

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

VINÍCIUS MEDINA MÓDOLO

**FORMAÇÃO CONTINUADA? A APRENDIZAGEM DE
DIRETORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES**

**VITÓRIA
2018**

VINÍCIUS MEDINA MÓDOLO

**FORMAÇÃO CONTINUADA? A APRENDIZAGEM DE
DIRETORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Gelson Silva Junquilha.

**VITÓRIA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M692f Módolo, Vinícius Medina, 1987-
Formação continuada? A aprendizagem de diretores
escolares do município de Vitória-ES / Vinícius Medina Módolo. –
2018.
148 f. : il.

Orientador: Gelson Silva Junquilha.
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e
Econômicas.

1. Escolas - Vitória (ES) - Administração. 2. Diretores
escolares. 3. Educação permanente. I. Junquilha, Gelson Silva. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

Elaborado por Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-527/O

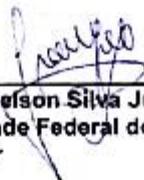
VINÍCIUS MEDINA MÓDOLO

**FORMAÇÃO CONTINUADA? A APRENDIZAGEM DE DIRETORES
ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES**

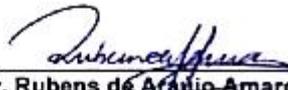
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em 18 de abril de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Gelson Silva Junquilha
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. Rubens de Araújo Amaro
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva -
membro remoto
Universidade Federal da Paraíba

A Ademar, Aracy e Pedro, minha família,
minha base.

AGRADECIMENTOS

Talvez eu devesse ter parado em alguns momentos dessa intensa jornada de dois anos do mestrado para refletir um pouco mais e escrever sobre minha gratidão a todos que estiveram ao meu lado ou contribuíram de alguma forma para a conclusão deste momento tão importante da minha vida. Não o fiz como gostaria. Mas eis aqui a tentativa de me lembrar de tudo e de todos.

A maneira de meus pais, Ademar e Aracy, e do meu irmão, Pedro, me ajudarem sempre esteve ligada ao suporte em afeto, amor, carinho, alimentação, casa, compreensão, paciência e oração. A estes – aos meus melhores amigos nesta Terra – entrego meu coração e o meu “muito obrigado!”. Eu os amo como a ninguém mais.

Levar minhas crises e loucuras no dia a dia de um pesquisador foi muito mais leve tendo o acolhimento de amigos tão excepcionalmente irritantes e maravilhosos. Obrigado, Karol. Obrigado, (José) Roberto. Obrigado, Dryca e obrigado, Dai. Amo vocês. As risadas, as saídas e os botecos evangélicos (entendedores...) trouxeram leveza aos momentos angustiantes de prazos, trabalhos, provas e carências típicas dessa loucura que é estudar, estudar muito. Muitas vezes, minha paz se completava quando eu entrava naquele carro com vocês, ainda que tentando mascarar minhas preocupações – nem sempre era possível. Dai, diva ciumenta do meu coração, não sei onde estaria minha conta bancária se não fosse seu suporte tecnológico. Seu coração é muito generoso!

Pobres ouvidos do Diórgenes, Ju e Sula. É bom dividir minha vida com vocês. É bom saber que estão por perto. Meu amor e amizade sempre!

Que grande prova de amizade é alguém dedicar um sábado inteiro a me ajudar especificamente para esta dissertação. Ouvidos e mãos pacientes. Você sabe do que estou falando, Jeferson. Como se diz por aí, você é o cara!

Bia, minha irmã doutoranda, a você minha gratidão pelos conselhos, mensagens e socorro durante esse tempo. E Nathi, *Crush* Talita, Tati, Luan, Filipe e Niciane, quero guardar nossa amizade numa caixinha com uma tampa para não escapar. Obrigado por dividirem as angústias, alegrias e risadas. Vocês são massa! Vocês são A1!

À minha amiga Marilene digo algo bem específico: eu não teria conseguido sem sua paciência, proteção e amizade. Obrigado por ser uma amiga-mãe, mais do que chefe. Izabel, Martinha e Sheila, obrigado pela compreensão nos momentos que se fez necessária. Vocês são especiais pra mim.

Aos *twitteiros* que acompanharam meus dramas: valeu! Só mesmo com vocês, para fazer reclamações (e ser ignorado) sem ser julgado.

Agradeço aos professores Rubens e Susane pelas valiosas contribuições na qualificação desta pesquisa em 2017, e também ao professor Gelson, meu orientador.

Minha gratidão a todos os participantes desta pesquisa, a saber, diretores e servidores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. A solicitude de todos trouxe qualidade e motivação para a realização deste estudo. Muito obrigado!

Eunice, a amizade mal começou e já cheguei te pedindo favor. Você literalmente me socorreu! Thank's!

Por último, faço questão de deixar claro aos leitores que sou grato, principalmente, a Deus, meu melhor amigo, a quem não ando dando tantas alegrias. A este, minha gratidão por não desistir de mim, por não se afastar e nem deixar de me oferecer cuidado. Título de mestre algum poderá me habilitar a perder de vista que ele é dono de todo o conhecimento. A ele toda honra, glória e louvor.

