

A GESTÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Hugo Norberto Krug¹
Andressa Aita Ivo²
Franciele Roos da Silva Ilha³
Victor Julierme Santos da Conceição⁴
Rodrigo de Rosso Krug⁵

RESUMO: Esta investigação objetivou identificar e reconhecer a percepção sobre a gestão escolar de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS). A metodologia caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa. O instrumento para a coleta de informações foi uma entrevista semi-estruturada. A interpretação das informações foi à análise de conteúdo. Os participantes foram vinte (20) acadêmicos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Através das informações encontradas nesta investigação foi possível observar que os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM apresentaram duas diferentes percepções sobre a gestão escolar: uma boa gestão e uma gestão não efetiva.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de Professores. Gestão Escolar.

THE SCHOOL MANAGEMENT IN PERCEPTION OF ACADEMIC DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION IN SITUATION OF SUPERVISED

ABSTRACT: This research objectived to identify and recognize the perception of the management school of academics degree in Physical Education of Center Physical Education and Sports (CEFD) of Federal University of Santa Maria (UFSM) in Situation of Supervised (ECS). The methodology characterized by the phenomenological approach in the form of a case study with a qualitative approach. The instrument for information collection is used a

¹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM), Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UFSM, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) da UFSM, Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSM; Email: hkrug@bol.com.br

² Doutora em Educação (UFPel); Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Email: dessaita@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação (UFPel); Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Email: franciele.ilha@yahoo.com.br

⁴ Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor do curso de educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Email: victorjulierme@yahoo.com.br

⁵ Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC). Doutorando em Ciências Médicas (UFSC). Professor do curso de Educação Física da Univesidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Email: rodkrug@bol.com.br

semi-structured interview. The interpretation of information was content analysis. Participants were twenty (20) students from the 7th semester of the Bachelor's Degree in Physical Education CEFD/UFSM. Through of the information found in this investigation it was possible observed that the students of Degree in Physical Education CEFD/UFSM presented two different perceptions of school management: a good management and management ineffective.

Keywords: Physical Education. Teacher Formation. School Management.

1 AS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Esta investigação volta olhares para a formação inicial de professores de Educação Física, mais particularmente para o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), tendo como foco a gestão escolar, pois numa visão ampliada da atuação do acadêmico no ECS, ultrapassando o pensar fragmentado de que a sua docência tem a ver somente com a sua aula, procuramos articular a docência com uma compreensão de gestão escolar, no sentido de compreender a totalidade do movimento interior da escola e na organização do trabalho pedagógico. A vantagem desse procedimento é que o futuro professor, ao se deparar com toda a complexidade do cotidiano da escola poderá compreendê-lo e inserir-se nele adequadamente.

Ainda como forte argumento desta iniciativa, citamos Lück (2000) que destaca que no contexto da educação brasileira tem sido dedicada muita atenção à gestão escolar que, enquanto um conceito novo e superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano. Assim, com essa demanda, a autora comenta que o sentido de educação e de escola se torna mais complexo e requer cuidados especiais. O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo, pela maneira com que a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam; como a escola se relaciona com a comunidade; pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais; e, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos.

Neste sentido, a própria ideia que envolve a formação e o desenvolvimento profissional do professor se refaz, pois o contexto escolar constitui-se como lugar de excelência para a aprendizagem docente. Não desconsiderando, principalmente, o papel dos cursos de formação inicial, mas, sim, levando em conta as relações dos conhecimentos e saberes estudados nesses cursos, sendo problematizados na realidade dos contextos escolares.

Saberes esses, que não se reduzem aos fazeres ligados às disciplinas ministradas, mas envolvem todo o trabalho na dinâmica da escola.

Assim, esta investigação objetivou identificar e reconhecer a percepção sobre a gestão escolar de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Como sustenta Oliveira (2009) cabe ressaltar que a grande marca das atuais reformas tem sido a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, resultando num significativo repasse de responsabilidades para o nível local, através da transferência de ações e processos de implementações, atribuindo grande relevância à gestão.

Com isto o tema da gestão escolar vem sendo cada vez mais importante de ser discutido nos cursos de Licenciatura, tendo em vista que “o trabalho docente não tem sido mais definido apenas como atividade em sala de aula, compreende também a gestão da escola” (OLIVEIRA, 2003, p.33). Dessa forma, os futuros professores não podem limitar seus estudos ao contexto da sala de aula. Questões pedagógicas e didáticas devem estender seu olhar de forma crítica para a escola como um todo, inclusive a sua gestão. Também não podem considerar as escolas como instituições isoladas, elas compõem os sistemas de ensino regulados por políticas educacionais e a legislação da educação.

