

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO
GESTOR EDUCACIONAL

GRAZIELI NORO GRABOWSKI

Frederico Westphalen

2022

GRAZIELI NORO GRABOWSKI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO
GESTOR EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Frederico Westphalen – como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco.

Frederico Westphalen

2022

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen/RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Direção do Campus

Diretora Geral: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo: Prof. Ezequiel Plínio Albarello

Diretora Acadêmica: Prof.^a Dr.^a Elisabete Cerutti

Departamento/Curso

Chefe do Departamento de Ciências Humanas: Prof.^a Maria Cristina Gubiani Aita

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em

Educação: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Mestranda

Grazieli Noro Grabowski

Temática

Formação de professores e a construção da identidade do gestor educacional.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e a todos aqueles que o fazem acontecer: professores, bolsistas, funcionários, por estarem sempre presentes, atentos e disponíveis.

À Professora Dra. Luci Mary Duso Pacheco, pela amizade de longa data, confiança, carinho e incansável incentivo e apoio.

À minha família por estar sempre presente e ser minha base.

À minha amada irmã Ana Paula Noro Grabowski pelo ombro amigo, companheirismo, fé e incentivo dedicados.

Ao meu querido Tiago Fonseca dos Santos pela presença constante e companheira em minha vida.

À Luciane Bonfanti, diretora da Escola Nossa Senhora Auxiliadora, por acreditar no meu potencial, ser companheira de lutas e desafios diários.

À Rede ICM de Educação, na pessoa da Irmã Elenar Berghahn, por vislumbrar horizontes e sonhos em conjunto, pelos ensinamentos da caminhada e por trabalhar para uma educação comprometida com o futuro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Escolas da Rede ICM de Educação

41

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Meta 15 do Plano Nacional de Educação e suas estratégias	22
Quadro 02: Meta 16 do Plano Nacional de Educação e suas estratégias	25
Quadro 03: Meta 17 do Plano Nacional de Educação e suas estratégias	27
Quadro 04: Meta 18 do Plano Nacional de Educação e suas estratégias	29
Quadro 05: Contexto educativo das escolas da Rede	41

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “Formação de professores e a construção da identidade do gestor educacional”, surgiu da vivência da pesquisadora, formada na área docente, mas, que ao longo do percurso está gestora educacional, assim objetivou-se investigar como a formação de professores prevista na legislação brasileira e a atuação docente possibilitam a construção da identidade do gestor educacional. Para isso, procurou-se analisar como a formação de professores, amparada na legislação brasileira e na atuação docente/gestor, contribui para a construção da identidade do gestor educacional; Estudar o que a legislação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases, Resolução 02, de 1º de Julho de 2015 e Parecer CNE/CP nº 22/2019 e Plano Nacional de Educação) diz sobre a formação de professores na Educação Básica quanto a gestão educacional; Identificar de que forma a construção da identidade profissional do gestor educacional perpassa à formação e atuação de professores e; Compreender quais são os desafios e saberes mobilizados para a gestão educacional na atualidade e de que forma a legislação para a formação de professores e o exercício da atividade docente/gestor contribuem para esse cenário. Além de estudo teóricos e conceituais, promoveu-se uma pesquisa a campo com questionário aplicado via Google Forms aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental das 14 escolas da Rede ICM de Educação com perguntas voltadas a responder os objetivos deste trabalho. Além das perguntas serem voltadas a responderem os objetivos, cada capítulo do trabalho diz respeito a um objetivo em específico. É relevante destacar que 50% dos convidados responderam ao formulário, enviando suas considerações que foram analisadas no último capítulo desta escrita. As contribuições a nível de legislação brasileira e identidade do gestor educacional, descrita nos capítulos que antecedem a análise de dados ajudam a situar e organizar a gestão educacional numa linha do tempo: o que há a nível de publicações legais; o que dizem os teóricos educacionais e; por fim as vivências do ponto de vista do profissional atuante na Coordenação Pedagógica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Identidade, Gestor Educacional.

ABSTRACT

The present research, entitled “Teachers' training and the construction of the educational manager's identity”, arose from the experience of the researcher, trained in the teaching area, but who, along the way, is an educational manager, thus, the objective was to investigate how the formation of teachers foreseen in the Brazilian legislation and the teaching performance make possible the construction of the identity of the educational manager. For this, we tried to analyze how teacher training, supported by Brazilian legislation and the teaching/manager performance, contributes to the construction of the educational manager's identity; Study what the Brazilian legislation (Lei de Diretrizes e Bases, Resolution 02, of July 1, 2015 and Opinion CNE/CP nº 22/2019 and National Education Plan) says about teacher training in Basic Education in terms of educational management ; Identify how the construction of the educational manager's professional identity permeates the formation and performance of teachers and; Understand what are the challenges and knowledge mobilized for educational management today and how legislation for teacher training and the exercise of teaching/manager activities contribute to this scenario. In addition to theoretical and conceptual studies, field research was carried out with a questionnaire applied via Google Forms to the Pedagogical Coordinators of Early Childhood Education and Elementary Education of the 14 schools of the ICM Education Network with questions aimed at answering the objectives of this work. In addition to the questions being aimed at answering the objectives, each chapter of the work concerns a specific objective. It is important to highlight that 50% of the guests answered the form, sending their considerations that were analyzed in the last chapter of this writing. The contributions in terms of Brazilian legislation and the identity of the educational manager, described in the chapters that precede the data analysis, help to situate and organize educational management in a timeline: what is there in terms of legal publications; what educational theorists say and; finally, the experiences from the point of view of the professional working in the Pedagogical Coordination.

Keywords: Teacher Education; Identity, Educational Manager.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/GESTORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	15
2.1 Formação de Professores/Gestores	15
2.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	16
2.3 Pareceres CNE/CP nº 02/2015 e nº 22/2019	19
2.4 Plano Nacional de Educação	23
3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO GESTOR EDUCACIONAL ...	33
4 DESAFIOS E SABERES MOBILIZADOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL	41
4.1 O Objeto de investigação e tipo de pesquisa	41
4.2 Coleta de dados e constituição do Corpus Investigativo	42
4.3 Análise dos dados	45
4.4 Procedimentos Éticos	46
4.5 Análise das respostas obtidas na pesquisa	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
6 REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão tratou do tema FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL tendo como base para início de discussão o que é abordado na legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases, Resolução 02, de 1º de Julho de 2015 e Parecer CNE/CP nº 22/2019 e Plano Nacional de Educação, a respeito da temática.

A formação de professores é um tema já conhecido para quem está ligado à educação, mas, sempre em alta tendo em vista os inúmeros desafios que perpassam a carreira docente, tais como: valorização do professor, questão salarial, infraestrutura humana e física, saúde emocional e psicológica, burocracia pedagógica, entre outros.

Nem sempre é fácil falar do cotidiano escolar, do trabalho burocrático e daquele personalizado, que precisa estar atento as diferentes nuances que o envolvem. Além das relações profissionais que se mesclam às pessoais no ambiente, haja vista que o lado profissional co-existe com o pessoal e um fator influencia no outro e vice-versa.

O professor está imerso no mundo da sala de aula, com laços estreitos com seus alunos e famílias, pensando e vivendo diariamente os processos de ensino e aprendizagem daquele grupo em específico. Já o gestor, transita em todos os espaços da escola, sejam eles pedagógicos, organizacionais ou burocráticos. Precisa pensar as ações num todo, visando o impacto individual e coletivo em todos os âmbitos da comunidade escolar.

O professor ao formar-se no ensino superior sai da universidade pronto para o mercado do trabalho e nesse caso para a sala de aula, teoricamente. Ao chegar no espaço escolar, muito do que é socializado, lido e discutido na universidade não se assemelha à realidade. Por quê? Porque cada realidade está em um espaço geográfico e cultural diferente, ou seja, no curso superior, são mostrados os caminhos e direções para determinadas situações, de modo científico e amplo, com profundidade e sentido. No entanto, como cada realidade é única e distinta por sua especificidade e essência

muito do que se encontra no chão da escola, da sala de aula, se difere do aprendido, assim, o professor precisa aprender cada realidade fazendo, vivendo e experienciando.

As bases teóricas ajudam para situar o processo e formalizá-lo, mas o olhar atento, a interpretação de gestos, do implícito é a experiência que ensina. Este contexto é corroborado por Tardif (2002, p. 54) que entende os saberes experienciais como não apenas formados por todos os demais – saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares – “mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

O professor traz dentro de si diversos saberes construídos ao longo da vida docente, que possibilitam diferentes interferências e direções, mas, e os saberes do gestor pedagógico, quais são? Como são formados esses saberes? O que a legislação brasileira aponta sobre a formação de professores na Educação Básica quanto a gestão educacional? Como é construída a identidade desses profissionais? Quais os desafios que mobilizam a gestão educacional?

Um professor nunca está pronto, é um constante refazer-se ao passar dos anos, turmas e escolas. Essa construção está além da formação do indivíduo num todo: ao constituir-se sujeito com direitos e deveres, ao escolher a profissão e área de atuação e no desenvolvimento e amadurecimento do trabalho.

Ligado à essa formação de professores, encontram-se outros profissionais que também formaram-se professores mas que desenvolvem um trabalho específico e de extrema importância no ambiente de ensino: o gestor educacional. Esse profissional que teve a mesma formação inicial docente e que hoje está gestor, precisou ao longo deste processo, aprender a ser gestor. Se o professor não saí pronto do ensino superior, imagina o gestor educacional! Essa área, diretamente ligada a gestão de pessoas, emoções e projetos precisa ser lapidada durante todo o exercício desta atividade. Uma possibilidade de aperfeiçoamento é através da formação continuada para gestores, que com cursos, extensões, formação e aperfeiçoamento possibilita o desenvolvimento e a capacitação destes profissionais para desempenharem a função exercida com mais qualidade e competência.

É inegável que a formação de professores contribui para a construção da identidade do gestor educacional, tendo em vista que o profissional que atua neste espaço precisa,

mais do que nunca, trabalhar diretamente com pessoas em todas as etapas do ambiente escolar: alunos, professores, pais, funcionários e colegas de gestão.