“Why can't you see that freedom is
sometimes just simply another perspective
away? – *Kutless*”

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi analisar os impactos da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) na aprendizagem gerencial a partir do ponto de vista dos diretores escolares envolvidos nesse processo. Com um suporte teórico de revisões dos conceitos de gestão, gestão escolar, aprendizagem e formação continuada, conduziu-se este trabalho sob uma abordagem qualitativa de pesquisa. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas a diretores escolares e a membros da Secretaria Municipal de Educação, realizadas no período compreendido entre agosto e dezembro de 2017. Assim, esta investigação caminhou no sentido de caracterizar o trabalho da gestão escolar, de descrever a operacionalização das ações da política de formação continuada da SEME no triênio 2015-2017 e de entender a influência desse movimento no cotidiano do trabalho de gestão nas escolas de Vitória. Os principais resultados apontam para um processo de formação – organizado pela SEME – distante da realidade de experiências vividas no dia a dia da escola. Mais do que isso, identificou-se que o movimento de um Fórum de Diretores é um fator importante na aprendizagem desses profissionais como um elemento compensador diante dos problemas estruturais negligenciados pelo Órgão Central. A contribuição da pesquisa se deu, sobretudo, no âmbito da reflexão de uma necessidade de mudança e revisão a respeito dos parâmetros conceituais de formação continuada.

Palavras-chave: Gestão escolar. Aprendizagem gerencial. Formação continuada. Diretores escolares.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the impacts of the continuing education policy in the Municipal Education Department of Vitória on managerial learning from the school principals point of view, who were involved in this process. Beside a theoretical support of management concepts revisions, school management, learning and continuing education, this paper was conducted under a qualitative research approach. The data collect techniques used were documentary research and semi-structured interviews with school principals and members of the Municipal Department of Education, carried out between August and December 2017. Thus, this investigation was fulfilled in order to characterize the work of the school management, to describe the organization of the actions in the continuing education policy within the Municipal Education Department 2015-2017 triennium and to understand the influence of this movement in the management schools daily work of Vitoria. The main results indicate a formation process - organized by Municipal Education Department - far from the real experiences lived in the school's daily routine. Besides that, it was identified which the Principals' Forum movement is an important factor in the learning process of these professionals as a compensatory element in face of the structural problems neglected by the Central Organ. The contribution of the research was mainly focused on the needing change reflection and revision regarding the continuing education's conceptual parameters.

Keywords: School management. Management learning. Continuing education. School principals.

LISTA DE SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

GFDE – Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação

GGD – Gerência de Gestão Democrática

GGE – Gerência de Gestão Escolar

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPGADM – Programa de Pós-Graduação em Administração

SEMCID – Secretaria de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SESC – Serviço Social do Comércio

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	13
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.2.1	Objetivo geral	16
1.2.2	Objetivos específicos	16
1.3	RELEVÂNCIA E POSICIONAMENTO DA PESQUISA	17
1.4	USO DOS TERMOS	19
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	20
2	OS VARIADOS CAMPOS DO TRABALHO GERENCIAL	21
2.1	DISTINTAS ABORDAGENS SOBRE A GESTÃO	21
2.2	GESTÃO ESCOLAR	27
3	APRENDIZAGEM GERENCIAL E FORMAÇÃO	33
3.1	CONHECIMENTO GERENCIAL: DA AQUISIÇÃO À SOCIALIZAÇÃO.....	34
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA.....	42
4	ESQUEMA CONCEITUAL	47
5	MÉTODO	49
5.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	49
5.2	<i>LÓCUS</i> , PARTICIPANTES DA PESQUISA E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS ⁵⁰	
5.3	ANÁLISE DE DADOS	55
6	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	57

6.1	CARACTERIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	57
6.1.1	Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE).....	60
6.1.2	Gerência de Gestão Escolar (GGE)	62
6.2	GESTÃO ESCOLAR: UM TRABALHO MULTIFACETADO	64
6.2.1	A rotina do diretor: “fazer tudo ao mesmo tempo”	64
6.2.2	Gestão democrática: desenvolvendo um pensamento participativo	67
6.2.3	Dos “canos pedagógicos” aos canos literais: onde se envolver?	71
6.3	OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DE DIRETORES	76
6.3.1	A bagagem do diretor escolar: a experiência pré-gestão.....	76
6.3.2	“Aprendi fazendo”: o conhecimento do dia a dia e a importância da formação continuada	79
6.4	FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEME.....	86
6.4.1	Formação de diretores: a proposta	86
6.4.2	Primeira semana: a “enxurrada” de informações	89
6.4.3	Ações do triênio: palestras, impedimentos e (falta de) comprometimento	99
6.5	FÓRUM DE DIRETORES: APRENDIZAGEM ENTRE OS IGUAIS	112
7	DISCUSSÃO	120
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE 1	144
	APÊNDICE 2.....	145
	APÊNDICE 3.....	146
	ANEXO 1.....	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

As mudanças que ocorreram na educação pública brasileira nas últimas décadas, ligadas à perda do caráter elitista e excludente, rumo a uma democratização das instituições de ensino, causaram alterações em diversos aspectos das organizações escolares (LEITE; LIMA, 2015). A busca por adotar visões e práticas mais interativas e participativas, em abandono às concepções mais conservadoras e administrativas, vem marcando esse tempo (LÜCK, 2000; 2009), mas tem trazido também um acúmulo de atribuições às escolas que acaba por evidenciar uma alta complexidade no contexto escolar e uma lacuna quanto às adequações gerenciais e pedagógicas que sejam capazes de acompanhar essas transformações (LEITE; LIMA, 2015).