Investigar este tema na especificidade da Licenciatura em Educação Física contribui para que se reforce a necessidade dos acadêmicos, futuros docentes a atuarem nas escolas, se integrem ao contexto de trabalho e as atividades que envolverão o âmbito escolar para além de sua disciplina. Isso porque, conforme afirmam Bernardi; Ilha e Krug (2012), o professor de Educação Física tem uma história que traduz sua desarticulação com as questões pedagógicas das escolas em que trabalha.

2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada nesta investigação caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa.

Conforme Triviños (1987, p.125) “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a relatividade social como uma construção humana”. O autor explica que

na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que se apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Fazenda (1989, p.58) “a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes”.

Já segundo Lüdke; André (1986, p.18) o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”. Godoy (1995, p.35) coloca que:

O estudo de caso tem se tornado na estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.

De acordo com Goode; Hatt (1968, p.17): “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes essas semelhanças com outros casos ou situações.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi uma entrevista semi-estruturada, realizada com vinte acadêmicos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física (Currículo 2005) do CEFD/UFSM, matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental), portanto, acadêmicos que já tinham cursado os ECS I, ECS II e estavam cursando o ECS III. Todos os ECS I-II-III foram realizados em escolas públicas. Optamos pelo ECS III por esse ser o último estágio dos acadêmicos e, portanto, significando a última experiência com a escola na grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. A escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi fator determinante para serem considerados colaboradores da pesquisa. Molina Neto (2004) diz que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as suas identidades foram preservadas (receberam uma numeração de 1 a 20).

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada por ser considerada um dos instrumentos de pesquisas básicos e de grande eficácia, desde que haja habilidade por parte do entrevistador. De acordo com Triviños (1987, p.146) ela:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Também a utilização desta técnica foi de grande valia porque permitiu a criação de um clima de interação recíproca entre entrevistador e entrevistado, possibilitando fluir naturalmente as informações. As questões norteadoras que compuseram a entrevista estavam relacionadas com o objetivo geral desta investigação.

Convém salientar que as entrevistas foram gravadas em aparelho digital e transcritas. Foram validadas com o envio do material para análise dos depoentes que retornaram com suas considerações e aprovação. Com o material validado foram levantadas unidades de significados, a partir da análise dos pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objetivo do estudo. Assim, a interpretação das informações coletadas pela entrevista foi realizada por meio da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p.42) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Godoy (1995, p.23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise – que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – que corresponde

ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, a leitura de documentos, a caracterização, entre outros; e, 3ª) O tratamento dos resultados – onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente aprendido.

3 OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES

A construção do conhecimento, a partir das informações obtidas com os colaboradores da investigação, possibilitou a elaboração de unidades de significado que deram origem às categorias de análise, apresentadas neste momento como fenômenos decorrentes das percepções dos acadêmicos sobre a gestão escolar da escola-palco do Estágio Curricular Supervisionado. As categorias mostraram uma aproximação aos fenômenos reconhecidos neste estudo como as boas experiências de gestão e aquelas consideradas como gestão não efetiva.

3.1 A ‘boa’ gestão escolar

Esta categoria de análise surgiu da constatação de que dez acadêmicos estudados (2; 3; 4; 7; 11; 12; 13; 14; 19 e 20) manifestaram que perceberam uma ‘boa gestão escolar’ na escola-palco de seu Estágio Curricular Supervisionado. Essa constatação fica nítida, como exemplo, nas seguintes falas: “Percebi durante o tempo de meu estágio, pelas ações da equipe gestora da escola, uma muito boa gestão [...]” (Acadêmico 4); “[...] observei na escola que a direção e a supervisão desempenharam uma gestão que posso considerar muito boa [...]” (Acadêmico 13); e, “[...] pelos resultados que notei no dia-a-dia da escola considero que a direção realiza um ótimo trabalho [...]” (Acadêmico 19).

Como consequência desta constatação, identificamos, nesta categoria de análise, a existência de quatro blocos de fenômenos. Foram eles: a ‘dimensão pessoal dos gestores’, a ‘dimensão profissional dos gestores’, a ‘dimensão administrativa dos gestores’ e a ‘dimensão efeitos educativos da administração dos gestores’.