Da mesma forma que não é fácil tornar-se professor, estar gestor é um processo ainda mais delicado e minucioso, pois é através das ações e palavras deste profissional que a escola se delinea, direciona, mostra como e de que maneira entende e pensa a educação e que formação prospecta aos seus alunos.

Assim, essa pesquisa buscou analisar como a formação de professores, amparada na legislação brasileira e na atuação docente/gestor, contribui para a construção da identidade do gestor educacional.

Ao decidir essa temática para estudo, deixa-se clara a preocupação em como esse profissional que se formou professor tanto quanto os outros, mas que desenvolve um trabalho específico, principalmente com os professores da escola, constrói-se gestor e como essa identidade se forma.

A formação do gestor educacional está imbricada à formação docente, haja vista que não há uma formação inicial específica para o profissional deste espaço, senão a oferecida nos cursos de licenciatura em Pedagogia, com disciplinas específicas apenas. No entanto, sabe-se que a formação continuada oferecida através de cursos de pós-graduação, capacitação e aperfeiçoamento nessa área mostra inúmeras possibilidades a esses profissionais e torna o trabalho pedagógico mais eficiente e de qualidade. Mas, ainda, muito dessa formação acontece através do contato mais próximo com a burocracia escolar e todas as suas demandas e do que é vivido cotidianamente, que aponta os melhores caminhos e direções a serem seguidos, sempre pensando no todo que envolve o espaço escolar.

Assim, essa pesquisa ganha espaço e relevância por pensar, mostrar e dialogar sobre a formação de professores e também a construção da identidade do gestor educacional, através da ótica da legislação, do que os autores da área entendem e defendem e pela pesquisa de campo com profissionais que atuam nesse campo, dando ainda mais relevância ao tema proposto.

Além dos caminhos conceituais, faz-se necessário compreender o caminho percorrido que deu origem a Rede ICM de Educação.

No dia 27 de Junho de 1818 vinha ao mundo em Viena, na Áustria, Bárbara Maix, filha de José Maix e Rosália Mauritz. Nos registros o pai era funcionário público e posteriormente funcionário da família real, atuando em diferentes cargos. (REDE ICM DE EDUCAÇÃO, 2017).

A vida não era fácil naquela época, Bárbara era a caçula de nove (09) irmãos e, embora o pai trabalhasse para dar melhores condições, a vida era de privações e doenças. Vivendo entre o luxo, visto no trabalho paterno, e as dificuldades diárias, Bárbara foi crescendo e formando a sua personalidade. Dos pais herdou a fé cristã e aos poucos foi direcionando a sua vida pelo caminho do auxílio aos mais necessitados, oferecendo orientação e assistência a jovens desempregadas e empregadas domésticas, prevenindo-as da prostituição e demais desigualdades sociais. (REDE ICM DE EDUCAÇÃO, 2017)

Junto à Bárbara reuniram-se outras jovens com o mesmo espírito solidário e cristão. Assim, iniciou o Projeto das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, inspirado no modo de ser das primeiras comunidades cristãs, desejando dedicar-se também à educação de crianças. Na Europa, durante a revolução de 1848, acontecia uma verdadeira perseguição às Ordens Religiosas. As leis proibiam novas fundações e a entrada de novos membros. Essa situação fez com que Bárbara e suas 21 companheiras aceitassem a proposta de saírem do país. (REDE ICM DE EDUCAÇÃO, 2017)

As jovens pretendiam estabelecer-se na América do Norte, porém, por acaso ou “vontade de Deus” embarcaram em um navio com destino ao Brasil. Numa época em que a mulher não tinha participação social e acesso à Escola, Bárbara se fez educadora, permitindo o estudo às meninas. Atenta à realidade brasileira, com suas Irmãs, foi ao encontro das necessidades mais urgentes e passou a assumir asilos onde acolhia órfãos e pobres e abriu pensionatos para jovens estudantes. Em decorrência da realidade da época também assumiu atividades em enfermarias e hospitais. (REDE ICM DE EDUCAÇÃO, 2017)

Bárbara Maix faleceu no dia 17 de março de 1873 deixando um legado de fé, perdão, amor ao próximo e compromisso coletivo.

No ano de 2016, após uma reestruturação interna, as escolas e obras sociais mantidas pelas Irmãs do Imaculado Coração de Maria, passaram a fazer parte da ICM Rede de Educação e Assistência Social.

Com a Missão de *atuar na educação e assistência social defendendo e promovendo a vida, a inclusão social e o exercício da cidadania* e a Visão de *ser instituição de referência na defesa e promoção da vida* a Rede ICM está presente nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro com 15 unidades de ensino, 7 unidades socioassistenciais, 1.619 colaboradores, 11.230 alunos e 1.530 crianças e adolescentes nas unidades socioassistenciais. (REDE ICM DE EDUCAÇÃO, 2017)

A pesquisadora que aqui desenvolve este trabalho iniciou a trajetória profissional, no ano de 2013, na Escola Nossa Senhora Auxiliadora, no município de Frederico Westphalen. Desde aquela ocasião até a presente data, a constante mudança tem marcado e reinventado a cada dia esta profissional da educação.

O trabalho iniciado na referida instituição, conforme o ano citado acima, se deu em uma turma de Educação Infantil, permanecendo assim por quatro (04) anos, variando apenas de nível. Desde 2017 o desafio passou a ser com a docência nos Anos Iniciais, ministrando aulas nos turnos da manhã e da tarde em diferentes turmas, como: Extracurricular, 3º ano, 5º ano e 4º ano. Concomitante, nos últimos dois anos, vem desenvolvendo o trabalho junto à gestão da escola, no setor de Coordenação Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nem sempre os desafios são fáceis de serem aceitos, pois tiram da zona de conforto, desestabilizam e provocam mudanças. Na primeira vez em que esse movimento aconteceu o medo de não dar conta e de errar foi muito grande, mas o sentimento de realização, de aprender algo novo e diferente superou o medo inicial. A partir do ingresso nos anos iniciais e da frequente mudança no trabalho com diferentes turmas e, nos últimos anos, na gestão, esse medo do novo, já era esperado, ansiado, como uma consequência que impulsiona o aprendizado, o crescimento, o fazer diferente e assim, aprimorar ainda mais o trabalho na referida unidade de ensino.

A cada novo desafio, a experiência e o crescimento profissional foi sendo ampliando assim como a relevância e a grandeza em pertencer a uma rede que

diariamente inova, trabalha, pensa e planeja em prol do desenvolvimento e da qualidade na educação. As dificuldades acompanham toda e qualquer carreira, mas, ao lado delas estão as conquistas e as realizações, que só são possíveis através da construção diária, esforço, dedicação, estudo e comprometimento, além do apoio e trabalho em equipe.

Todas as dificuldades de desafios vividos levam sempre a reflexão sobre o modo de agir, pensar, organizar, comunicar, principalmente na área da gestão. E, desta forma surge o anseio por pesquisar a área de trabalho e também o profissional que trabalha neste meio, nesse aspecto o coordenador pedagógico, visto que na maioria dos casos a formação é em licenciatura e a parte da gestão é aprendida e incorporada através da prática, da experiência e da formação continuada.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/GESTORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

2.1 Formação de Professores/Gestores

A formação de professores é assunto sério, está diretamente relacionada a promoção da cidadania, qualidade de vida das pessoas e sua qualificação para o mundo do trabalho. De acordo com Imbernón (2009), a formação tanto pode favorecer a prática de um professor, quanto ser um obstáculo para ela, por isso, ela não se define em um horizonte diferente da contextualização.

A formação docente envolve olhar para além de práticas universalizadas distantes das realidades educacionais ou de receitas pedagógicas, requer partir de situações complexas e problemáticas da prática educativa para se gerar alternativas de mudança no contexto. Os professores foram e são preparados a partir das experiências que vivenciam enquanto profissionais e pessoas, pelas vivências como alunos e com alunos seja na instituição de ensino ou fora dela.

Um professor é detentor de conhecimento teóricos e práticos, os quais adquiriu no decorrer de sua carreira, estes conhecimento se apresentam nas ações que desenvolvem em sala de aula, onde se atualizam nas relações com as pessoas e se (re)constroem com as experiências de dentro e fora do ambiente educacional. Sempre existe a reflexão sobre a ação realizada, para que uma nova ação ocorra, e nesta nova ação a prática seja permeada pela teoria.

Além da formação de professores, este trabalho busca tratar sobre a construção da identidade profissional docente, através do que é exposto na legislação brasileira: LDB9394/96, Resolução nº 02/CNE/CP/2015, Resolução nº 22/CNE/CP/2019 e PNE/2014.

Importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. (Parecer nº 2/2015, p.05)

Ao encontro do que diz na LDB, o Plano Nacional de Educação também aborda de maneira explícita e implícita sobre a formação continuada e as possibilidades de

construção da identidade profissional do professor por meio desse aperfeiçoamento, visto que o próprio PNE cita em seu início a LDB como fonte para a formação de professores.

No entanto ao estudar e analisar as metas propostas para esse plano é perceptível que a formação continuada é abordada com mais empenho e que é uma preocupação, além de fonte de desenvolvimento profissional desse docente e construção da própria identidade.

Ainda nesse viés, o PL2-2015, também demonstra preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação básica, visto as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos anos, tendo relevância direta na forma como o ensino acontece e nos procedimentos burocráticos.

Dessa forma os três documentos que aqui são destacados correlacionam-se no que diz respeito a formação continuada de professores para a educação básica e as possibilidades de construção da identidade profissional desses docentes.

2.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

No que diz respeito à formação de professores para a educação básica, a LDB traz no título VI – Dos Profissionais da Educação, sete artigos (61 a 67), com seus incisos e parágrafos, que tratam sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com a educação básica, investimentos a nível federal, estadual e municipal na educação e o plano de carreira do magistério.

Dentre os artigos selecionados destacamos a relevância daqueles ligados diretamente a formação dos professores da educação básica, conforme exposto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, Lei nº 13.415, 2017, p. 27)

Conforme consta no item supracitado a formação inicial do professor para atuar nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

será admitida em caráter de nível superior, através de formação em curso da área de Pedagogia, porém admite-se também, que para estas etapas, a formação pode se dar em nível médio, através no Curso Normal ou Magistério, que atende aos quesitos de formação pedagógica.

