por representações de cada segmento da comunidade escolar. O autor, todavia, registra que alguns colegiados são instalados de modo cartorial, fato que incita um funcionamento inadequado, mas acredita que “são mecanismos capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar” (MENDONÇA, 2001).

A citação a seguir ilustra a prática pouco democrática e não participativa da gestão nos sistemas de ensino público:

A prática e as avaliações dos próprios sistemas de ensino têm demonstrado, no entanto, que, muitas vezes, os objetivos dos diferentes segmentos não se harmonizam, sendo necessário buscar a formação colegial da decisão por maioria, com o conseqüente compromisso de acatamento por parte dos membros vencidos. Essa situação está longe de configurar-se tranqüila nas unidades escolares, revelando, muitas vezes, a dominação que ainda exercem

os docentes sobre os demais segmentos. Há indicações de que a participação de pais em instâncias organizadas externas à escola é capaz de dar outra qualidade ao funcionamento dos colegiados, o que pode indicar a necessidade de uma melhor articulação entre a escola e essas associações da comunidade onde se situam (MENDONÇA, 2001).

Embora a gestão democrática no campo educacional seja praticada com alguns desvios que conduzem à dominação de uns segmentos da comunidade escolar sobre os outros, tanto a legislação como a prática no ensino público vem confirmando a importância política da adoção da gestão educacional democrática, participativa e colegiada em todas as instituições educativas.

Nesta mesma linha de raciocínio, considera-se o significado político na formação e na prática do gestor da educação e, neste artigo, faz-se a opção por utilizar os termos gestor da educação ou gestor escolar ao invés de administrador educacional ou diretor de escola.

As expressões gestor da educação ou gestor escola, no Brasil, cujo uso se tornou corrente mesmo antes da LDB/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005-2006) que regulamentam a formação e o exercício desse profissional foram fortalecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Observa-se a prevalência do termo gestor sobre o de administrador ou de diretor escolar no Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005 e na Resolução CNE/CP n. 1, de 2006, de 15/5/2006 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP).

Uma análise atenta do *corpus* doutrinário expresso no Parecer CNE/CES n.05/2005 revela que o curso de Pedagogia deve formar o professor, o pesquisador e o gestor da educação. Estas possibilidades, a nosso ver, configuram uma identidade profissional, na qual precisa ser articulada a compreensão da complexidade: a) do ato pedagógico; b) dos sistemas educacionais, da escola e de sua organização; c) da pesquisa no campo educacional; d) da gestão da educação em diferentes níveis e contextos.

Confirmam essas proposições de configuração de identidade as recomendações do movimento nacional de educadores que historicamente rejeita, no curso de Pedagogia, a dicotomia entre a formação do professor e do gestor da educação, entre licenciatura e bacharelado.

As DCNP, apesar de suas múltiplas lacunas e excessos, apontam para um significativo avanço na formação do pedagogo fundamentado nos “*princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética*” (Res. n. 1/2006, Art. 3º). Quanto à

delimitação do campo de atuação do pedagogo, no mundo do trabalho, as DCNP definem com clareza as concepções de docência e de gestão da educação.

A docência é concebida no Art 3º da Resolução como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional construído em relações sociais”, processo que se desenvolve “[...] na articulação entre conhecimentos científicos e culturais” e valores “[...] inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimento”.

Por seu turno, a gestão da educação é entendida:

numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (PAR.CNE/CP n. 5/2005, p. 8).

Enfatiza-se que o gestor da educação para atuar nos contextos escolares e não escolares necessita de uma sólida formação teórica que tem por base as questões epistemológicas e práticas da docência e, no mínimo, o domínio de habilidades manifestadas na concepção de gestão democrática contida na citação anterior. Desse modo, reconhece-se que a formação proposta para o profissional da educação egresso do curso de Pedagogia é abrangente e exigirá (re)significações da educação, da escola, de cursos de formação de professores, da pedagogia, da docência, da gestão educacional.

Apresentadas as questões introdutórias e o sucinto referencial teórico, diante da natureza deste artigo, focaliza-se a seguir o desenvolvimento da investigação.