Sob esse contexto, Leite e Lima (2015) defendem que uma boa atuação de diretores escolares é imprescindível na consolidação de uma escola democratizada e complexa, e que a boa formação desses profissionais é essencial para as suas ações no âmbito de decisões e dilemas da organização escolar. Nesse sentido, salienta-se que a maneira de se selecionar esses gestores pode gerar muita discussão sobre posterior atuação desses agentes escolares, uma vez que, a depender da forma de ingresso no cargo, o diretor pode não estar preparado para cumprir as atribuições ou pode não estar incluído de fato num processo de escolha participativa (MENDONÇA, 2001).

Ora, de acordo com Mendonça (2001), o provimento do cargo diretor nas escolas públicas do Brasil pode ser feito sob quatro maneiras distintas: indicação, eleição, concurso público ou pelo método híbrido de seleção e eleição. No caso da rede municipal de Vitória/ES, a inserção de diretores escolares no cargo se dá por meio de eleições diretas que se realizam entre professores e pedagogos efetivos a cada três anos em cada unidade escolar do município (VITÓRIA, 2005a).

Esse processo de eleição tem sido valorizado pelo seu caráter de combate ao clientelismo e autoritarismo na administração da educação – características marcantes do sistema de indicação, que geralmente se dá pela nomeação do diretor

por uma autoridade do Estado. Contudo, apesar da vantagem democrática da eleição, uma das limitações que são identificadas nesse sistema se relaciona à falta de preparo de alguns diretores eleitos frente aos desafios da gestão escolar (MENDONÇA, 2001).

De fato, uma vez eleitos, esses diretores devem garantir o cumprimento de muitas exigências legais atribuídas ao cargo, que estão ligadas à elaboração e execução de projetos político-pedagógicos; ao cumprimento de normas e procedimentos exigidos pelas Secretarias Municipais de Educação; à administração do pessoal escolar e de recursos materiais e financeiros; ao acompanhamento do desenvolvimento dos conteúdos curriculares e das condições de aprendizado do aluno; ao relacionamento com as famílias e a comunidade; ao planejamento, controle e avaliações de ações de aperfeiçoamento continuado dos profissionais que atuam na área da educação; à captação de recursos para a execução de certas despesas; à promoção do processo de avaliação do rendimento escolar; à melhoria dos padrões de qualidade do ensino; dentre outros (VITÓRIA, 1998).

Para os eleitos, tais exigências podem ser um desafio, sobretudo, porque estão relacionadas a atividades que usualmente não fazem parte do cotidiano de um professor ou outro profissional da educação. Dessa forma, a complexidade de um novo trabalho para o diretor emergente faz surgir uma necessidade de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que perpassam as mais diversas dimensões da gestão escolar (LÜCK, 2009).

Desenvolver novos conhecimentos compõe o entendimento sobre o significado de gestão de uma maneira geral quando se considera que gerir é lidar com novas realidades por meio de criação e diálogo (PAULA, 2016). Contrapondo-se à ideia tradicional sobre o trabalho gerencial ligado a puro controle, eficiência e produtividade, Paula (2016) defende que esse processo envolve habilidades de comunicação, criatividade, colaboração e desenvolvimento humano. No contexto escolar, isso se alia ainda à necessidade de se conhecer a realidade educacional para que ajustes e mudanças sejam realizados diante de demandas emergentes na gestão (LÜCK, 2009).

Frente a tantos desafios, é pertinente um questionamento sobre a possibilidade de tantas habilidades serem aprendidas por gestores e, também, ensinadas (ELMUTI, 2004). Essa profissão, na crítica de Lapierre (2005), tem sido uma das únicas tidas como ensináveis sem que haja alguma prática. Por isso, sobre esse aspecto de ensino e aprendizagem, Antonello e Ruas (2005) trazem uma problematização a respeito de métodos de ensino de gestão que se enquadram num caráter formal de aprendizagem em salas de aula, por meio de palestras ou seminários. Os autores argumentam que essas abordagens formalizadas trazem consigo diversas negligências porque, devido à sua natureza abstrata e artificial, falham em compensar a realidade do cotidiano gerencial.