Neste sentido, a partir deste momento abordaremos um a um estes blocos de fenômenos da ‘boa gestão escolar’.

O primeiro bloco de fenômenos está relacionado à ‘dimensão pessoal dos gestores’, isto é, aquele que valoriza as características pessoais que auxiliam, de alguma forma, à aquisição de competências para levar a bom termo a gestão escolar.

Assim, o único fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘a liderança dos gestores’ (duas citações). As falas foram as seguintes: “[...] observei que a equipe diretiva possui uma liderança muito forte perante todos na escola [...]” (Acadêmico 3); e, “Notei que a diretora tinha uma enorme liderança frente aos professores da escola [...]” (Acadêmico 13). A partir das recentes reformas educacionais de caráter neoliberal os gestores têm desempenhado um papel fundamental na escola, tornam-se líderes, promovendo as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo da instituição em ser a melhor, como argumenta Ball (2001, p.109), “[...] o trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização”.

É por meio da gestão que cada vez mais as instituições educacionais são invadidas pela lógica do mercado, desempenhando suas funções de acordo com as necessidades da sociedade capitalista. Em estudos realizados por Ivo (2013) constatou-se que os gestores têm um papel central na implementação de políticas educacionais, uma vez que são vistos como articuladores do processo.

Cristino *et al.* (2008) destaca que a equipe diretora, ao coordenar a vida escolar, exerce sobre essa comunidade uma liderança. Contudo, os autores acrescentam que sua atividade educacional, além do aspecto administrativo, deve ter uma grande preocupação pedagógica que é a justificativa de toda educação escolar. Também Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) reforçam esse direcionamento de ideias ao colocarem que o trabalho da direção além da liderança de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, ainda é carregado da intencionalidade que define os rumos educativos. A equipe diretiva ao criar um clima de confiança, esse se reflete nas práticas pedagógicas dos professores. Assim, a direção nesse contexto, tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos, cuidando da gestão das atividades e da própria escola (VASCONCELLOS, 2002). Ainda podemos citar Nóvoa (1995b, p.26) ao dizer que “[...] a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concentradas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos de trabalho”.

O segundo bloco de fenômenos está relacionado à ‘dimensão profissional dos gestores’, isto é, aquele que valoriza os conhecimentos e/ou saberes que estruturam e/ou organizam as atividades de boa gestão escolar.

Desta forma, o único fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘o conhecimento dos gestores’ (quatro citações). Isso pode ser constatado nas falas a seguir: “[...] conversando com a diretora constatei que ela tinha especialização em gestão educacional realizada na UFSM” (Acadêmico 4); “[...] na minha opinião a direção da escola demonstrou que tinha muito conhecimento sobre administração” (Acadêmico 7); “[...] pelas realizações da direção percebi que tinham muito conhecimento sobre o que estavam fazendo [...]” (Acadêmico 14); e, “[...] vi que a direção sabia muito como lidar com os professores e também com os alunos [...]” (Acadêmico 20). A respeito desse fenômeno mencionamos Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) que acreditam que o professor como membro da equipe escolar necessita dominar conhecimentos relacionados à gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações, como em reuniões e conselhos de classe, tendo atitudes cooperativas, solidárias, responsáveis, de respeito mútuo e de diálogo. Subentendem que o professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos. Essas características formam um perfil profissional adequado às exigências da escola, mas não devem ser consideradas normas, pois cada sujeito possui suas próprias características e limitações. Entretanto, o perfil é útil para que se possa planejar a formação desses profissionais, e também para que as escolas elaborem expectativas para acompanhar o trabalho docente;

O terceiro bloco de fenômenos está relacionado à ‘dimensão administrativa dos gestores’, isto é, aquele que compreende as formas como são desenvolvidas as ações administrativas pela equipe gestora da escola e que nesse caso referem-se à boa gestão.