Os parágrafos deste artigo apontam para a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais que atuam nessa área sob regime de colaboração a cargo da União, Distrito Federal, Estado e Municípios. Essa formação poderá utilizar-se de recursos digitais e tecnológicos, dando preferência ao ensino presencial, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular. Ainda, é destacado o incentivo a formação de profissionais do magistério para atuação na rede pública por meio de bolsas de iniciação à docência em instituições de ensino superior, que tenham sido aprovados e convocados em concurso público, com pelo menos três anos de exercício na área e que não sejam portadores do diploma de graduação.

Assim:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.(BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases, 1996, p. 27-28)

Tanto o artigo 62 quanto o artigo 63 abordam de forma clara sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e sobre a formação continuada e cursos de capacitação oferecidos por Instituições de Ensino Superior e prefeituras de cada localidade. Tal abordagem se torna um trunfo para os profissionais que tem o seu direito de formação assegurado por lei, o que favorece maior qualidade e comprometimento com o ensino, haja vista que essa formação vai ser refletida na prática da sala de aula e/ou setores pedagógicos do espaço escolar.

A abordagem dos artigos acima vai ao encontro da valorização do profissional do magistério:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III - piso salarial profissional;
 - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI - condições adequadas de trabalho.
- § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. [\(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)
- § 2º Para os efeitos do disposto no [§ 5º do art. 40](#) e no [§ 8º do art. 201 da Constituição Federal](#), são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)
- § 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
(BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases, 1996, p. 28)

É fundamental pensar que a carreira docente precisa de estímulo e incentivo, seja financeiro ou por progressão de desempenho. Um profissional admitido e convocado em concurso público para atuação docente legitima a preocupação e a relevância com que a educação é tratada no referido âmbito (municipal, estadual, federal), além de ser uma forma de prestigiar o esforço e dedicação deste profissional ao contabilizar títulos e certificados de formação na área.

Para além da admissão de profissionais da educação através de concursos públicos, está o incentivo e apoio em relação ao aperfeiçoamento profissional, inclusive reconhecendo o afastamento sem prejuízo na remuneração, piso salarial, progressão na carreira, por meio de comprovação de titulação e desempenho, período reservado a estudos, organização e avaliação incluído na carga horária docente e condições adequadas de trabalho. São inúmeros os elementos reconhecidos na legislação que incentivam a formação inicial, continuada e aperfeiçoamento na carreira do magistério tornando o trabalho docente mais qualificado, refletindo no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com fins a promover uma sociedade mais empática, justa e solidária.

2.3 Pareceres CNE/CP nº 02/2015 e nº 22/2019

A formação de professores está diretamente ligada aos aspectos legais da legislação que lhe cabe. Desta maneira, este item tem por objetivo abordar o que trazem os Pareceres 02/2015 e 22/2019 sobre a temática.

O parecer 02 de 2015 trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Diante do exposto ao longo do documento são levantados diferentes aspectos e possibilidades para essa formação, através dos seus artigos. Logo no início, deixa claro que essa formação de nível inicial e continuada compete ao exercício da docência nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e nas respectivas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), com a integração entre as diferentes áreas do conhecimento. (ARTIGO 2)

Através dessa formação quer tornar-se capacitado e habilitado profissionais do magistério para desempenharem as funções nas etapas de ensino acima citadas, buscando atender em cada espaço as especificidades locais, o desenvolvimento do grupo discente, a produção e a difusão de projetos e a gestão democrática para todos.

É notório o papel que o profissional da educação representa frente aos alunos e a comunidade escolar, desta forma essa formação não vem somente para cumprir com a legislação, mas, para tornar o acesso para justo e através desse acesso qualificar a docência e conseqüentemente a formação das crianças e jovens, gerando maiores e melhores oportunidades.

Neste parecer os artigos 16 e 17 são específicos em tratar sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, ao apontar caminhos, meios e documentos, conforme segue

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico,

dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (Ministério da Educação, Resolução nº 02/2015, p. 13-14)

Conforme é explanado nos artigos a formação continuada vai desde os processos formais, nas universidades, até a reunião pedagógica, no espaço escolar. São todos esses ambientes e possibilidades que tornam a formação tão rica e ampla, pois é possível vivê-la por meio dos processos polidos e também pelos experienciais. Ousa-se dizer que é o equilíbrio entre esses dois campos que torna a formação continuada algo passível de tantas discussões, estudos, descobertas e reflexões.

Em relação a valorização do magistério, a menção acontece os artigos 18 e 19 e se assemelha ao que já foi abordado no âmbito legislativo pela LDB e ainda será pela resolução 22/2019 e pelo Plano Nacional de Educação, no decorrer deste capítulo.

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares. (Ministério da Educação, Resolução nº 02/2015, p. 14-15)

É de responsabilidade das instituições educativas a garantia de políticas de valorização do profissional do magistério, asseguradas a sua formação, plano de carreira e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica. Desse modo, para fins de valorização profissional validará formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, progressão de trabalho e avaliação de desempenho.

Ao encontro do exposto pelo documento acima, o parecer 22/2019 revisa e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Parecer 02/2015) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Na leitura dos artigos, é possível destacar o 6º que discorre especificamente sobre a política de formação de professores para a Educação Básica e os princípios relevantes. Assim, esses princípios foram agrupados por semelhança sobre o que tratam a fim de que a escrita seja a mais clara e possível.

Desta forma, temos:

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; (Ministério da Educação, Parecer nº 22/2019, p. 34)

Os princípios IV e V tratam sobre a qualidade dos cursos de formação ofertados pelas instituições de ensino superior e a manutenção da estreita relação entre teoria e prática, assim como a tríplice missão universitária, tendo em vista que esses conceitos são fundamentais para a formação de qualidade, principalmente dos profissionais do magistério.

Já os princípios I, III, VI e X abordam o compromisso do Estado com a formação docente, assegurando às crianças e jovens o direito a uma educação de qualidade; a ajuda mútua entre os envolvidos (à nível federal, estadual e municipal) para o alcance dos objetivos comuns e o acesso à formação inicial e continuada.

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (Ministério da Educação, Parecer nº 22/2019, p. 34)

Outro ponto relevante abordado pelos princípios acima remete a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar, sobre o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, que são resultado da experiência, do estudo, da prática, da reflexão e estão diretamente ligados às aprendizagens e (des) construções de cada indivíduo.

Ainda os itens II, VII, VIII e IX, de uma forma geral trazem a valorização docente através do reconhecimento e do fortalecimento dos saberes e práticas inerentes a cada modalidade de formação e a formação continuada.

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; (Ministério da Educação, Parecer nº 22/2019, p. 34)

A educação sempre está ligada aos meios legais, pois são eles que delineiam o caminho e apontam as direções de uma maneira mais formalizada. Tanto é que a valorização docente está sempre presente na legislação assim como a formação inicial e continuada, além de assegurar aos alunos uma educação de qualidade, garante e reconhece a profissionalização do magistério.

Fica nítido neste documento que a escrita legislativa para a educação segue um padrão, valorizando e pontuando todos os indivíduos e etapas do processo, de forma a assegurar o sucessor e a qualidade final.

2.4 Plano Nacional de Educação

Por fim, outro documento que aborda a formação de professores e do qual trata esse projeto de dissertação é o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Ao estudar o Plano Nacional de Educação, na sua essência, percebe-se que dos seus 14 artigos, aquele que trata especificamente da formação de professores é o artigo 2, falando sobre as diretrizes do plano e dentro dele, nos incisos VIII e IX:

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
IX - valorização dos (as) profissionais da educação; (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº 13.005/2014 p. 02)

Ao trazer fatores como investimento financeiro e valorização profissional em sua legislação o PNE confirma a relevância e a necessidade de que a educação seja um investimento e de que os profissionais que atuam nela estejam capacitados e em constante atualização.

Dentro da legislação do PNE, existem 20 metas que são os desafios do decênio, tempo de vigência do atual Plano Nacional de Educação. Dentre estas metas, merecem destaque as metas 15, 16, 17 e 18, que são ligadas diretamente a formação de professores e invariavelmente à construção da identidade profissional.

Diante do exposto, apresenta-se as metas, estratégias e resultados revelados a partir do relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016, que atendem aos objetivos desta pesquisa.

QUADRO 01: META 15 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SUAS ESTRATÉGIAS

META	ESTRATÉGIAS
META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos	15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; 15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva

<p>profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;</p> <p>15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;</p> <p>15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;</p> <p>15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;</p> <p>15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;</p> <p>15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;</p> <p>15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;</p> <p>15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;</p> <p>15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e</p>
--	--

	<p>tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;</p> <p>15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;</p> <p>15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;</p> <p>15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.</p>
--	---

Fonte: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº 13.005/2014

De fato, o mencionado acima trata da formação inicial dos profissionais que atuarão em sala de aula, setores pedagógicos e administrativos de uma escola. Para isso, o próprio PNE elaborou 13 estratégias que pretendem dar conta desta meta. Estas estratégias abordam o diagnóstico da necessidade de formação destes profissionais, na consolidação do financiamento estudantil para fins de formação inicial, na formação e aprimoramento dos profissionais para a educação básica, na oferta de plataforma eletrônicas para formação inicial e continuada, na implementação de programas específicos para escolas do campo, indígenas, quilombolas e educação especial, atendendo às diversidades e particularidades de cada área, a valorização das práticas pedagógicas, tendo em vista a formação de laços entre a área acadêmica e a educação básica; implementar cursos de formação na área em que os profissionais estejam atuando e que por vezes não é a área de formação.

Deste modo é possível perceber que a formação inicial está bem amparada e que é um ponto de destaque para o plano nacional de educação. Muitas iniciativas já entraram em ação, como o PL02-2015, mas mesmo assim há professores atuando fora

da área de formação, sem formação nem cursos de aperfeiçoamento, onde o piso nacional não é cumprido, sem infraestrutura humana, pedagógica e física.