Esses programas formais do ensino de gestão parecem se adequar à lógica dos modelos de aprendizagem organizacional numa vertente psicológica que prioriza a transferência de conhecimento e o considera perceptível e estocável (GHERARDI, 2000; CHIVA; ALEGRE, 2005). Contudo, os autores também trazem um debate que questiona a ideia de aquisição de conhecimento e desloca a compreensão de aprendizagem para a dimensão social. Essa perspectiva considera que indivíduos são seres sociais, constroem juntos o entendimento do que existe em seus contextos e aprendem por meio de interações em organizações (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Ora, sistemas educacionais possuem essa orientação dinâmica e social que muitas vezes se sobrepõe à formalidade imposta pelas diretrizes legais (MIERTSCHINK; JUNQUILHO, 2016). Sua complexidade tem desafiado os estudos organizacionais quanto à compreensão dessa própria dinâmica que permeia as ações de diretores (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012). Dessa forma, a escola se torna um campo interessante para a busca de um entendimento sobre o trabalho e a aprendizagem gerencial.

Em Vitória/ES, essa aprendizagem é fomentada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) por meio de uma política de formação continuada. Nesse processo, ações formativas se iniciam após o período de transição de diretores escolares eleitos para cada triênio nas escolas municipais como proposta de capacitação a esses novos gestores (VITÓRIA, 2014).

Diante dessas considerações, este estudo contribuirá na problematização comentada por Antonello e Ruas (2005) sobre os métodos formais de ensino e aprendizagem gerenciais enquanto abordagens que omitem parte da realidade do dia a dia da gestão. Mais do que isso, a reflexão também se dará a respeito do que Leite e Lima (2015) defendem sobre diretores escolares serem os próprios autores de ações que visem ao uso de suas experiências práticas nas metodologias formativas.

Destarte, para discutir esses aspectos, o problema desta dissertação é colocado sobre as características que marcam as ações formativas da SEME para os diretores eleitos no ano de 2014, cujo mandato compreendeu o período entre 2015 e 2017. Assim, esta pesquisa buscará responder à seguinte questão:

- Como a política de formação continuada da SEME impacta na aprendizagem gerencial dos diretores escolares?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo dessa pesquisa é analisar os impactos da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) na aprendizagem gerencial a partir do ponto de vista dos diretores escolares envolvidos nesse processo.

1.2.2 Objetivos específicos

As especificidades que guiarão o alcance do objetivo geral supracitado são relacionadas a seguir:

- Caracterizar os principais traços do trabalho cotidiano dos diretores escolares.
- Descrever como foram operacionalizadas, no triênio 2015-2017, as principais ações da política de formação continuada para diretores escolares oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.
- Entender como os diretores avaliam a influência da política de formação continuada na sua aprendizagem e no cotidiano do trabalho de gestão na escola.

1.3 RELEVÂNCIA E POSICIONAMENTO DA PESQUISA

Em uma abordagem sobre a atual configuração administrativa da escola básica, Paro (2015) argumenta que os sistemas de ensino ainda se mantêm em paradigmas arcaicos, tanto no que se refere a ideias técnico-científicas, quanto às questões sociais e políticas. O autor propõe que uma reformulação do atual padrão escolar seja feita e levada adiante, de maneira que haja uma concepção de mundo e de educação que seja condizente com a democracia, com a integralidade na formação humana e com os avanços dos conhecimentos que subsidiam a educação. Nessa perspectiva, convém fortalecer o que Lück (2009) dissera a respeito da formação de diretores escolares. Segundo a autora, a complexidade da gestão escolar desafia os conhecimentos e habilidades de indivíduos que assumem essa função, e isso implica a necessidade de constante renovação do seu aprendizado por meio de formação continuada.

Ora, em resposta à articulação entre a ideia de superar as maneiras de ver e praticar a gestão da escola atual (PARO, 2015) e a ideia de continuidade na aprendizagem de diretores escolares (LÜCK, 2000; 2009), esta pesquisa caminha no sentido de entender se a Secretaria de Educação de Vitória, na visão de seus diretores, tem respondido a essa necessidade de mudança por meio de sua política de formação continuada. Intenta-se descrever as aproximações e os distanciamentos das características desse processo em relação à necessidade de responder ao desafio de dar tratamento conjunto e equilibrado aos aspectos que perpassam a gestão

escolar, como legislação, estruturas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) e as relações sociais inerentes ao contexto de escolas (LIBÂNEO, 2004).

Com este pensamento, o presente estudo trará, inicialmente, uma visão ampliada sobre gestão. É comum que o significado do termo geralmente esteja associado à ideia de fazer negócios, fortalecendo, tradicionalmente, uma abordagem de controle gerencial e empresarial (PAULA, 2016). Ao invés disso, este trabalho pretende contribuir com uma discussão que reforce uma perspectiva de recuperação do caráter social, político, dialógico e dinâmico do termo (PAULA, 2016; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Assim, a pesquisa envolve compreensões sobre as dimensões da gestão como um processo de criação e emergência (PAULA; 2016; LAPIERRE, 2005; WATSON, 2001; 2005), observando aspectos ligados à aprendizagem no fazer da gestão, com conhecimentos construídos socialmente na interação do trabalho (STRATI, 2014).