Assim, o primeiro fenômeno que teve destaque neste bloco foi ‘a organização democrática da escola’ (quatro citações). As falas dos acadêmicos foram: “[...] vi que na escola era tudo votado [...]” (Acadêmico 11); “[...] percebi uma escola democrática onde todos participavam [...]” (Acadêmico 12); “[...] a escola era democrática [...]” (Acadêmico 19); e, “[...] acredito que era uma escola democrática, pois tinha muita participação [...]” (Acadêmico 20). Relativamente a esse fenômeno nos reportamos a Libâneo; Oliveira; Toschi

(2007) que ressaltam que as organizações e os processos de gestão assumem variados encaminhamentos de acordo com finalidades sociais e políticas da educação relacionadas com perspectivas de sociedade e formação de alunos. Dentre as concepções de gestão, segundo os autores, destaca-se a democrática-participativa que trabalha como uma equipe escolar e não como uma equipe diretiva, no momento em que possui preocupações pedagógicas e políticas na escola.

Outro fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘a participação de todos nas decisões da escola’ (três citações). Os acadêmicos manifestaram o seguinte: “[...] vi que os professores participavam da vida da escola” (Acadêmico 11); “Como disse antes todos participavam” (Acadêmico 12); e, “[...] notei muita participação na escola” (Acadêmico 20). Esse fenômeno pode ser embasado em Castro (1999) que diz que os mecanismos de participação nas decisões da escola é uma das dimensões da democracia na escola. Já Vasconcelos (2002) coloca que as reuniões pedagógicas representam um espaço de trabalho coletivo constante na escola no sentido de que se estabeleçam diálogos entre professores e demais gestores na tomada de decisões em busca do resgate da ação conjunta. Veiga (1995) destaca que os representantes dos diferentes segmentos da escola, e entre eles o professor, precisa participar das decisões e ações, tanto administrativas quanto pedagógicas, buscando a transparência e a legitimidade, garantindo acordos e questões que surjam da comunidade escolar.

‘O trabalho coletivo desenvolvido’ (três citações) foi também um fenômeno que apareceu neste bloco. As falas dos acadêmicos foram: “[...] na escola percebi que havia um trabalho coletivo, pois todos se envolviam” (Acadêmico 2); “[...] notei que os professores da escola eram muito unidos em relação ao trabalho” (Acadêmico 12); e, “[...] a direção da escola conseguia envolver todo mundo no trabalho assim, percebi um trabalho coletivo [...]” (Acadêmico 14). Para fundamentar esse fenômeno citamos Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) que afirmam que a gestão democrática representa uma atividade coletiva imbricada na participação e em metas comuns, contudo, considera essenciais as capacidades e responsabilidades individuais guiadas por uma ação coordenada e controlada. Essa ideia converge com Pereira; Kirch (1999) ao pontuar que as atividades da escola são complementares, sendo que cada uma delas necessita de um agente individual, contudo exige a participação de outras, para que juntas possam concretizar qualquer objetivo ou meta da mesma.

O quarto e último fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘a valorização de todas as áreas de atuação na escola’ (duas citações). Os acadêmicos manifestaram o seguinte: “[...] vi que todo mundo era incluído no trabalho pela direção, os professores de todas as disciplinas, até o de Educação Física” (Acadêmico 4); e, “[...] na escola que estagiei até as funcionárias da escola eram valorizadas pela direção [...]” (Acadêmico 19). Sobre esse fenômeno citamos Lück (2007) que diz que a gestão é um conceito associado à democratização das instituições e o reconhecimento de que todos são responsáveis pelo conjunto de ações realizadas e seus resultados, e por isso todos os colaboradores precisam ter a percepção de que são membros importantes da equipe de gestão.

Este bloco de fenômenos está relacionado à ‘dimensão efeitos educativos da administração dos gestores’, isto é, aquele que se refere aos efeitos educativos (bons) nos alunos impulsionados pela forma de administração escolar dos gestores.

Neste sentido, o único fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘a obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos’ (cinco citações). As falas foram: “[...] verifiquei que os professores estavam engajados no aprendizado dos alunos” (Acadêmico 2); “A direção sempre enfatizava que os alunos mereciam o melhor dos professores para obterem bons resultados de aprendizagem” (Acadêmico 3); “[...] não percebi problemas de reprovação dos alunos da escola” (Acadêmico 7); “[...] cheguei a participar de conselho de classe e notei que os alunos não tinham problemas de reprovação [...]” (Acadêmico 13); e, “[...] notei uma escola que se preocupava com o rendimento dos alunos, pois faziam muitas ações de acompanhamento. É claro que deve ter acontecido reprovações, mas algo normal [...]” (Acadêmico 19). Em relação a esse fenômeno nos referimos a Lück (2000) que coloca que a gestão escolar constitui-se numa atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas dos estabelecimentos de ensino. Esses visam promover a efetiva aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o mundo e sobre si mesmo. Adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações complexas, gradativamente, sendo essas, muitas vezes, contraditórias com a realidade social, econômica, política e científica.