No entanto, tal meta não foi cumprida conforme previsto já que na lei do PNE, a cada dois anos seria emitido um relatório com os dados previstos e os dados reais. No primeiro relatório, 2014-2016, em relação a meta 15 a proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que atuam no ano de 2015 foi de 52, 2%, ou seja, 47,5% p.p. distante do estipulado pela meta (Brasília, 2016, p. 349). Por fim o próprio relatório admite:

Em termos gerais, os resultados apresentados demonstram a necessidade de se ampliar os esforços para formação superior de professores em áreas de conhecimento compatíveis com as disciplinas que lecionam. As análises apontam que há consideráveis distâncias para o atingimento da meta, com base nas desagregações: região geográfica, unidades da Federação, etapa de ensino, localização geográfica, dependência administrativa e disciplinas. (Brasília, 2016, p. 358 e 359).

A meta 16, com o objetivo da pós-graduação, tem o tempo de vigência igual ao da duração do PNE, ou seja, 10 anos. Este é o prazo para que 50% dos professores da educação básica estejam formados a nível de pós-graduação. Diante disso, também foram traçadas 6 estratégias para que se cumpra.

QUADRO 02: META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SUAS ESTRATÉGIAS

META	ESTRATÉGIAS
<p>META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades,</p>	<p>16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;</p> <p>16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e</p>

<p>demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;</p> <p>16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;</p> <p>16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;</p> <p>16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.</p>
---	---

Fonte: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº 13.005/2014

Conforme exposto na meta acima, o objetivo é formar 50% dos professores em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste PNE (2024). Sendo assim, o relatório do primeiro biênio mostrou que, em 2015 no Brasil, 32,9% dos professores eram pós-graduados, sendo a maioria (31,4%) em cursos lato sensu (PÁGINA 379). Esses números dizem respeito aos professores atuantes em sala de aula, sendo que a maior parte dos profissionais que passaram por essa formação são oriundos do região Sul e Centro-Oeste, respectivamente; e os menores números dizem respeito a região Norte e Nordeste, ficando a região Sudeste em situação intermediária. Sobre os profissionais que são docentes, mas que atuam em funções administrativas também houve aumento no número de formações à nível de pós-graduação.

Outro dado importante que deve ser levado em consideração é a localização que atuam esses profissionais que passaram por essa formação, 34,8% atuam em áreas urbanas e 24,0% em áreas rurais. Em tempo, retomando a temática da formação continuada, o relatório exalta que houve um aumento na realização dessa formação e

que os profissionais da educação buscaram cursos em diferentes áreas, ou seja, diferentes temáticas foram estudadas, haja vista a grandiosidade geográfica e cultural do país vivido.

Ao estudar a meta 17 e suas estratégias, fica claro a relevância e o destaque ao reconhecimento e valorização profissional dos profissionais do magistério, tendo como prazo para cumprimento até o sexto ano do vigente plano de educação. As estratégias ligadas a essa meta dizem respeito a constituição de um fórum permanente para acompanhar a atualização salarial dos profissionais do magistério público da educação básica a nível nacional, implementação de plano de carreira e ampliação da assistência financeira da União aos Estados com vistas ao cumprimento do piso salarial. A seguir, é possível observar a meta de que trata este parágrafo e suas estratégias na íntegra.

QUADRO 03: META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SUAS ESTRATÉGIAS

META	ESTRATÉGIAS
<p>META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE</p>	<p>17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;</p> <p>17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;</p> <p>17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;</p> <p>17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular</p>

	o piso salarial nacional profissional.
--	--

Fonte: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº 13.005/2014

Ao acessar os resultados dessa meta é satisfatório observar que apontam uma melhora na valorização dos profissionais da educação, no que diz respeito a questão salarial.

O Indicador 17, que trata da mensuração da razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o de não professores com escolaridade equivalente, era 59,3% em 2004 e chegou a 81,6% em 2014. Entre 2004 e 2014, a média salarial real dos professores aumentou 39,4%, contra um crescimento de apenas 1,9% da média salarial real de não professor. (BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016, p.392)

É visto que esses números são gerados a nível nacional e que o piso salarial depende de cada estado e ainda de inúmeros fatores, como a taxa de desemprego, produtividade da economia, pois, por mais que o salário do magistério tenha tido um aumento maior em relação ao dos demais brasileiros, os fatores que não são ligados especificamente a educação interferem na logística salarial. Mas, de qualquer forma, vale ressaltar que aos poucos o grupo do magistério vem conquistando melhores salários, merecidamente, levando em consideração o trabalho de qualidade e a constante busca por formação continuada o que afeta diretamente na formação do cidadão que estará integrando a sociedade brasileira.

Por fim, a meta 18 segue na linha da valorização profissional ao abordar a carreira dos profissionais da educação básica, elencando estratégias burocráticas, por se darem a nível de documentação, fiscalização e gerenciamento de dados, e práticas, por estarem próximas ao professor, dentro de cada realidade social, cultural e geográfica, para o próprio êxito, conforme observa-se:

QUADRO 04: META 18 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SUAS ESTRATÉGIAS

META	ESTRATÉGIAS
<p>META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal</p>	<p>18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;</p> <p>18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;</p> <p>18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;</p> <p>18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;</p> <p>18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;</p> <p>18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p> <p>18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo</p>

	<p>planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;</p> <p>18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.</p>
--	---

Fonte: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº 13.005/2014

O ponto central desta meta é o plano de carreira docente e a partir dela o desmembramento das estratégias a fim de atingi-lo. Desta forma, destacam-se as estratégias 2, 3, 4 e 6, que abordam respectivamente o acompanhamento aos profissionais iniciantes por meio do estágio probatório, inclusive com oferta de aprofundamento de estudos na área de atuação, ingresso no magistério público através de concurso, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional e as particularidades socioculturais das escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No entanto, após a divulgação dados do relatório em que foi estabelecido o prazo de dois anos para que os entes federados aprovassem os planos de carreira para os profissionais da educação básica e a adoção do piso salarial profissional nacional, é possível observar que mais da metade dos municípios ainda não havia informado se a situação estava regularizada ou não. Dos que responderam, 22% declararam estar cumprindo o previsto, como a criação do plano de carreira e o pagamento do peso salarial nacional. Dessa forma, as conclusões sobre essa meta só serão completas quando for obtido o retorno por parte dos municípios e Estados que ainda não haviam se manifestado.

Sendo assim, ao encerrar a análise das metas destacadas observa-se que o PNE (2014-2024) vem em uma constante crescente de metas e estratégias que ao final se afinam e levam somente a um lugar comum: qualificar a educação brasileira. Porém, no Brasil que tem proporções geográficas continentais e inúmeras particulares sociais, econômicas e culturais além das geográficas, o cumprimento destas metas e estratégias toma uma proporção maior devido a dificuldade em reunir todos esses aspectos, números e informações além da criação e atualização burocrática em cada município e estado, no tempo previsto pelo documento. Por outro lado, sobre os

resultados já obtidos, reitera-se a minuciosidade do relatório construído e publicado a respeito do primeiro biênio do PNE, certamente são dados que comprovam e qualificam os ideais contidos nesse plano e que conforme a logística possível certamente será cumprido em prol de uma maior equidade na educação brasileira.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO GESTOR EDUCACIONAL

Muito se tem falado, debatido e refletido acerca dos problemas da educação. Há uma evidência clara, por parte de toda a comunidade, famílias, representantes dos mais diversos segmentos que compõem a sociedade, lideranças políticas, universidades, que a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento de um país e sua população, somente serão possíveis com a promoção da qualidade na educação.

Para que haja uma organização no ambiente de ensino a gestão é de fundamental importância, uma vez que ela contribui para que todos sigam na mesma direção, com fins delineados e um planejamento que permita a todos estabelecerem e executarem os mesmos objetivos, mesmo assumindo funções diferentes,

Conforme Lück (2006, p.23)

[...] nenhuma ação setorial, por si, é adequada e suficiente para promover avanços consistentes, sustentáveis e duradouros no ensino, e que dessa forma apenas consegue promover melhorias localizadas, de curto alcance e curta duração. Daí por que a importância da gestão educacional, na determinação desse novo destino, uma vez que, a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados.

A articulação das pessoas em equipe resulta nesse trabalho coletivo orientado para os resultados desejados. Para que haja essa articulação é preciso que todos os setores envolvidos no processo educacional participem da construção das ações que resultarão na concretização dos objetivos propostos. Esse processo é conduzido e orientado pela Gestão educacional.

De acordo com Pazeto (2000), a gestão educacional tem um caráter institucional, está centrado na intervenção, através de programas, condições e resultados, em realidades específicas, para as quais o gestor empenha-se, tendo em foco a missão, funções e especificidades dessa realidade.

Entende-se, desta forma, que o conceito de gestão está associado a um processo de condução democrática das ações pedagógicas de uma determinada instituição,

oportunizando a participação responsável, de todos os envolvidos, nas decisões necessárias a concretização de tais ações.

Lück (2014, p.1) salienta esse envolvimento coletivo e responsável enquanto compromisso com os resultados significativos, como pode ser observado na fala abaixo:

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Ao abordar a gestão educacional, é importante salientar que, mesmo estando relacionada a uma determinada realidade institucional, pode ser identificada sob dois aspectos: macro e micro. A Gestão Educacional no âmbito macro refere-se ao sistema de ensino mais amplo enquanto a Gestão Educacional no âmbito micro remete à escola como instituição. No entanto, mesmo podendo ser identificada em dois aspectos é possível visualizá-la nesses dois espaços como articuladora e organizadora dos processos educacionais.

Em relação aos níveis macro e micro da Gestão Educacional Lück (2006, p.26) salienta que:

[...] a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, em vista do que, em sua essência e expressões gerais, é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão da escola). [...] Torna-se fundamental que se construa uma consistência entre os processos de gestão de sistemas de ensino e o que se espera ocorra no âmbito da escola, mediante uma orientação única e consistente de gestão.

Com essa afirmação percebe-se que é necessária uma complementaridade na forma de gestão para que tanto em nível micro como em nível macro seja possível para a gestão educacional definir e executar objetivos a fins. Por essa razão que a gestão educacional não pode trabalhar de forma isolada, sem conhecimento da visão macro e esta sem saber o que se processa a nível micro.

Assim a gestão educacional, articula em suas principais funções, o conhecimento e controle da parte legal e burocrática da qual a instituição deve estar vinculada e pela qual deve prestar contas. Com isso o gestor se apropria dos conhecimentos necessários a sua função e congrega as pessoas relacionadas á instituição (pais, alunos, professores e comunidade local), para que caminhem na mesma perspectiva.