Ressalta-se, ainda, que a problematização a respeito de formação continuada comumente é tratada na educação para o contexto de professores (GATTI, 2008), mas que nesta dissertação será voltada para o ensino de gestores. Ademais, a aprendizagem de gestão geralmente é problematizada a respeito de técnicas e metodologias de ensino voltadas para graduações em administração e treinamentos empresariais (ANTONELLO; RUAS, 2005; ELMUTI, 2004). Esta pesquisa, contudo, estará voltada à compreensão da aprendizagem de profissionais que originalmente não possuem formação em Administração, mas que precisam lidar com as chamadas atividades gerenciais no cotidiano de trabalho na escola pública.

Uma vez que existe também uma lacuna nas problematizações dos processos de formação para diretores, em que há recorrências de metodologias que não contemplam saberes práticos e experiências desses profissionais em seus modelos (LEITE; LIMA, 2015), pretende-se contribuir também para uma discussão sobre a aplicabilidade dos métodos de ensino vigentes nas ações formativas da SEME de Vitória. Essa contribuição envolve uma reflexão sobre o que poderia ser alterado na organização dessas capacitações ou, até mesmo, nas concepções sobre o significado de formação continuada e aprendizagem na área de gestão escolar do município.

Feitas essas considerações, convém destacar que esta pesquisa será amparada por uma visão interpretativista. Pesquisadores desse paradigma, de acordo com Morgan (2005), partem do pressuposto de que contextos sociais devem ser compreendidos a partir da perspectiva do participante em ação, e não do observador. De fato, o problema e o objetivo desta pesquisa se constituem a partir de uma problematização que busca entender as características da formação dos diretores escolares sob a própria avaliação desses profissionais e também daqueles que organizam esse processo.

A partir da visão paradigmática de que tal realidade é construída e sustentada socialmente (MORGAN, 2005), os objetivos específicos também demonstram a tentativa de compreender o contexto desses gestores, uma vez que também se busca identificar como a Secretaria de Educação interfere nesse processo de aprendizagem. Sobretudo, as palavras contidas nos objetivos específicos – “caracterizar”, “descrever” e “entender” – remetem à ideia de que não há uma tentativa de estabelecer uma objetivação da ciência, no sentido de interferência, mas sim, uma busca por compreender a realidade dos gestores participantes dessa pesquisa.

1.4 USO DOS TERMOS

Neste trabalho, os termos “diretor”, “gestor” e “gerente” foram tratados como sinônimos e distribuídos ao longo da escrita com o fim de evitar prolixidade no texto. Além disso, as referências aos entrevistados no Capítulo 6 foram feitas pelo uso do plural, a saber, “diretores”, em que se incluem profissionais entrevistados dos gêneros masculino e feminino, conforme a regra de generalização de número da Língua Portuguesa. Contudo, as referências às falas dos entrevistados foram mantidas no gênero original (“diretora”, “diretor”, “entrevistada”, “entrevistado” etc.).

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Após esta introdução, em que se apresentam a contextualização e os objetivos desta pesquisa, o Capítulo 2 traz uma discussão teórica a respeito do uso das diferentes abordagens sobre o trabalho gerencial e gestão escolar. No Capítulo 3, discorre-se sobre as principais características de aprendizagem gerencial sob a luz dos enfoques da psicologia e das teorias sociais. Depois, um esquema conceitual sintetiza todo o referencial teórico no Capítulo 4.

No Capítulo 5, a condução da pesquisa é apresentada quanto à abordagem metodológica, aos participantes envolvidos e às técnicas de coleta e análise de dados. Em seguida, os resultados são apresentados com inferências teóricas em categorias de contexto.

A dissertação se encerra com uma discussão no Capítulo 7, que faz uma análise geral dos resultados, e é seguida pelas considerações finais do trabalho.

2 OS VARIADOS CAMPOS DO TRABALHO GERENCIAL

O problema desta pesquisa está relacionado ao contexto escolar e à formação de diretores de instituições de ensino. Entretanto, antes de debater as referências a respeito de sua aprendizagem, cabe a discussão sobre como é o trabalho gerencial e sobre distintas perspectivas e implicações do conceito de gestão.

2.1 DISTINTAS ABORDAGENS SOBRE A GESTÃO

Existe na teoria organizacional e no ensino da Administração uma tendência em assumir a existência de uma diversidade de paradigmas e abordagens a respeito de gestão (WATSON, 2005). Segundo Paula (2016), essa variedade é fruto principalmente da busca pela compreensão da natureza e do conteúdo do trabalho gerencial, o que teria gerado, portanto, inúmeras categorizações no campo. Watson (2005), entretanto, defende o estímulo à caracterização de duas formas básicas de classificação sobre as realidades organizacionais: a forma sistêmico-controladora e a processual-relacional. Essa maneira de classificar, entendida também como maneira de ver, pensar, falar, expressar e agir em relação à vida organizacional e gerencial (WATSON, 2005), acaba por facilitar um entendimento geral sobre o universo de conceitos nesse campo.