1 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Como já citado, esta pesquisa é teórico-bibliográfica, na modalidade estado do conhecimento, com análise de conteúdo. O uso dessa metodologia se deve ao fato de essa modalidade assumir caráter inventariante, descritivo e analítico da produção acadêmica em determinada área. Neste caso, o objeto é *gestão* e *gestor da educação*, nas dissertações e teses defendidas no período 2003-2006, em 15 Programas de Educação.

A amostra intencional foi selecionada à medida que os Programas atendiam aos critérios: a) serem credenciados pela Capes e sócios institucionais da Anped; b) não participação em pesquisas anteriores desenvolvidas por essa equipe de investigadores; c) manterem Linha de Pesquisa sobre “Formação de Profissionais da Educação” ou afins; d) espelharem a diversidade institucional constituída por universidades públicas,

comunitárias e privadas; e) assegurarem a representatividade dos programas tradicionalmente consolidados, dos recém criados e os em consolidação. Respeitando os critérios, foram identificados, nos 15 Programas, 383 trabalhos sobre a temática.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos consistem do levantamento documental; da leitura das teses e dissertações na íntegra; da elaboração de resumos analíticos conforme modelo da *Red Latinoamericana de Información y Documentación* (REDUC); do mapeamento e sistematização do objeto e dos conteúdos visando a identificar as categorias de análise; da identificação dos descritores *gestão e/ou gestor da educação* nas categorias; da análise de conteúdo.

Levantamento documental. A utilização deste procedimento objetivou localizar no Portal da Capes os resumos das dissertações e teses sobre a temática “Formação de Profissionais da Educação” dos 82 programas credenciados. No momento seguinte, os trabalhos completos do período 2003-2006 foram capturados nas bibliotecas virtuais das universidades, na Região Sudeste: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Campus Presidente Prudente; Universidade Estadual de São Paulo. Na Região Sul: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na Região Centro-Oeste: Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Universidade Federal de Goiás; Universidade de Brasília. Na Região Nordeste: Universidade Federal de Sergipe. Na Região Norte: Universidade Federal do Pará.

Elaboração de resumos expandidos. Foram elaborados 383 resumos expandidos consoante modelo REDUC que contém os itens: país de defesa; título do trabalho, autor, natureza (dissertação de mestrado ou tese de doutorado), número de páginas e de anexos, orientador, instituição, ano de defesa, referência bibliográfica da dissertação ou tese, palavras chaves, dados gerais sobre a pesquisa (objetivos, enfoque, linha teórica e seus principais autores, contexto e sujeitos da pesquisa), metodologia, resultados, conclusões; quantidade de obras nacionais e estrangeiras referenciadas e autores mais consultados.

Mapeamento e sistematização do objeto e dos conteúdos para identificar as categorias de análise. Trata-se da sistematização de dados mediante a identificação da categoria de análise a que cada dissertação ou tese está vinculada.

Para Richardson (1999, p. 239-243) qualquer sistema de categorias deve apresentar “concretude e fidelidade”, mostrando-se válido e relevante para a

comunidade científica. Adverte o autor que o sistema de categorias deve ser suficientemente “objetivo” para diminuir a subjetividade inerente ao processo de categorização, o que leva diferentes pesquisadores a colocar uma mesma investigação em categorias diferentes. Recomenda ainda que as categorias sejam “independentes e exaustivas”, embora Richardson (1999) reconheça que há entre elas zonas de mútua influência, decorrentes de mudanças dos paradigmas da ciência, do próprio movimento da produção científica da área e das novas concepções e articulações que essas produções engendram. Nessas circunstâncias, torna-se difícil distinguir categorias com contornos precisamente delineados, porém um dos procedimentos para garantir certa concretude, objetividade, independência e exaustão das categorias foi construir ementas que explicitam minúcias de cada uma e seus descritores.

Emergiram dessa sistematização sete categorias: Concepções de Docência e de Formação de Professores; Políticas e Proposta de Formação de Professores; Formação Inicial; Formação Continuada; Trabalho Docente; Identidade e Profissionalização Docente; Revisão de Literatura.