Na concepção da Gestão Educacional enquanto processo responsável pelo envolvimento e mobilização da comunidade escolar nas ações e funções da instituição de ensino, é importante destacar, o seu papel na formação humana dos sujeitos do processo educacional. Conforme salienta Cária (2014, p.3)

[...] a educação dentro da escola fundamentada na gestão educacional democrática, deve ser transmissora de conhecimento, mas também deve buscar a valorização do humano, a formação do cidadão e, num nível mais elevado a busca da liberdade, auxiliar os educandos a descobrirem a si mesmos como sujeitos da própria educação, voltados para a consciência da paz e da solidariedade.

A valorização do ser humano é fundamental no meio escolar, para isso é preciso que a comunidade escolar trabalhe em conjunto com a gestão educacional em um projeto que aproxime a escola da realidade local, que cultive sua cultura, mas que também vai além dela, conhecendo atrás dos conteúdos curriculares as demais culturas, buscando assim o respeito pela diversidade, formando pessoas críticas e sobretudo, humanas.

Nessa perspectiva Lück (2006) define que o processo de gestão enquanto ação ampla e continuada envolve múltiplas dimensões, que vão desde as técnicas, até as políticas, se efetivando realmente, quando articuladas entre si. Esta articulação demonstra o trabalho conjunto guiado pelos objetivos comuns de uma comunidade escolar. O gestor, nesse caso, se orienta pelos princípios democráticos oportunizando a participação consciente e esclarecida de todos nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento do cotidiano educacional.

De acordo com Cária (2014, p.1)

O gestor, como agente de mudança, necessita trabalhar constantemente para desenvolver a capacidade de autorrenovação interna de seu pessoal e de sua

organização como um todo. Ter visão clara para a organização de oportunidades de capacitação pedagógica e avaliação geral do sistema de ensino da instituição. A instituição escolar depende de seus profissionais, que devem exercer o papel de líderes, que sejam talentosos e preparados para aplicar seus conhecimentos na sua atuação para proporcionar aos educandos conhecimento reflexivo, em relação à realidade atual.

Os gestores são agentes de disseminação, consolidação e transformação da cultura, por isso são líderes de seu grupo. Sendo assim, desenvolvem suas ações com base no processo de aprendizagem ativa e contínua, envolvendo-se e responsabilizando-se pela educação e, conseqüentemente levando aos educadores e educandos refletirem sobre o seu papel no processo educacional e na sua atuação na sociedade.

Para Chanlat (2008, p.41) os gestores educacionais devem ser

geradores de exemplos a seguir e de atitudes a interiorizar; como catalisadores que favoreçam a formação de grupos, a cooperação e a colaboração. Os gestores educacionais exercem influência não somente sobre professores, mas alunos, funcionários, sobre as famílias dos alunos e órgãos representativos da comunidade. Para que isso ocorra é necessário que ele seja considerado "um líder" que está aberto para o diálogo e trabalho cooperativo para superar as possíveis situações problemáticas.

Segundo Valerien (2001, p.96-97) o gestor não precisa exercer um controle rígido, apenas cuidar da eficácia do processo de trabalho coletivo que desenvolveu, de acordo com o autor

[...] é preciso, por conseqüente, definir o trabalho que se vai confiar e precisar a parte de responsabilidade que, em certa medida, se delega, procurando sempre a valorização daquele a quem se confia o trabalho. O gestor escolar, ainda, deve ter e expressar aos seus subordinados, a equipe escolar a motivação, o ânimo e a satisfação de se trabalhar com visão para o futuro buscando um ensino de qualidade e aprendizagem eficaz para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva na sua plenitude.

Assim, se espera de um gestor educacional que conduza a sua equipe, de modo que eles saibam qual trabalho precisam realizar e o façam com segurança. A qualidade das ações desenvolvidas depende da capacidade de quem as desenvolve, mas principalmente das condições para o seu desenvolvimento, envolvendo aqui, as condições de liderança exercidas pelo gestor. A esse respeito Lück (2008, p.94)

argumenta que a liderança corresponde a um processo de gestão de pessoas. Para a autora a liderança corresponde:

[...] a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando à realização de objetivos organizacionais. Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que elas ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum, responsabilidades sociais a que devem atender.

Esta conceituação abre a discussão de que o gestor educacional deve, além de conduzir sua equipe em função de um projeto educativo comum, também influenciar essas pessoas para que busquem os objetivos almejados enquanto participantes do processo e pertencentes aos resultados do projeto em comum. O gestor educacional, nesta perspectiva, desempenha uma capacidade de influenciar pessoas em função de uma proposta educativa conjunta.

De acordo com Weisz (2006, p.120), é cada vez mais claro que, "a qualidade do trabalho pedagógico depende diretamente da existência de um projeto educativo compartilhado pela comunidade escolar", sendo o gestor, equipe técnica, professores responsáveis pelos resultados do trabalho escolar se estendendo à comunidade buscando meios de valorização no próprio processo de tomada de decisões.

A gestão tem sua prática orientada para a construção de valores éticos, culturais e que servem como suporte para o pleno exercício da cidadania. Estar à frente de uma instituição educativa requer interação com tudo que acontece com a mesma em todos os momentos. Tomar decisões, pensar, equilibrar, agir, respeitar, disponibilizar, envolver, capacitar, motivar, interagir, descentralizar, e muitas outras características definem o que hoje se chama gestão educacional, na perspectiva da gestão compartilhada. Aquela que utiliza o poder em benefício da escola, que valoriza a relação humana criando um ambiente de trabalho positivo, compartilhando seu poder e assumindo responsabilidades com todo o conjunto que compõe a escola.

Administrar uma escola é um processo de organização de pessoas e recursos. A gestão está diretamente relacionada à política social, globalização, transformações, participação, cidadania, etc. Para que as características fundamentais de uma

instituição de ensino se efetivem deve haver propostas de ações e funções específicas de planejar, dirigir e avaliar, a parte administrativa e pedagógica, em que ambas são fundamentais para o trabalho escolar ter um bom funcionamento.

A gestão tem como base e sustentação a participação de todos os componentes que constituem uma escola, tanto professores, quanto funcionários, pais e alunos, todos são fundamentais nas decisões e funcionamento da escola. Por essa razão a Gestão Educacional assume um novo papel que ultrapassa a administração, supervisão e orientação do processo educacional, em seu sentido mais tradicional. Isso porque a Gestão Educacional agrega uma complexidade de ações a serem desenvolvidas pelo gestor, que vão desde o conhecimento da função social da escola até as formas mais adequadas de condução do trabalho na escola, para que se aumentem as chances de ensino-aprendizagem no ambiente educativo.

De acordo com Lück (2008, p.108-109) a equipe de gestão, que desempenha ações de liderança focadas em processos específicos e resultados, precisa atuar tendo presente oito preceitos importantes para o desempenho de suas funções, sejam eles:

- a) Promover e manter um elevado espírito de equipe, a partir de uma visão clara dos objetivos educacionais, missão, visão e valores da escola.
- b) Alargar os horizontes das pessoas que atuam na escola, a respeito de seu papel e das oportunidades de melhoria e desenvolvimento.
- c) Estabelecer uma orientação empreendedora e proativa na ação conjunta para a realização dos objetivos educacionais.
- d) Criar e manter cultura escolar favorável e propícia ao trabalho educacional, à formação dos alunos e sua aprendizagem.
- e) Motivar e inspirar as pessoas no seu envolvimento em processos socioeducacionais cada vez mais efetivos no interior da escola e na sua relação com a comunidade.
- f) Estabelecer e manter elevado nível de expectativas a respeito da educação e da possibilidade de melhoria contínua de seu trabalho e dos bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.
- g) Dinamizar um processo de comunicação e relacionamento interpessoal aberto, dialógico e reflexivo.
- h) Orientar, acompanhar e dar feedback ao trabalho dos professores na sala de aula, tendo como foco a aprendizagem.

Todas estas funções e atribuições dadas à gestão se desenvolvem no dia-a-dia de sua prática. Estar inteiramente envolvido com tudo que acontece na escola, participar da vida e rotina escolar de modo a entender as suas faltas, carências, necessidades e supri-las. Motivar o campo profissional da escola, pedir ajuda quando necessário, dividir

as responsabilidades e o seu poder com os demais integrantes da escola para assim se ter uma gestão democrática em que a opinião e participação de cada membro é fundamental para o bom andamento da escola e desenvolvimento do seu aluno.

3.1 Gestão democrática e participativa

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 (LDB), a gestão democrática é consolidada no campo educacional e abre novas perspectivas para a educação. Houve uma reformulação no campo educacional, de "uma administração mais centrada na concepção autoritária para uma administração com princípios democráticos". E, é na escola, enquanto espaço/laboratório que permite a construção de novos paradigmas, possibilitando as práticas que priorizem a via democrática, tendo uma efetiva participação política, social, econômica e cultural (FONSECA, 1994, p.82).

A Gestão Democrática na escola é formada por alguns componentes básicos como a constituição do Conselho Escolar, elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa, divulgação e transparência na prestação de contas, avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica, entre outras.

A gestão participativa de processos está concebida como um gerenciamento fundamentado nos princípios de co-gestão, da gestão compartilhada com o Conselho Escolar e com as representações das organizações associativas da unidade de ensino, legitimando a tomada de decisões numa ação colegiada com diferentes níveis de responsabilidades da equipe gestora da unidade de ensino e do Sistema de Ensino. A gestão participativa é de fundamental importância para melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional e para motivar o apoio de toda comunidade escolar envolvida no processo de aprendizagem.

Como diz Libâneo (2004, p.98),

A concepção democrática - participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas

publicamente. Entretanto, uma vez tomadas às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas.

Há bem pouco tempo, falava-se em administração escolar, que compreendia as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. “A gestão, por sua vez, envolve estas atividades necessariamente, incorporando certa dose de filosofia e política. O que existe é uma dinâmica interativa entre ambas”. (LUCK, 2006, p.99).