A primeira forma, a sistêmico-controladora, está relacionada às premissas nas quais se predomina a visão mecanicista do trabalho gerencial, enquanto uma atividade que preza pelo controle nas organizações e pelo alcance racional de objetivos e metas (WATSON, 2005). Incluem-se aqui os estudos que provêm das abordagens clássicas do campo, que possuem uma concepção abstrata da gestão, na qual prevalecem ideias normativas e descritivas (PAULA, 2016).

A base desses pensamentos possui destaques como a obra de Taylor (1995), nos seus estudos sobre tempos e movimentos, que concebia a Administração como uma

ciência aplicável às mais variadas atividades humanas. Para o autor, leis, normas e princípios bem definidos seriam o remédio para o problema da ineficiência nas diversas organizações da sociedade.

Outra obra de destaque para essa base foi a de Fayol (1989), que descreveu a gestão enquanto constituída de cinco funções: previsão, coordenação, organização, comando e controle, por meio das quais os gerentes poderiam exercer sua autoridade formal nas organizações.

A concepção de gestão na forma sistêmico-controladora também fica clara no texto de Drucker (1986), que traz um panorama sobre o desenvolvimento dos estudos de *management* ao longo do Século XX. Com a preocupação de descrever a importância do campo para as sociedades no mundo, o autor chama a atenção para a emergência e ascensão desses estudos, enfatizando o caráter predominantemente funcionalista a respeito de gerenciar. Em sua obra, destaca-se a importância da gestão enquanto uma solução para os problemas de empresas privadas, organizações públicas e até mesmo para o governo de países, na qual a centralidade das organizações está no gestor, com o uso e aplicação de ferramentas e técnicas administrativas.

Essas obras foram criticadas por não possuírem uma base empírica acadêmica e por ignorarem aspectos importantes do campo do trabalho (KORICA; NICOLINI; JOHNSON, 2015; PAULA, 2016). Como uma resposta a essa carência nos escritos sobre gestão, Mintzberg (1973) desenvolveu um estudo que observou o comportamento de cinco gestores na execução de seu trabalho, o que levou o autor à formulação de funções gerenciais e à descrição de características desse trabalho. A combinação de teoria e observação na obra de Mintzberg levantou um conjunto de ideias que podiam ser facilmente comunicadas (KORICA; NICOLINI; JOHNSON, 2015). Dessa forma, seus estudos se tornaram uma fonte que ancorou diversos trabalhos posteriores que possuíam base empírica na investigação do trabalho de gestão (TENGBLAD, 2006; PAULA, 2016).

O foco desses trabalhos foi levantar aspectos do que os gestores fazem, sobre como distribuem seu tempo no trabalho, sobre como interagem com outras pessoas, além de considerar as informalidades presentes na gestão e descrever os atributos

necessários para a assunção de um cargo de gerente (PAULA, 2016). Apesar das mudanças na maneira de ver gestão a partir dos estudos de Mintzberg e de seus similares, com questionamentos sobre os mitos das perspectivas clássicas, a visão ainda permaneceu dentro de uma abordagem tradicional e científica, com tentativas de se estabelecer modelos genéricos de gestão enquanto um sistema de controle (REED, 1984; TENGBLAD, 2006). Prevalece, portanto, a visão técnica na qual a gestão é um instrumento tecnológico caracterizado por neutralidade e racionalidade, cujo objetivo é alcançar resultados preestabelecidos numa coletividade que, sem sua aplicação, não poderiam ser atingidos (REED, 1984; JUNQUILHO, 2001).

O que inicialmente parece se contrapor à linha de trabalho de Mintzberg é a visão crítica a respeito da gestão (REED, 1984). Nessa linha, o texto de Braverman (1987) está voltado para crítica ao trabalho concebido enquanto componente de relações capitalistas de produção. Ao traçar as posições dicotômicas entre trabalhador – que não possui outra alternativa para ganhar a vida – e o empregador, o autor estabelece que esse vínculo é o principal propagador do capital e que, a partir dessa realidade, não se pode mais ver o trabalho como puramente técnico, uma vez que se passa a considerar que a inteligência e a não separação de inteligibilidade do corpo servem como meios para expansão do capital. Dessa forma, a passagem de controle do trabalho do empregado ao controle do capitalista passa a ser entendida como um problema de gerência (BRAVERMAN, 1987).

Braverman (1987) descreve como as visões clássicas de gestão – a Administração Científica de Taylor por exemplo – tomaram espaço na sociedade capitalista por meio da instrumentalidade e controle do trabalho. De maneira semelhante, Alvesson e Willmott (1996) criticam o fato de estudos gerenciais baseados na Administração Científica se tornarem o *mainstream* no campo, a despeito de a divisão entre gerentes e “gerenciados” não ser natural do ponto de vista crítico, uma vez que a posição do *manager* seria vulnerável por estar submissa à mesma lógica racional do trabalhador.