Identificação dos trabalhos nas categorias com os descritores gestão da educação e/ou gestor da educação. Esses descritores foram identificados nas categorias *Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores; Trabalho docente; Identidade e profissionalização docente.* Em um primeiro momento, a análise de conteúdo permitiu mapear 15 trabalhos que contemplavam os descritores gestão da educação e/ou gestor da educação. Após outra acurada análise, o refinamento permitiu descartar duas dissertações que só tangenciavam a temática gestão da educação. Ainda foram descartadas outras três que estudavam o curso de administração de empresas. Entre essas três constava uma única dissertação de 2006, razão pela qual este ano foi excluído desta pesquisa e não consta do Quadro 1.

Como se observa no Quadro 1. Relatório Descritivo, os descritores foram identificados em 10 trabalhos que correspondem a 2,61% dos 383 trabalhos discentes apresentados em sete universidades (47% das 15 estudadas na pesquisa-matriz), no período 2003-2006. Essas 10 dissertações foram defendidas nos Programas PUCPR (4); PUCMG (1); UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE (1) PUCSP (1); UFF (1); UFMG (1) e UFRGS (1). No Quadro 1 constam os títulos e demais “referis” das dissertações.

QUADRO 1. Relatório Descritivo das dissertações que tem por objeto os descritores Gestão e/ou Gestor da Educação, período 2003-2006

ANO DEFESA	TITULO	M ou D	AUTOR	PROGRAMA	CATEGORIA DE ANÁLISE
2003	A educação política do professor e a formação para a cidadania Examinar	M	KESTRING, Bernardo	PUCPR	Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores
	Gestão do currículo no espaço escolar: as competências docentes	M	RODRIGUES, Karime Smaka Barbosa	PUCPR	Trabalho docente
	Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa	M	HESSEL, Ana Maria Di Grado	PUCSP	Trabalho docente
2004	Políticas de formação de professores pós-LDB: o Programa MAGISTER-CEARÁ na visão de seus gestores	M	FERREIRA, Eveline Andrade	PUCMG	Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores
	A gestão da mudança nos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior: planejamento e gestão coletiva de currículo	M	SALLES, Suely Therezinha Costa	PUCPR	Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores
	Gestão participativa: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba	M	STEIDEL, Rejane	PUCPR	Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores
	Gestão democrática no cotidiano da escola: vivendo dois lados	M	COSTA, Rosângela Ribeiro da	UFF	Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores
	Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais	M	AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves	UFMG	Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores
2005	Gestão democrática e tecnologias de informática na educação pública: o ProInfo no Espírito Santo	M	PRATA, Carmem Lúcia	UFRGS	Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores
	O gestor no processo de formação de professores para o uso dos meios digitais na construção de uma escola de qualidade	M	SOARES, Andréa Alves da Silva	UNESP/ppPres.Prud.	Identidade e Profissionalização docente

Fonte: BRZEZINSKI, I. Pesquisa na modalidade “estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação”, período 1997-2006.

Os dados do Relatório Descritivo (Quadro 1) são evidências de que gestão da educação e/ou gestor da educação foram temáticas praticamente silenciadas no conjunto dos trabalhos discentes analisados.

Análise de conteúdo. Procedimento complexo que exige dedicação e paciência do investigador para satisfazer sua curiosidade. É procedimento refinado e comparável ao trabalho do arqueólogo, visto que o pesquisador se debruça sobre os traços dos documentos que ele pode encontrar. O objetivo da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores” (FREITAS; JANISSEK, 2000, p. 38). Estes autores, Bardin (2004) e Franco (2005) foram referenciais básicos para a análise de conteúdo.

2 RESULTADOS REVELADOS

Na casuística desta pesquisa comprova-se que os trabalhos discentes que contemplam os descritores *gestão da educação e gestor da educação* apresentam-se, em sua maioria vinculados à categoria de análise: Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores (7). Essa categoria abrange 70% das 10 dissertações analisadas, seguida de Trabalho docente, na qual os descritores aparecem em dois trabalhos (20%). Somente uma dissertação (10%) abriga-se na categoria Identidade e profissionalização docente.

A seguir proceder-se-á a análise de conteúdo sobre os descritores *gestão da educação e/ou gestor da educação* nas três categorias às quais se vinculam.