Participar da gestão democrática da escola significa que todos se sentem e efetivamente são partícipes do sucesso ou do fracasso da escola em todos os seus aspectos: físico, educativo, cultural e político. Conforme Lück (2008, p.02) as características de uma gestão educacional democrática;

Deve conter três principais características o compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões entre os diversos segmentos de autoridade do sistema educacional; autonomia e participação, busca de soluções próprias para seus problemas, adequadas as suas necessidades e expectativas; autocontrole, que equilibraria a autonomia e a participação.

Enfim, o gestor é o responsável por criar um ambiente de trabalho em que haja respeito e confiança entre os membros da equipe escolar, assegurando condições para o alcance dos objetivos. Por isso, ele deve definir e distribuir tarefas, dando total apoio às pessoas que trabalham com ele e lembrando-se sempre que um bom relacionamento é a base para uma boa gestão.

4 DESAFIOS E SABERES MOBILIZADOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

Nesse capítulo retoma-se os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da presente investigação, como o tipo de pesquisa, os sujeitos que fizeram parte da composição do corpus investigativo e seus contextos, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como os procedimentos éticos no tratamento com os sujeitos e divulgação dos resultados, assim como a guarda e descarte dos documentos.

4.1 O Objeto de investigação e tipo de pesquisa

O objeto de investigação dessa pesquisa esteve relacionado a construção da identidade do Gestor Educacional e como o professor ao longo de sua atuação aprende a ser gestor. Nesse sentido, para responder ao problema de pesquisa que versa em como a formação de professores presente na legislação brasileira e a atuação docente possibilitam a construção da identidade do gestor educacional, trilhou-se alguns caminhos metodológicos que possibilitarão resultados para a resolução do problema dessa investigação.

Martins e Bicudo (2005) afirmam que os caminhos metodológicos na pesquisa científica, permitem investigar os fenômenos a partir de uma perspectiva que confia ao pesquisador a possibilidade de encontrar resultados à sua problemática.

A metodologia utilizada no processo de investigação é meio pelo qual o pesquisador dá vida a sua pesquisa e a torna real, os processos metodológicos organizam o caminho a ser percorrido ao longo da construção científica. Para Minayo (1994), a metodologia está sempre presente nas teorias e tem um lugar central em suas concepções, integra a teoria, as técnicas e a ação do investigador.

Nessa perspectiva optou-se, na metodologia dessa investigação, pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que segundo Gil (2008) nesse tipo de trabalho o objetivo primeiro está voltado para a descrição ou o estabelecimento de variáveis. Como pretendeu-se analisar como a formação de professores, amparada na legislação brasileira e na atuação docente/gestor, contribuiu para a construção da identidade do

gestor educacional, através desse tipo de pesquisa foi possível alcançar os resultados esperados.

A pesquisa qualitativa trabalha com a realidade mais subjetiva dos objetos de pesquisa. De acordo com Minayo (1994, p. 22) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Elementos estes que não podem ser mensurados em dados quantificáveis, pois tratam de situações sociais e dinâmicas da vida das populações.

Assim, compreendeu-se que os objetivos específicos da investigação puderam ser alcançados tendo em vista a escolha metodológica, uma vez que para identificar de que forma a construção da identidade profissional do gestor educacional perpassa à formação e atuação de professores; compreender quais são os desafios e saberes mobilizados para a gestão educacional na atualidade foi preciso o diálogo com os sujeitos da pesquisa levando em consideração os significados, motivações, crenças, valores e atitudes que perpassam a subjetivação das respostas dadas.

4.2 Coleta de dados e constituição do Corpus Investigativo

A coleta de dados da pesquisa que se propõe foi realizada por meio de um questionário (*Google Forms*) enviado por e-mail aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 14 escolas da Rede ICM de Educação.

A Rede ICM de Educação possui 15 educandários, como pode ser observado no quadro abaixo. No entanto como a pesquisadora atua como gestora (coordenadora pedagógica) em um dos educandários, optou-se em deixar fora da coleta de dados a Escola a qual a pesquisadora faz parte. Por isso o universo da pesquisa contará com 14 escolas.

Em relação a escolha do nível de ensino, a Rede ICM de Educação possui a oferta da Educação Infantil ao Ensino Médio e Técnico, como nem todas as escolas possuem Ensino Médio ou Técnico, optou-se em realizar a pesquisa apenas com os Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que todas as escolas da Rede ofertam e tem a atuação de coordenadores pedagógicos.

FIGURA 01: ESCOLAS DA REDE ICM DE EDUCAÇÃO



Fonte: <https://www.redeicm.org.br/unidades-de-ensino/>

Para melhor elucidar a escolha dos sujeitos e a composição do Corpus Investigativo o quadro abaixo descreve um pouco do contexto de cada educandário. Foi trabalhado com a totalidade dos sujeitos que estão atuando como Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas 14 Escolas que fazem parte do Universo Investigativo.

QUADRO 05: CONTEXTO EDUCATIVO DAS ESCOLAS DA REDE

ESCOLA	CIDADE / ESTADO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE GESTORES	SUJEITOS DA PESQUISA
Colégio Coração de Maria	Santa Maria - RS	861	33	6	3
Colégio Dom Feliciano	Gravataí - RS	1754	54	9	3
Colégio Imaculada Conceição	Dois Irmãos - RS	268	22	3	1
Colégio Madre Bárbara	Lajeado - RS	1048	61	8	4

Bárbara					
Colégio Madre Imilda	Caxias do Sul - RS	964	38	6	2
Colégio Mãe de Deus	Porto Alegre - RS	967	42	10	3
Colégio Nossa Senhora da Glória	Porto Alegre - RS	747	34	7	2
Colégio Puríssimo	Rio Claro - SP	902	43	7	2
Colégio Stella Maris	Viamão - RS	713	38	8	2
Escola Cristo Rei	Rio Grande - RS	346	24	4	2
Escola Nossa Senhora Aparecida	Iporã - PR	369	21	4	2
Escola Nossa Senhora do Carmo	Realengo - RJ	460	32	6	2
Escola Pio XII	Rio de Janeiro - RJ	523	30	7	2
Escola São Benedito	Bagé – RS	554	40	4	2

Fonte: Criado pelas autoras

A escolha do Coordenador Pedagógico como sujeito dessa investigação, se deu pelo fato de que esse profissional faz parte da Equipe Gestora dos Educandários, fazendo parte de seu quadro de professores. Ao passo que, nem todos os Diretores e/ou Vice-Diretores possuem formação em Licenciatura, optou-se pelo Coordenador Pedagógico pois seu perfil de atuação e sua formação acadêmica se aproxima mais do objeto de investigação dessa pesquisa, que buscou analisar como a formação de professores presente na legislação brasileira e a atuação docente possibilitam a construção da identidade do gestor educacional.

Sendo assim, os critérios de Inclusão dos sujeitos da pesquisa foram: ter curso de licenciatura, atuar como coordenador Pedagógico na Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Os critérios de exclusão foram não possuir curso de Licenciatura e não estar atuando como coordenador pedagógico na Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

Fechado o grupo de sujeitos que participaram do Corpus Investigativo, foi solicitado a Coordenação Geral da Rede ICM de Educação os e-mails dos sujeitos para contato com os mesmos e o envio do questionário. As questões do questionário foram elaboradas pelas autoras, assim o questionário é Grabowski e Pacheco, 2021.

4.3 Análise dos dados

A análise de dados da investigação seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES E GALIAZZI, 2006) que trata de uma análise qualitativa das informações textuais e discursivas, conta com elementos da análise de conteúdo e da análise de discurso e tem como base a descrição e a interpretação de dados.

Para a realização da ATD (MORAES E GALIAZZI, 2006) seguiu-se as três fases indicadas pelo autor: desmontagem do texto - Unitarização, estabelecimento de relações - categorização e captação do novo emergente:

A utilização da ATD como técnica de análise de dados leva a uma investigação aprofundada e contextualizada sobre a construção da identidade do Gestor Educacional, ouvindo os sujeitos em suas aspirações como também compreendendo o

contexto em que o processo educativo está inserido. Assim, os resultados dessa pesquisa poderá fazer emergir novos conhecimentos sobre o tema proposto, possibilitando inferências na realidade e apontando novas trajetórias a serem construídas na gestão Educacional.

4.4 Procedimentos Éticos

O estudo aqui proposto contou com a participação de Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Escolas da Rede ICM de Educação. Para a realização da pesquisa foi resguardado os preceitos éticos na investigação com seres humanos e seguida as normas colocadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), atendendo ao que dispõe a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das normas e cuidados éticos aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Seguindo essas diretrizes o trabalho foi construído com seriedade assegurando a ética, a construção científica e os direitos humanos.

Ao seguir os procedimentos éticos acima citados foi garantida a integridade e anonimato do público participante de nossa pesquisa de forma que a investigação não cause prejuízo ou dano aos sujeitos envolvidos. Assegurando o anonimato e respeitando se por ventura não se sentirem a vontade para participar do estudo. Ao participarem da pesquisa os coordenadores também foram isentos de riscos, apenas terão que dispor de tempo para as reflexões e respostas destinado as perguntas apresentadas.

Para os sujeitos da pesquisa foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice), disponível juntamente com o questionário via plataforma *Google Forms*, o TCLE foi vinculado ao formulário.

Como citado anteriormente a participação no estudo não ofereceu risco de nenhuma ordem aos participantes, e teve um benefício direto ao contribuir com a construção de conhecimentos referente a sua prática profissional como Gestor Educacional.

4.5 Análise das respostas obtidas na pesquisa

Conforme já mencionado a participação dos coordenadores pedagógicos se deu através de questionário aplicado via Google Forms, deste modo a partir deste momento vamos tratar especifico das respostas dos participantes.

De praxe é enviado aos participantes de pesquisa, em orientação ao que o Comitê de Ética e Pesquisa indica, o Termo de Consentimento em que é explicado ao participante sobre a pesquisa desenvolvida, objetivos e demais pormenores. Assim cada convidado é livre para aceitar ou não participar. No momento em que o convite é aceito, há um registro on-line dessa confirmação como pode ser visto abaixo. Embora, no caso dessa pesquisa com um universo de 24 coordenadores, apenas 11 aceitaram e participaram. Destacamos que não houve nenhum caso de recusa em participar, apenas coordenadores que por motivos não especificados (nos deteremos nessa informação ao final da análise) não responderam.