Ao trazerem a Teoria Crítica para os estudos em gestão, Alvesson e Willmott (1996) afirmam que não pretendiam criar um mundo ilusório no qual o objetivo de alcance máximo de lucratividade fosse abandonado. Não obstante, eles defendem que o

principal objetivo dessa discussão seria trazer um pensamento reflexivo para o trabalho que fizesse diminuir o efeito puramente técnico da gestão. Assim, um movimento de considerações a respeito de gênero, ecologia, etnias, ética, dentre outras, poderia ser trazido como uma forma de se repensar o trabalho, questionando os métodos convencionais de gestão, e, é dessa forma que uma contribuição fundamental da Teoria Crítica na Gestão seria o destaque à interpenetração das dimensões técnicas e práticas da vida social bem como dos discursos do senso comum e práticas estabelecidas (ALVESSON; WILLMOTT, 1996).

Apesar das diferenças dos estudos críticos destacados nos autores supracitados e da linha empírica das pesquisas baseadas nos trabalhos de Mintzberg, as duas correntes de pensamento ilustram de maneira similar a influência de uma concepção estruturalista da gestão, bem como suas próprias limitações (REED, 1984). As análises, segundo Reed (1984), estão mal equipadas em relação à gama de formas gerenciais existentes. Para o autor, em ambas as linhas, prevalece um determinismo que estabelece os gestores como seres passivos diante de imperativos incrustados na organização da sociedade. As intervenções ativas desses indivíduos não são levadas em consideração (REED, 1984).

O que talvez melhor caracterize essa forma de ver a gestão é a metáfora da grande máquina: uma organização é tida como uma “coisa” que “possui” seus próprios objetivos e características como cultura própria e estruturas (WATSON, 2005). Gestores estariam separados dessa “coisa”, de forma que pudessem criá-la e mantê-la funcionando (WATSON, 2005), sempre submissos à formalidade da sua função, que dita a todo tempo as ações a serem tomadas (REED, 1984; JUNQUILHO, 2001; LAPIERRE, 2005).

Assim, a forma sistêmico-controladora descrita por Watson (2005) abarca todos os movimentos que priorizam a racionalização, o conhecimento técnico e o controle. Embora essa maneira de gestão tenha sido bem-sucedida em muitos aspectos de melhoria em padrões humanos no mundo, trazendo desenvolvimento em contextos industriais e burocráticos, ela também pode ser “perigosa” porque muitas vezes se distancia das questões éticas, dos aspectos ligados aos valores humanos (WATSON, 2005). Na verdade, o indivíduo aqui é tido como uma entidade com

necessidades e motivações predeterminadas, “possuidor” de uma personalidade, puramente dotado de características psicológicas (WATSON, 2005).

Essa visão tem sido questionada por desvalorizar os elementos misteriosos do comportamento humano e da realidade organizacional (LAPIERRE, 2005). Inicia-se uma rejeição às teorias normativas e àquelas cujos processos de pesquisa são tecnicamente rigorosos, justamente porque não conseguem abarcar a complexidade da gestão (LAPIERRE, 2005) e subestimam seu aspecto social (REED, 1984).

Uma necessidade de mudança, então, passou a existir em favor de uma ênfase nas relações entre as pessoas e à própria cultura, de forma que houvesse o reconhecimento de que gestores têm a sua própria compreensão de seus contextos, as próprias teorias e maneiras de lidar com diferentes circunstâncias, sem impedimento de influências de outros indivíduos (WATSON, 2005; LAPIERRE, 2005). Assim, não há conhecimento científico que possa ser tido como universal, generalizável, aplicável a quaisquer situações no contexto gerencial (LAPIERRE; 2005).

Dessa necessidade e dessa rejeição às concepções tradicionais do trabalho gerencial emerge a segunda forma de se caracterizar a gestão descrita por Watson (2005): a processual-relacional. Enquanto os estudos da literatura *mainstream* procuram amenizar as incertezas e contingências numa busca por evitá-las ou contorná-las para o exercício de controle de situações, os estudos que olham a prática social sugerem o enfrentamento das contradições (PAULA, 2016).

É essa dinamicidade da gestão (PAULA, 2016) que fomenta nos estudos uma priorização da ideia de emergência, no reconhecimento de que uma situação organizacional é algo que acontece em um momento histórico específico (LAPIERRE, 2005; WATSON, 2001; 2005), numa oposição à ortodoxia da forma sistêmico-controladora (WATSON, 2005). Nesta última, organizações são vistas como entidades fixas e homogêneas, e a realidade é estática e existe *a priori* (CHIA, 1995; 1996). Na forma processual-relacional, contudo, a ontologia de organização, de “ser”, é alterada para uma ideia de organizar, de “tornando-se”, de um fazer constante, cuja realidade possui um caráter efêmero e transitório (WATSON, 2005; CHIA, 1995; 1996).

As implicações dessa perspectiva para a gestão habitam no reconhecimento de que gestores estão em um contínuo processo de aprendizagem, de que suas experiências de vida possuem valor nas suas ações gerenciais (WATSON, 2001) e de que são (co)autores das realidades organizacionais e construtores das próprias práticas (CUNLIFFE, 2001). Assim, a gestão se torna uma atividade que considera as especificidades do ser humano, com seus defeitos, qualidades, conhecimentos, faltas de informações, talentos, lacunas, habilidades ou inaptidões (LAPIERRE, 2005).