2.1 Descritores Gestão e Gestor da Educação. Categoria Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores

Nesta categoria somam quatro as dissertações que aprofundam estudos acerca da prática da gestão democrática, participativa e colegiada na educação básica. A dissertação de Prata (2005) apresentada na UFRGS analisa a gestão de implantação do ProInfo/MEC no Estado do Espírito Santo e, as mudanças na prática pedagógica e na administração escolar, enquanto política voltada para democratização do acesso às TICs nas escolas públicas. Conclui que “qualidade de educação e gestão democrática não se garantem por discurso ou por decreto, mas através de ‘atitudes’ democráticas, de decisões efetivamente coletivas, de movimentos e discursos cotidianos, garantindo às ações patamar de legitimidade ...”

Em outro trabalho, a gestão coletiva do currículo de cursos de licenciatura no ensino superior é o objeto de pesquisa de Salles (2004, PUCPR). A autora enfoca o momento em que a comunidade acadêmica se depara com projetos pedagógicos que

instigam mudanças tanto no planejamento, que deve ser participativo, quando na gestão do currículo que necessita ser coletiva e colegiada.

Conclui Salles (2004) que a resistência do corpo docente é a prática mais freqüente diante dessas inovações no campo da gestão e do planejamento. Sugere, com o que se concorda, que os gestores precisam adotar a gestão participativa e colegiada para conquistar a comunidade acadêmica, sob pena de as mudanças não ocorrerem e a prática conservadora se solidifique cada vez mais na Educação Superior.

Em outra dissertação do conjunto, Steidel (2004, PUCPR) aprofunda estudos a respeito da formação do pedagogo como professor e gestor da educação. Um dos pilares da dissertação está no depoimento da gestora da escola, na qual o estudo de caso foi desenvolvido. A gestora é professora com 20 anos de exercício e materializa sua gestão no coletivo da comunidade, dando destaque à eleição de diretores escolares, prática consolidada no sistema educacional do Município de Curitiba, e à transparência das informações internas da escola levadas com seriedade por toda a equipe pedagógica e administrativa, como mecanismos de gestão que atraem os pais e estudantes para comporem a gestão participativa.

Ancorada em conceitos da tendência de gestão democrática, participativa e colegiada, Steidel (2004) assegura que a gestão participativa pode garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a fim de que assumam a corresponsabilidade da construção do projeto pedagógico em que a maioria vivencia situações de cidadania, próprias da dinâmica social e do processo educativo.

A quarta dissertação desse conjunto é de Costa (2004), defendida na UFF. A autora revela em sua pesquisa de mestrado contradições existentes entre os interesses dos professores e dos gestores da educação e as problematiza como autora e atora que vivenciou dois lados: de um, como professora e militante para que a gestão democrática fosse incorporada à Lei Orgânica do Município de Angra dos Reis, de outro, como diretora eleita com a missão de implementar os princípios da gestão democrática e participativa, respeitando decisões tomadas pelos colegiados compostos por representantes de toda comunidade escolar.

Conforme ensinamentos de Mendonça (2001) e de Licínio (2003) existem contradições entre o prescrito nas normativas que definem políticas educacionais sobre a gestão democrática como princípio formador da cidadania e a prática realizada pelos gestores que pretendem adotar a tendência da gestão democrática, participativa e colegiada, porém não logram êxito. Mendonça (2001), citado anteriormente, adverte que a hegemonia de poder e de dominação dos segmentos de gestores, professores e

funcionários “monopoliza os foros de participação”. O autor sinaliza que a instituição pública é percebida como propriedade do Estado, do governo, do partido político ou de quem nela trabalha. O diretor conservador impõe de modo hegemônico idéias e prática, impedindo a participação de professores, estudantes, funcionário e pais.

Sob essa mesma categoria de análise agrupam-se outras três dissertações que tem por objeto o papel e o perfil do gestor da educação e a sua formação política. Ferreira (2004) dedica especificamente seus estudos ao papel, ao delineamento do perfil, aos saberes e aos conhecimentos a serem dominados pelo gestor em sua formação inicial e continuada. Analisa o Programa MAGISTER-Ceará em sua dissertação defendida na UFMG e discute o papel, as habilidades e as competências dos gestores no acompanhamento da formação dos professores leigos em serviço. A proposta do Programa valoriza a ação docente no cotidiano da sala de aula de professores leigos atuantes na educação básica e alia saberes tácitos oriundos da prática desse professor que, mediado pelas novas tecnologias, sem ausentar-se de sua tarefa diária obtém certificado de professor em caráter emergencial. Sob a ótica dos gestores do Programa problemas interferiram no seu desenvolvimento. Como exemplo: o domínio teórico e pedagógico dos gestores/formadores era insuficiente para aprofundar as questões epistemológicas e científicas da formação e tampouco dominavam a prática indispensável para supervisionar reflexivamente o estágio dos professores/alunos em suas próprias salas de aula. Declaram os gestores que foram aprendendo a refletir sobre a prática dos professores em ação, logo, aprendendo também com eles.