11 respostas

 Copiar

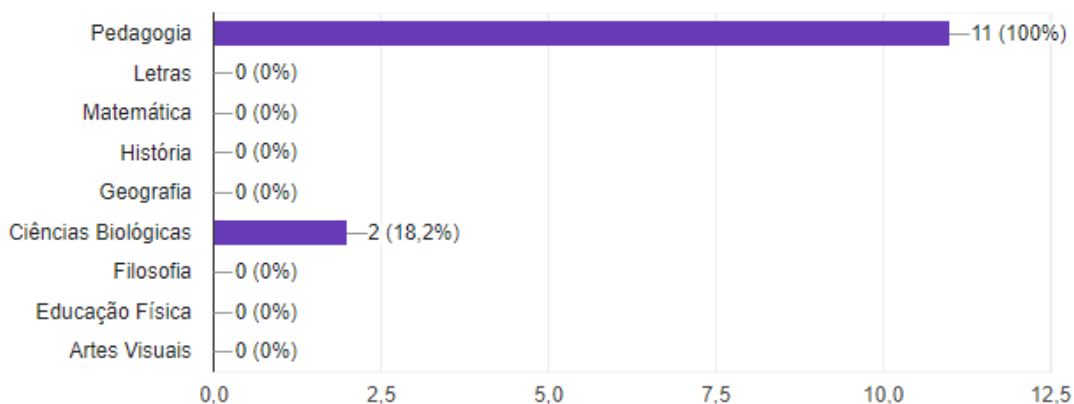


A primeira pergunta aplicada aos participantes da pesquisa indagou sobre a formação acadêmica dos participantes que estão atuando como Coordenadores Pedagógicos das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas da Rede ICM de Educação. Percebeu-se que os participantes que responderam a pesquisa são em sua totalidade formados em Pedagogia e ainda que dois deles também acumulavam a formação em outra licenciatura, o curso de Ciências Biológicas, conforme pode ser observado a seguir.

1. Sobre sua formação inicial: Qual o curso/licenciatura realizou?



11 respostas



Na segunda pergunta procurou-se investigar os saberes mobilizados pelos profissionais no exercício da atuação como Coordenadores Pedagógicos. Dessa forma as respostas enviadas foram divididas em três grupos, de acordo com a similaridade.

No primeiro compilado de respostas os coordenadores destacaram como saberes mobilizados as palavras: *didática, prática pedagógica, currículo, aprendizagem, psicologia, avaliação da aprendizagem, recursos didáticos, construção do conhecimento, formação individual e coletiva, fluência tecnológica, experiência de sala de aula, teóricos educacionais, saberes pedagógicos*. Percebe-se que neste montante de respostas há uma proximidade entre o fazer pedagógica, didático propriamente, aquele que permeia e é o mais tradicional sempre que se pensa em Coordenador/Coordenação Pedagógico/a.

O segundo agrupamento diz respeito à *gestão organizacional, legislação, conhecimento técnico, saberes didáticos curriculares*. Ou seja, a parte técnica, burocrática com orientações legais e metodológicas do trabalho do profissional sujeito desta pesquisa.

O terceiro grupo de respostas corresponde a *gestão de pessoas, trabalho em equipe, liderança, diálogo, escuta, relações interpessoais, decisões assertivas, saberes relacionais*. São saberes emergentes e que trazem ao dia a dia escolar as tendências e

necessidades do campo da educação, se tratando de alunos, mas também de colegas, profissionais da educação.

Abaixo é possível acessar na íntegra as respostas dos participantes.

2. Que saberes você mobiliza no exercício da sua atuação como Coordenador (a) Pedagógico (a)?

11 respostas

teste

Legislação, didática, psicologia, análise de conjuntura.

PRINCIPALMENTE A GESTÃO ORGANIZACIONAL E DE PESSOAS. OS SABERES RELACIONADOS À PRÁXIS PEDAGÓGICA SÃO MAIS FÁCEIS DE ARTICULAR; CONTUDO, A GESTÃO DE PESSOAS MOBILIZA, CONCRETIZA PROJETOS E AÇÕES, ATRIBUI VALOR AO TRABALHO, FAZ COM QUE O QUE É PROJETADO SEJA EXECUTADO COM A MÁXIMA EXCELÊNCIA NA ENTREGA PARA O NOSSO PÚBLICO.

Saber trabalhar em equipe, saber dialogar e escutar o outro, saber ser líder!

Estudar sempre, planejamento, documentação, observação, registro e a troca de informações.

Como coordenadora pedagógica procuro envolver as questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros, tendo como foco de minha atenção o trabalho de formação tanto individual quanto coletivo, pois devemos contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituir-los enquanto grupo.

2. Que saberes você mobiliza no exercício da sua atuação como Coordenador (a) Pedagógico (a)?

11 respostas

No exercício da minha atuação como Coordenadora Pedagógico, em geral, mobilizo um tripé de saberes, divididos em conceitos fundamentais sobre gestão e didático pedagógico, para de fato promover ações gerem o ensino-aprendizagem junto aos professores. Também conceitos relacionados a capacidades intelectuais de tomar a decisão assertiva de acordo com cada situação e por fim em habilidades contemporâneas para aprimorar minha fluência tecnológico-pedagógica.

O conhecimento técnico adquirido nas formações e, especialmente pela experiência da prática em sala de aula.

Saberes Pedagógicos - analisar a prática educativa juntamente com os professores, refletindo sobre o desenvolvimento das aulas, aprendizagem/dificuldades dos alunos e necessidades a serem inseridas no processo educativo. Orientação constante aos professores.

Saberes Didático Curriculares - analisar o currículo escolar de cada ano, suas habilidades, competências e principalmente metodologias (saber fazer) para se chegar ao objetivo. Auxílio na elaboração e desenvolvimento de projetos. Organização e acompanhamento de passeios pedagógicos (estudo do meio).

Saberes Relacionais - interação com todos que fazem parte da instituição, desde a recepcionista, secretária, diretora, inspetores, professores, pais (orientações), alunos (resolução de conflitos e orientações), enfim, todos que precisamos nos comunicar por estarem envolvidos no processo escolar. Entre outros saberes que se fazem necessários no decorrer das relações entre professores, alunos e pais, objetivando a aprendizagem dos alunos, bom relacionamento na escola e conseqüentemente fora dela.

Os conteúdos abordados por diferentes teóricos

Saber didático-pedagógico, saber comportamental, saber atitudinal, entre outros tantos.

Percebe-se que esses três grupos subdivididos a partir das respostas dos coordenadores refletem trabalho pedagógico da atualidade que subdivide-se em espaço da prática, do conhecimento técnico e da gestão de pessoas. Nesse último percebeu-se uma reviravolta por ser uma temática emergente e atual, visto as demandas que incorporam diálogo, relações interpessoais, escuta e liderança. Esse tópico se faz tão necessário no relacionamento com os alunos quanto com os pares, como já mencionado.

A terceira pergunta tratou dos desafios que os profissionais encontram para o desempenho profissional e aos quais não se sentem preparados. As respostas variaram em todos os marcadores, por isso listou-se um a um com a respectiva quantidade de respostas.

- Rápidas mudanças no contexto social, cultural, e educacional e a influência no cotidiano da atuação do professor: 10 respostas;
- Políticas educacionais: 3 respostas;
- Incerteza, consumismo, descarte, busca por prazeres/felicidade e efemeridade: 2 respostas;
- Turmas e perfil do aluno: 2 respostas;

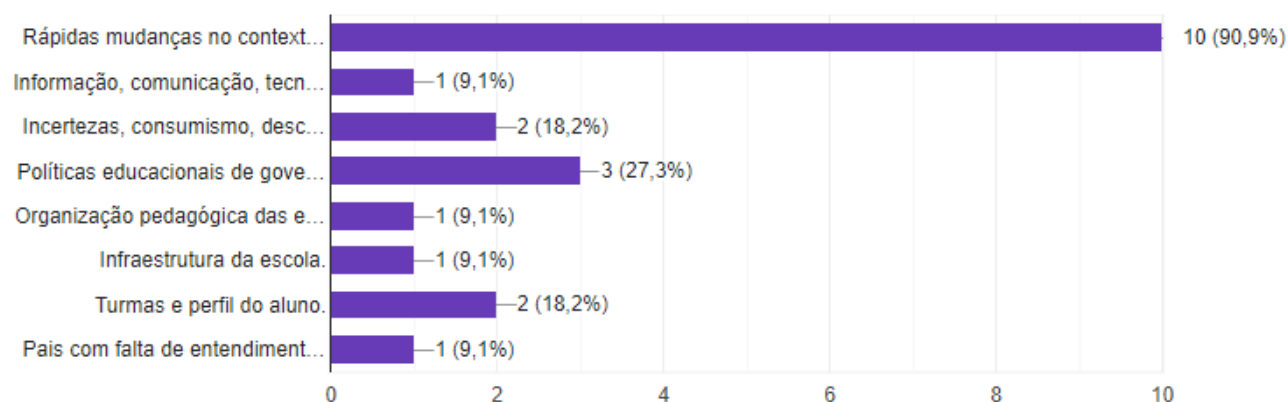
As demais alternativas (Informação, comunicação, tecnologia e entretenimento; Organização pedagógica das escolas; Infraestrutura da escola; Pais com falta de entendimento do seu papel e interferência inadequada) registraram uma marcação apenas, como pode ser observado a seguir.

É importante salientar que esta questão deixou livre para que o profissional marcasse mais de uma alternativa, ficando a seu critério os pontos, a partir dos já estabelecidos, que julgasse mais importantes e/ou relevantes ao contexto da sua realidade.