Assim, todos estes quesitos de ‘boa gestão escolar’, percebidos pelos acadêmicos participantes da pesquisa vão no direcionamento do que afirma Lück (2008) de que a

qualidade do ensino depende do envolvimento e da atuação conjunta e superadora dos professores, que torna-se possibilidade de desenvolvimento de competência profissional, institucional e autonomia.

Lück (2008) ainda diz que a participação coletiva na análise de problemas e de tomadas de decisões precisa ser uma estratégia fundamental na determinação de estratégias e propósitos educacionais mais democráticos.

Também podemos inferir que todos estes quesitos de uma ‘boa gestão escolar’, percebidos pelos acadêmicos estudados, parecem demonstrar a existência de uma concepção de gestão democrático-participativa que, segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2007), é aquela na qual existe uma equipe escolar e não uma equipe diretiva, que tem preocupações, tanto pedagógicas quanto políticas na escola. É uma gestão mais coletiva, participativa, onde todos são partes integrantes do importante processo organizativo da escola.

3.2 A gestão escolar “não efetiva”

Esta categoria de análise surgiu da constatação de que dez acadêmicos estudados (1; 5; 6; 8; 9; 10; 15; 16; 17 e 18) relataram que perceberam uma ‘gestão escolar não efetiva’ na escola-palco de seu Estágio Curricular Supervisionado. Essa constatação fica nítida, como exemplo, nas seguintes falas: “[...] para mim a direção da escola era péssima porque nunca vi nada que ela tenha feito, agilizado. Nunca vi a diretora na minha frente” (Acadêmico 6); “[...] a escola que estagiei era uma bagunça, portanto considero que a direção era muito ruim” (Acadêmico 15); e, “[...] sempre via alguns professores reclamarem da direção da escola, diziam que ela era péssima” (Acadêmico 17).

Desta forma, como consequência desta constatação, identificamos, nesta categoria de análise, a existência de quatro blocos de fenômenos. Foram eles: a ‘dimensão pessoal dos gestores’, a ‘dimensão profissional dos gestores’, a ‘dimensão administrativa dos gestores’ e a ‘dimensão efeitos educativos da administração dos gestores’.

Neste sentido, a partir deste momento abordaremos um a um estes blocos de fenômenos da ‘gestão escolar não efetiva’.

O primeiro bloco de fenômenos está relacionado à ‘dimensão pessoal dos gestores’, isto é, aquele que mostra características pessoais que prejudicam, de alguma forma, à aquisição de competências para levar à bom termo a gestão escolar.

Assim, o único fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘o desinteresse dos gestores’ (três citações). As falas foram as seguintes: “[...] não há interesse por parte das pessoas da direção da escola [...]” (Acadêmico 6); “[...] percebi que a direção não se mostrava interessada pelos acontecimentos na escola [...]” (Acadêmico16); e, “[...] durante o tempo em que estive na escola não notei o envolvimento da equipe diretiva ou até mesmo dos professores da escola nos problemas que aconteciam [...]” (Acadêmico 18). Nesse sentido, destacamos que o desinteresse dos gestores e professores no âmbito escolar pode encontrar, por vezes, respaldo na precarização das condições de trabalho, pois Garcia; Anadon (2009) elencam alguns aspectos que apontam para a precarização do trabalho dos professores, e a emergência de novas estratégias de controle, como,

[...] a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes, a padronização dos currículos do ensino básico e a instituição de exames nacionais (GARCIA; ANADON, 2009, p.67).

O segundo bloco de fenômenos está relacionado à ‘dimensão profissional dos gestores’, isto é, aquele que mostra falta ou ausência de conhecimentos e/ou saberes que estruturam e/ou organizam as atividades de gestão escolar.