A dissertação de Augusto (2005, UFMG) tematiza o “Choque de Gestão”, como política educacional centrada na tendência advinda da reforma de Estado, transformado em Estado Mínimo, e as mudanças referentes à proposta da educação básica mineira. A autora faz severas críticas à tendência de gestão na esteira das reformas da educação sob os ditames dos princípios neoliberais globalizados. Os resultados mostram a resistência e os conflitos diante das situações de precariedade, a que se vêem submetidos os professores e gestores devido à intensificação do trabalho docente e exploração que obrigam os profissionais da educação a submeterem-se a outras formas de trabalho, para complementar a renda mensal.

Está também vinculado à categoria ora analisada o trabalho de Kestring (2003), defendido na PUCPR. A centralidade de sua pesquisa é a formação política do educador. Neste trabalho é possível reconhecer que o professor, o pesquisador e o gestor da educação devem ter fundamentalmente uma formação política para exercer sua profissão, em consonância com as orientações das DCN/Pedagogia e com os resultados

de experiências exitosas de formação de profissionais da educação realizadas na universidade brasileira. A sustentação teórica de Kestring (2003) da ética e da práxis educativa comprova que a educação ético-pedagógica tem como campo a reflexão que envolve estudantes, professores, gestores e o sistema pedagógico, devendo ser aberta a um projeto transformador em busca de uma filosofia da formação da pessoa omnilateral.

A propósito lembra-se que a atividade política é concebida por Arendt como uma prática associada à esfera pública, portanto prática exercida na coletividade, enquanto espaço político de interações, de colisões e de acordos entre os homens. Em contraponto, a autora alerta que o isolamento destrói a capacidade política, considerando que ele “é aquele impasse no qual os homens se vêem quando a esfera política das suas vidas, onde agem em conjunto na realização de interesse comum, é destruída” (ARENDR, 2006, p. 628).

2.2 Descritores Gestão e Gestor da Educação. Categoria Trabalho Docente

Abriam-se na categoria Trabalho Docente duas dissertações que focalizam o descritor gestão democrática, participativa e coletiva na educação básica. Hessel (2003), em dissertação defendida na PUCSP, aborda a complexidade e as contradições que se estabelecem entre o pedagógico e o administrativo, à medida que o gestor ao administrar a escola faz uso das TICs. A autora entrevistou três diretores que adotavam diferentes tendências de gestão. Concluiu que o uso das TIC pelos gestores, independentemente das nuances que assumem suas tendências gestionárias democráticas, possibilitam maior integração com a equipe técnico-administrativa, promovem maior visibilidade no acompanhamento do trabalho pedagógico e favorecem o clima de confiança e de valorização do trabalho docente.

A pesquisa de Rodrigues (2003, PUCPR) tem por objeto a gestão do currículo no espaço escolar. Os resultados revelaram que há uma sintonia entre o que é proposto pelos representantes da gestão da educação básica e pelos professores do ensino fundamental e o que é determinado legalmente. Resulta do trabalho indicações de que gestores e professores devem deter competências específicas para gerir o currículo. Constata ainda a autora que na ação docente da sala de aula e na prática democrática dos gestores na totalidade da instituição escolar se induz movimento e dinamicidade ao currículo de uma escola de ensino fundamental, naturalmente, sob a gestão democrática e coletiva de professores e gestores que atuam nesta escola.