3. Quais os maiores desafios que você encontra hoje em seu desempenho profissional, para os quais você não se sente preparado (a)? (pode marcar mais de uma resposta)



11 respostas



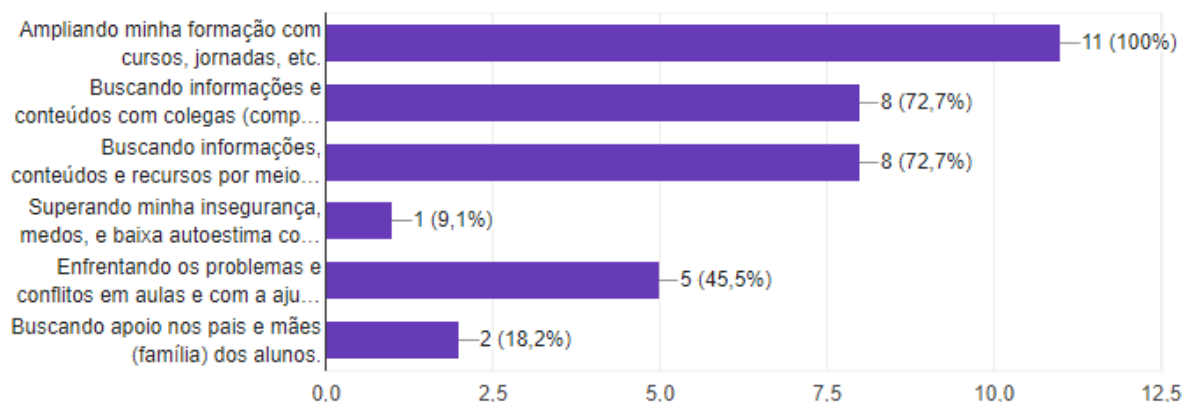
Na quarta e última questão o ponto central foi pensar a formação pedagógica como um processo contínuo, por isso, perguntou-se de que forma cada coordenador supera as dificuldades enfrentadas em seu desempenho profissional. As respostas variaram entre todas as alternativas. Porém, a resposta que contabilizou marcações de todos os participantes foi: *ampliando minha formação com cursos, jornadas, etc*; Desse modo vê-se uma clara preocupação com o constante estudo e aperfeiçoamento profissional, que impacta diretamente com o desempenho e qualidade do fazer pedagógico. Em seguida as respostas *Buscando informações e conteúdos com colegas* e *Buscando informações, conteúdos e recursos por meios próprios* foram marcadas em

oito respostas reafirmando que o através dos colegas de trabalho também é possível construir uma rede de aprendizagem e crescimento coletivo. A respostas *Enfrentando os problemas e conflitos em aula com a ajuda da direção e coordenação* obteve cinco respostas e as demais alternativas duas e uma marcação respectivamente, observando o gráfico abaixo. Destaca-se nessa questão a mesma situação ocorrida na pergunta de número três, em que era possível que o participante marcasse mais de uma alternativa, conforme lhe conviesse.

4. Considerando que a formação pedagógica é um processo contínuo (Freire, 1997), de que forma você supera as dificuldades que enfrenta em seu desempenho profissional? (pode marcar mais de uma resposta)



11 respostas



De um modo geral, reafirma-se aqui o que pode ser observado através da legislação, dos teóricos e por fim da pesquisa de campo, que os profissionais da educação, neste caso, os Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental pautam e vivenciam o seu fazer através de três pilares: didático, técnico-legais e socioemocionais. Saliencia-se que alguns fazeres são atemporais enquanto outros são emergentes, muitas vezes destoando do que já foi visto e pensado no campo educacional, mas tão relevantes por se tratar de situações e processos, de acordo com a realidade inconstante das experiências vividas.

Outro ponto a ser levado em consideração foi o universo da pesquisa. Dos 22 convidados, somente 11 participaram e responderam. Quanto a esta informação não há

uma resposta formal, registrada, apenas suposições das pesquisadoras, que não vem ao caso detalhar para não fazer mau julgamento, e sim, apenas deixar registrado o dado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é uma temática ampla e com variadas possibilidades para trabalho e estudo. A partir disso, esta pesquisa buscou saber como a formação de professores presente na legislação brasileira e a atuação docente possibilitam a construção da identidade do gestor educacional? Tal problema partiu da vivência da pesquisadora, formada na área docente, mas, que ao longo do percurso está gestora educacional. Entendendo os diferentes universos por qual cada pesquisa passa e o que precisa levar em consideração para tornar-se legítima, este trabalho se desenvolveu na Rede ICM de Educação e Assistência Social, em específico nas suas 14 Unidades de Ensino, com ênfase no trabalho do gestor pedagógico dos profissionais que atuam na Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com a finalidade de conhecer de que forma o gestor educacional dessas unidades constrói/construiu sua identidade profissional.

O trabalho da gestão escolar, em especial da coordenação pedagógica abrange todos os âmbitos da escola, internos e externos, tendo em vista que de forma direta ou indireta existe o contato e a comunicação com todo. O coordenador pedagógico tendo contato com todos esses espaços e indivíduos, atua como ponte para que as práticas se tornem viáveis ou sejam aperfeiçoadas; aproxima os diálogos para um objetivo comum, além de muitas vezes, gerir sentimentos e emoções, momentos de estudo, reflexão e qualificação do fazer pedagógico.

Ainda, junta-se ao pedagógico a gestão de projetos, logística do funcionamento escolar, gerenciamento do tempo e de pessoas, temas que estão intimamente ligados aos conceitos de gestão e que se fazem necessários na abordagem do coordenador pedagógico, tendo em vista a concretude de tudo o que é realizado na escola, além do já conhecido “dar aula”.

Esta pesquisa buscou ao longo dos seus capítulos tratar da **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/GESTORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA** e desse modo estabelecer o que a legislação brasileira diz sobre a formação de professores na Educação Básica quanto a gestão educacional; Estudar **A CONSTRUÇÃO DA**

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO GESTOR EDUCACIONAL e assim identificar de que forma a construção da identidade profissional do gestor educacional perpassa à formação e atuação de professores e por fim trazer os DESAFIOS E SABERES MOBILIZADOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL e assim compreender quais são os desafios e saberes mobilizados para a gestão educacional na atualidade e de que forma a legislação para a formação de professores e o exercício da atividade docente/gestor contribuem para esse cenário.

Nessa perspectiva optou-se, na metodologia dessa investigação, pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que segundo Gil (2008) nesse tipo de trabalho o objetivo primeiro está voltado para a descrição ou o estabelecimento de variáveis. Como analisou-se como a formação de professores, amparada na legislação brasileira e na atuação docente/gestor, contribuiu para a construção da identidade do gestor educacional, esse tipo de pesquisa foi possível alcançar os resultados esperados.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de um questionário (*Google Forms*) enviado por e-mail aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 14 escolas da Rede ICM de Educação. A escolha do Coordenador Pedagógico como sujeito dessa investigação, se deu pelo fato de que esse profissional faz parte da Equipe Gestora dos Educandários, fazendo parte de seu quadro de professores.

A análise de dados da investigação seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES E GALIAZZI, 2006) que trata-se de uma análise qualitativa das informações textuais e discursivas, conta com elementos da análise de conteúdo e da análise de discurso e tem como base a descrição e a interpretação de dados.

Dessa maneira após analisar as respostas dos Coordenadores Pedagógicos participantes observou-se que a escola é um espaço formal de procedimentos, métodos, práticas, mas também, repleto de sujeitos, fazeres e emoções. O profissional Coordenadora Pedagógico se constitui ao longo da sua carreira docente através dos estudos teóricos, situações diárias e saberes relacionais. Aliado à prática é necessário o conhecimento conceitual e também manejo de situações e pessoas. Ousa-se dizer que esse é tripé da Gestão Pedagógica. Gerir tempo, espaços, processos e pessoas é um desafio constante e uma prática inacabada.

6 REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de; NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Paulo Bessa da. **Tratando da indissociabilidade**: ensino, pesquisa extensão. Ao Paulo: UMESP, 2002.
BASTOS, João Baptista. **Gestão democrática**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante** – o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do sul RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Senado, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RELATÓRIO DO 1º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PNE: BIÊNIO 2014- 2016**. Brasília, DF, Inep, 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13.005/2014 – 25 de Jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2014.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2014.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 22, DE NOVEMBRO DE 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.881**, de 12 de novembro de 2013, Dispõem sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.

BRITO Carlos. **Gestão Escolar Democrática**: na escola todos somos gestores. 3 ed. Lisboa: Editora texto, 1994.

CÁRIA, Neide Pena. **O Gestor Escolar e a Função Educativa**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/print/4993639>>. Acessado em: 06/02/2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FILHO, Geraldo Inácio. **A monografia na universidade**. 2ed. Campinas - SP: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a pedagogia do oprimido. 3ª ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6. ed. - São Paulo: Atlas, HANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização**. Tradução Arakcy Martins Rodrigues et al. Dimensões Esquecidas, organização da edição brasileira, revisão técnica Ofélia de Lanna Torres. v. 2. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco; **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**. V. 25, n. 01, p. 07-27, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática – 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI. Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Apresentação (Educadores sem medo). In PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Tradução de Arthur Luiz Barbosa, Rio de Janeiro: Agir, 1997.

MARTINS, J. E BICUDO M. A. V., **A pesquisa qualitativa em Psicologia – Fundamentos e Recursos Básicos**. 5ª edição, São Paulo, Editora Centauro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**: processo constitutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 8ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Política e educação**. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões de nossa época – v. 23);

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROEn, Pró-Reitoria de Ensino. **URI**: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2005.

PROJETO EDUCATIVO – ICM. Uma educação que conhece suas origens e sabe aonde e como quer chegar / Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Rede ICM de Educação. Porto Alegre: Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, 2017.

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Tradução de Arthur Luiz Barbosa, Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RAYS. Oswaldo Alonso. **Ensino-Pesquisa-Extensão**: notas para pensar a indissociabilidade. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/01/a7.htm>>, Acessado em 15/02/2006.

RODRIGUES, A. Formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior: Desafios de Bolonha? In **Actas VIII Congresso SPCE – Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes**. Castelo Branco, Portugal, 2005.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a Democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, José Sena da. **A gestão escolar na perspectiva emancipatória**. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/a-gestao-escolar-na-perspectiva-emancipatoria/62806/#ix_zz2hB5eOuoZ. Acessado em: 02 de out. 2013.

STRECK, Danilo Romeu. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

TRAMONTIN, Raulino. **As Universidades Comunitarias: um Modelo Alternativo**. IPEA, 1988.

UNIDADES DE ENSINO. **Rede ICM**. Disponível em: <https://www.redeicm.org.br/unidades-de-ensino/>. Acesso em: 28 de Janeiro de 2021.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. 7. ed. São Paulo: Cortez [Paris]; Unesco [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: Ceará. SEDUC. Nos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: edições SEDUC, 2005.

ZABALA, Miguel A. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.