Desta forma, o único fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘a desorganização dos gestores’ (duas citações). Isso pode ser constatado nas falas a seguir: “[...] várias vezes observei que a direção não sabia dos acontecimentos na escola [...]” (Acadêmico 5); e, “[...] pelo jeito que as coisas aconteciam na escola acredito que a direção não organizava nada, era tudo bagunçado [...]” (Acadêmico 10). A respeito desse fenômeno mencionamos Libâneo (2004) que entende o planejamento como eixo central para as ações desenvolvidas na escola, pois o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da prática docente, articulando a ação escolar e o contexto social. Nessa perspectiva o ato de planejar não se reduz ao mero preenchimento de formulários administrativos, mas significa uma ação consciente de prever a atuação do educador, com base nas suas opções político-pedagógicas e fundamentadas nos problemas, sociais, econômicos, políticos e culturais que envolvem toda a comunidade escolar.

O terceiro bloco de fenômenos está relacionado à ‘dimensão administrativa dos gestores’, isto é, aquele que compreende as formas como são desenvolvidas as ações administrativas pela equipe gestora da escola e que nesse caso referem-se à gestão não efetiva.

Assim, o primeiro fenômeno que teve destaque neste bloco foi ‘o autoritarismo da gestão’ (seis citações). As falas dos acadêmicos foram: “[...] notei que a diretora mandava em tudo e em todos, pois chegava mandando [...]” (Acadêmico 1); “[...] não vi muitas vezes a diretora, mas quando me encontrava com ela, ela estava sempre mandando nos professores [...]” (Acadêmico 6); “[...] achei a diretora e a coordenadora muito mandonas porque não perguntavam nada e já iam mandando, dizendo como deveria ser feito [...]” (Acadêmico 9); “[...] vi algumas professoras comentando que a diretora era muito autoritária [...]” (Acadêmico 16); “[...] não tive muitos contatos, mas percebi um certo ar de autoritarismo na diretora [...]” (Acadêmico 17); e, “[...] a diretora não sei já a coordenadora tinha um jeito de mandona, sem diálogo [...]” (Acadêmico 18). A respeito desse fenômeno mencionamos Lück (2008) que ressalva que quando os indivíduos prevalecem suas ideias, acontece o enfraquecimento da produção do conhecimento e indiretamente, a diminuição do espírito de grupo. Personifica certos posicionamentos organizacionais, dando-lhes autoria individual, pode prejudicar questões fundamentais da vida escolar. Já segundo Beltrami (2000), a forma de atuação profissional e pedagógica na escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É necessária a participação conjunta de profissionais para a tomada de decisões sobre os aspectos que deverão ser necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos seus professores. Já Paro (2001) diz que a concepção de gestão (administração) em uma sociedade autoritária reflete relações de mando e submissão. O autor aponta ser justamente essa compreensão equivocada a responsável pela gestão estar despossuída de seu caráter de mediação para a concretização de fins. Contrária a essa compreensão, Malavasi; Almeida; Chaluh (2010) propõem uma gestão como mediadora das relações educativas, possibilitando o alcance dos valores da ética e da democracia no espaço escolar.

Outro fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘o individualismo e o isolamento dos professores’ (cinco citações). Os acadêmicos manifestaram o seguinte: “[...] vi que algumas entravam na escola davam as suas aulas e iam embora sem quase nenhuma interação [...]” (Acadêmico 5); “[...] escutei algumas vezes, algumas professoras dizendo que não se metiam com ninguém e não admitam intromissão de outros no seu trabalho [...]” (Acadêmico 8); “[...] percebi que os professores não se envolviam muito na escola [...]” (Acadêmico 10); “[...] nunca vi os professores fazerem discussões, trocas de suas experiências ou qualquer plano em grupo [...]” (Acadêmico 15); e, “[...] para mim não haviam trabalho em grupo, era cada um

por si, isoladamente fazendo o seu trabalho, isto é, dando aulas [...]” (Acadêmico 17). Esse fenômeno pode ser embasado em Fleig (2010) que afirma que, em muitas escolas, o isolamento do professor cerceia sua participação na gestão na escola, limitando o seu trabalho à sala de aula.

Krug (2004) constata que a própria dinâmica escolar parece desencadear o isolamento dos professores e em consequência um individualismo, considerando que espaços-tempos de formação continuada com ênfase em processos de planejamento e trabalho compartilhados não são comuns. Diante disso, o professor da área que prima pela valorização de sua disciplina no espaço escolar e na sociedade, assim como pela melhoria de seu *status* profissional, não poderia se manter aquém de seu contexto de trabalho, como se sua tarefa fosse apenas ministrar aulas.