2.3 Descritores Gestão e Gestor da Educação. Categoria Identidade e Profissionalização docente

Uma só dissertação pertence à categoria Identidade e profissionalização docente. Trata-se da pesquisa de Soares (2005) apresentada na UNESP/Campus Presidente Prudente. Seu objetivo foi investigar o papel do gestor na formação docente para a transformação pedagógica, física e social de uma escola cujo contexto de exclusão social e de alto índice de violência refletia-se na depredação do prédio escolar, na indisciplina e no desinteresse dos alunos em relação à aprendizagem. Ao aprofundar estudos sobre as atribuições do gestor na atualidade, Soares (2005) concluiu que o gestor da educação é ator de fundamental importância para as mudanças do contexto escolar. Assim, é necessário o gestor da educação incentivar e viabilizar condições para a escola ser um espaço acolhedor, no qual discentes e docentes sintam-se valorizados, reflitam conscientemente sobre seu papel no contexto escolar e percebam-se autônomos para construir a escola de qualidade para todos.

Algumas aproximações não conclusivas merecem registro neste final de artigo, ainda que desde o início houvesse clareza sobre a complexidade, a riqueza e o potencial desse tipo de pesquisa teórico-bibliográfica com análise de conteúdo.

Quanto à gestão democrática, participativa e colegiada pelo menos seis autores mostram a possibilidade de adoção, com sucesso, dessa tendência de gestão nos espaços escolares. Também evidenciam os trabalhos que, apesar de a gestão democrática como princípio ser assegurada na legislação, na prática escolar ainda persistem posturas autoritárias de diretores e professores que tolhem a liberdade e a autonomia de segmentos da comunidade escolar, negando-lhes o direito de participação e de coresponsabilidade pela gestão da escola. Por outro lado, emergem conflitos e há resistência às práticas de gestão participativa e colegiada por parte de alguns segmentos na educação básica no desenvolvimento de programas com uso de TICs na gestão e, no ensino superior, resistem os professores às propostas inovadoras de planejamento participativo e gestão colegiada dos projetos pedagógicos.

Um consenso se nota na maioria dos trabalhos: os estudiosos elegem o gestor democrático como ator fundamental do desenvolvimento da gestão participativa. Estudam atribuições, papéis, perfil, competências e habilidades do gestor da educação e sugerem os autores que a formação e exercício profissional reúnam conhecimentos e saberes que articulem os domínios pedagógico, científico, técnico, cultural e político da gestão.

Há sérias evidências neste balanço crítico que gestão da educação e gestor da educação são temáticas praticamente silenciadas no conjunto de 383 dissertações e teses sobre “Formação de profissionais da educação”. Somente 10 dissertações das 305 estudadas na pesquisa-matriz contemplam essas temáticas. No conjunto de 78 teses é total o silêncio sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- ANPAE. *Políticas e gestão da educação*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Série Estado do Conhecimento, n. 5.
- ARENDR, Hannah. *As origens do totalitarismo*. 2 ed. Trad. Roberto Raposo. Lisboa: Dom Quixote, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL.PR. *Lei n. 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 288-309.
- BRASIL.PR. *Lei n. 10.172, de 09/01/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: DOU de 10/01/2001.
- BRASIL.MEC.CNE. *Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13/12/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DOU de 15/05/2006.
- BRASIL.MEC.CNE. *Resolução CNE/CP n. 001, de 15/05/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: DOU de 16/05/2006.
- BRZEZINSKI, Iria. *Relatório de pesquisa: estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação (1997-2006)*. Goiânia: PUCGOIÁS/PPGE, 2009.
- BRZEZINSKI, Iria. *Gestão democrática, participativa, colegiada: concepção da disciplina acadêmica Gestão da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da PUCGOIÁS*. Goiânia: PUCGOIÁS/PPGE, 2010. Mimeografado (texto preliminar).
- FONSECA; Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. (org). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: D&PA, 2004, p. 53-68.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREITAS, Henrique; JANISSEK; Raquel. *Análise léxica e de conteúdo*. Porto Alegre: Sphinx-Sagra, 2000.
- GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani M. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: ANPAE. *Políticas e gestão da educação*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001, p. 113-126. Série Estado do Conhecimento, n. 5.
- LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2 ed. São Paulo; Cortez, 2003.
- MENDONCA, Erasto F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.75, pp. 84-108. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302001000200007.

RICHARDSON, Roberto J. (*et all*). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*, 3. ed., São Paulo: Altas, 1999, 324p.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liberlivro, 2007.

ⁱ Trabalho vinculado ao Eixo 2 “Espaço público da educação na dimensão das políticas locais e da gestão escolar” do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação; VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Resultado de pesquisa financiada pelo CNPq