Ações de individualismo e isolamento para com os colegas de trabalho e na gestão escolar podem ocasionar uma falta de articulação das práticas educativas e práticas curriculares com o projeto pedagógico e curricular da escola, intensificado pela ausência de planejamento da disciplina de Educação Física, resultando em aulas sem fins educativos claros, sem intencionalidade e ação pedagógica (CRISTINO *et al.*, 2008).

‘A desmotivação dos professores pelo trabalho’ (cinco citações) foi também um fenômeno que apareceu neste bloco. As falas dos acadêmicos foram: “[...] na maioria das vezes não via motivação nos professores pelo seu trabalho [...]” (Acadêmico 1); “[...] notei que faltava motivação nos professores [...]” (Acadêmico 8); “[...] observei professores desmotivados com a escola [...]” (Acadêmico 9); “[...] de forma geral vi que faltava motivação para os professores encararem o dia-a-dia da escola [...]” (Acadêmico 15); e, “[...] vi um quadro de desmotivação geral na escola [...]” (Acadêmico 18). Esse fenômeno pode ser fundamentado por Volpato; Baumer; Dominguni (2011) que dizem que a gestão escolar influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente. A impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, o excesso de burocracia e a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho, por parte das instâncias superiores do sistema educacional e da classe política são fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho docente.

O quarto bloco de fenômenos está relacionado à ‘dimensão efeitos educativos da administração dos gestores’, isto é, aquele que se refere aos efeitos educativos (ruins) nos alunos impulsionados pela forma de administração escolar dos gestores.

Neste sentido, o único fenômeno que apareceu neste bloco foi ‘a obtenção de maus resultados na aprendizagem dos alunos’ (cinco citações). As falas foram: “[...] notei que a maioria dos alunos não queria nada com nada, só bagunça [...]” (Acadêmico 8); “[...] tinha muito aluno repetente na escola [...]” (Acadêmico 9); “[...] os alunos eram muito bagunceiros [...]” (Acadêmico 15); “[...] do jeito que a escola funcionava não creio que os alunos aprendiam muita coisa [...]” (Acadêmico 17); e, “[...] mesmo os professores aparentemente se esforçando para ensinar os alunos não demonstravam querer aprender, pelo menos foi o que percebi [...]” (Acadêmico 18). Em nossa opinião, não podemos atrelar os maus resultados na aprendizagem dos alunos exclusivamente a um aspecto, seja à gestão escolar, ao trabalho docente, às políticas públicas, mas, sim, a um emaranhado de variáveis que permeiam o âmbito educacional, sobretudo o contexto no qual a escola está inserida. Em estudo realizado por Ivo (2013), a autora aponta o contexto escolar como um dos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, podendo esse agir tanto positivamente como negativamente sobre a aprendizagem dos alunos.

Também podemos inferir que todos estes quesitos de uma ‘gestão escolar não efetiva’, percebidos pelos acadêmicos estudados, parecem demonstrar a existência de uma concepção técnico-científica que, segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2007), é aquela em que existe uma certa relação de subordinação para com a equipe diretiva, subentendendo-se que a autoridade de sala de aula diz respeito ao professor. Já a autoridade e organização institucional, seria mais responsabilidade da equipe diretiva: diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico e orientador educacional.

Assim, todos estes quesitos de ‘gestão escolar não efetiva’, percebidos pelos acadêmicos estudados, vão no direcionamento do que afirmam Ilha; Krug (2008) de que em alguns aspectos a realidade escolar não contribui para uma efetiva participação dos professores na gestão da escola. Também nessa direção Nóvoa (1995a) declara que a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento participado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formação teórica. Como salienta o autor, é preciso investir em práticas de formação coletivas que contribuem com a emancipação profissional e para o fortalecimento de uma profissão autônoma capaz de produzir seus próprios saberes e valores.

Já Cristino *et al.* (2008) colocam que ainda se percebe na educação pública, o poder centrado na equipe diretiva; essa mesma equipe formada por cargos de confiança, a existência

de especialistas da educação, como forma de qualificar a eficiência produtiva da escola. No entanto, o modelo fortemente verticalizado, vem perdendo espaço para outros, mais flexíveis, coletivos e críticos.

4 AS CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Através das informações encontradas nesta investigação foi possível observar que os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM apresentaram duas diferentes percepções sobre a gestão escolar: uma ‘boa gestão’ e uma ‘gestão não efetiva’.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) relatam que a organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar.

Já Volpato; Baumer; Domingui (2011) destacam que a gestão escolar influencia diretamente no desempenho e no grau de satisfação dos professores com o trabalho docente, portanto uma má gestão é uma fonte de insatisfação dos professores na escola e uma boa gestão é ao contrário, uma fonte de satisfação dos professores na escola.

O que mais chamou a atenção nos resultados desta investigação foi que aconteceu duas percepções opostas de gestão escolar pelos acadêmicos estudados. Uma hierárquica, obtendo resultados negativos e outra democrática, mostrando resultados positivos. Dessa forma, as constatações apresentadas neste estudo reforçam o fato já conhecido, da necessidade de se re-pensar a gestão escolar enquanto uma ação voltada para a participação de todos os membros da comunidade escolar, nos diversos segmentos que a compõem, com vistas à construção no coletivo de um sentido e um caminho a ser percorrido em busca da formação de seus alunos.

Tal modelo de gestão se contrapõe ao atual modelo de gestão pública, baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade, que desconsidera os contextos escolares e os sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, é notória a urgência de uma mudança na gestão escolar, como argumenta Ferreira (2010), de que somente uma concepção democrática é que pode consolidar a participação efetiva de todos no destino da educação.

Ainda que as políticas gerencialistas tenham obtido sucesso em construir um discurso político hegemônico baseado nos preceitos neoliberais, o ideal democrático como aponta Ferreira (2010) é o caminho para superar a visão administrativa de gestão.

A gestão escolar representa uma dimensão importantíssima na educação, uma vez que por meio dela, observa-se a escola e seu contexto globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente (LÜCK, 2000).

Assim, considerando estas premissas e constatações, esperamos que este estudo possa promover reflexões e discussões nos cursos de Licenciatura em Educação Física e que incentive a realizações de novas pesquisas que envolvam a formação inicial, a prática docente em situação de estágio e o cotidiano da escola, mais particularmente no que se refere à gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteira**, Pelotas, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez., 2001.

BARDIN, L. Tradução de Luiz Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELTRAMI, D.M. Políticas educacionais e Educação Física: a equidade na Educação Física Escolar. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v.1, n.1, p.149-156, 2000.

BERNARDI, A.P.; ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O projeto pedagógico: possibilidade de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v.6, n.2, p.77-93, 2012.

CASTRO, M.L.S. Práticas democráticas na escola: perspectivas das diretoras. **Cadernos CEDAE**, Porto Alegre, p.89-116, 1999.

CRISTINO, A.P. da R.; IVO, A.A.; ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. As concepções de gestão escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v.8, p.129-140, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.redisis.furg.br/indvol8.php>. Acessado em: 29 jan. 2009.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FLEIG, M.T. **Gestão na escola de educação infantil e trabalho das professoras: concepções e possíveis ressignificações**, 2010. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FERREIRA, S.M. **Gestão escolar democrática e processos de construção da identidade docente**, 2010. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

GARCIA, M.M.A.; ANADON, S.B. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p.63-85, jan./abr., 2009.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O professor de Educação Física Escolar e sua atuação como gestor. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.125, p.1-10, outubro, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd125/o-professor-de-educacao-fisica-escolar-como-gesto...> . Acessado em: 4 out. 2014.

IVO, A.A. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão**, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

KRUG, H.N. **Rede de auto- formação participada como forma de desenvolvimento profissional de Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. e. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. Áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, H. Apresentação. In: LÜCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.7-10, fev./jun., 2000.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. O jogo de poder na construção da cultura escolar. In: LÜCK, H. (Org.). **Gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

MALAVASI, M.M.; ALMEIDA, L.C.; CHALUH, L.N. Professoras em formação: dimensões do Estágio Supervisionado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.28, p.79-89, jan./jun., 2010.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b.

OLIVEIRA, D. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, R. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.730-760, out., 2009.

PARO, V.H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, S.M.; KIRCH, E. O diretor de escola e os novos desafios da gestão: um estudo de caso. **Cadernos CEDAE**, Porto Alegre, p.51-67, 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VOLPATO, G.; BAUMER, E.R.; AZEREDO, J.L. de; DOMINGUINI, L. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.2, p.223-245, jul./dez., 2011.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papyrus, 1995.