Indivíduos aqui são criadores de sentido e se orientam a projetos (WATSON, 2005). À medida que interpretam as situações, eles negociam com os outros e lidam com diversas circunstâncias materiais e emocionais (WATSON, 2005). Nessa perspectiva, Paula (2016) comenta a gestão enquanto um processo de criação e diálogo. Este último surge para oportunizar um senso de comunidade que fomenta aprendizagens mútuas e incentiva um processo deliberativo de decisões (PAULA, 2016), de maneira que um espaço é estabelecido para o bom senso, julgamentos e para a criação (LAPIERRE, 2005).

Ações colaborativas, partilhamentos de significados e relacionamentos dotados de confiança surgem por meio de conversas abertas e escutas genuínas (PAULA, 2016). Assim, a ideia de diálogo se torna um caminho para deslocar o conceito de gestão de uma atividade ligada exclusivamente à otimização, produtividade e resultados para uma perspectiva que envolve constante “comunicação, criatividade, colaboração e desenvolvimento humano.” (PAULA, 2016, p. 32).

Não é que a racionalidade seja abandonada, mas os sentimentos dos gestores, dos demais trabalhadores e de quaisquer outros atores envolvidos no contexto organizacional se tornam tão relevantes quanto à busca racional das ações formais corporativas (WATSON, 2005). Todos participam de influências mútuas que dão sentido ao mundo e às atividades do trabalho de acordo com os valores da sociedade e das comunidades às quais pertencem (WATSON, 2005).

O argumento de Watson (2005) é de que essas caracterizações da gestão contidas na forma processual-relacional se aproximam mais da realidade do que as da sistêmico-controladora. Não se ofertam na primeira receitas para o trabalho

gerencial (WATSON, 2005), mas sim os gestores desenvolvem processos de criação porque estão inseridos em um mundo dinâmico e desafiador da gestão contemporânea (PAULA, 2016).

A contraposição entre as concepções relacionadas à emergência, criação, dinamicidade e dialogicidade e os posicionamentos ligados à normatização, controle e eficiência trazem possibilidades de considerações interessantes a respeito do trabalho de diretores escolares. Por estarem imersos no universo da educação, esses indivíduos lidam com um processo que é tido tanto como organizado, sistemático e intencional, quanto complexo, dinâmico e evolutivo, o que torna a escola um lugar de contradições (LÜCK, 2009; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). É a necessidade de conciliação nesses aspectos da gestão escolar (LÜCK, 2009) que tornam este campo o assunto da próxima seção, que trará um olhar sobre os desafios formais e sociais ligados à prática do trabalho desses profissionais em organizações públicas de ensino.

2.2 GESTÃO ESCOLAR

O dever do Estado de garantir educação básica a todos os brasileiros implica na inevitável coexistência de ações e pensamentos críticos de indivíduos com o aspecto legal e normativo peculiar às escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Talvez este último fortaleça a justificativa do deslocamento de uma exclusividade da ação pedagógica na gestão escolar para a adoção de um modelo clássico-burocrático da administração (TEIXEIRA, 2003). Mais do que isso, a ideia de que a realização do ensino deve se dar de maneira racional e eficiente provém dos debates sobre valorização às ideias de melhorias de desempenho, coibição de desperdícios e utilizações racionais de recursos disponíveis (PARO, 2015).

Além do senso comum de que o sucesso educacional é resultado de uma boa administração (PARO, 2015), o que também gera um pensamento extremamente técnico para a gestão de escolas está relacionado à submissão das escolas a um sistema (maior) de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, (LIBÂNEO;

OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Argumenta-se que, apesar da possibilidade de as diretrizes educacionais serem questionáveis e criticáveis de acordo as políticas que contextualizam esse sistema, não se pode negar a existência de seus dispositivos legislativos e organizacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Defende-se também essa visão quando se observa que a necessidade de coordenação e controle, devido à complexidade de tarefas, à escassez de recursos, ao grande número de trabalhadores envolvidos e à multiplicidade de objetivos, é transportada para a gestão escolar (PARO, 2012). O diretor aqui é visto como o principal responsável pelo que é desenvolvido, de forma que se esperam dele os comandos que deem fluidez e precisão das ações nos canais hierárquicos da escola (PARO, 2004; 2012; TEIXEIRA, 2003).

Conforme explicam Drabach e Souza (2014), esse pensamento, no Brasil, foi mais marcante no período compreendido entre a década de 1930 e meados da década 1980, a partir dos estudos que enfatizavam a administração como ciência, cujos preceitos de neutralidade seriam completamente (e supostamente) transponíveis à gestão escolar. Para Lück (2009), foi um tempo de uma escola conservadora e elitista, voltada para a linha administrativa de recursos físicos, financeiros e humanos; era uma concepção limitada que levava o diretor escolar a uma dedicação quase que exclusiva em busca da garantia desses recursos, com expectativas de que fluíssem naturalmente os processos educacionais.

Depois disso, um pensamento mais crítico foi desenvolvido a partir de concepções que elevavam o caráter desse trabalho para uma abordagem de aspectos político-pedagógicos e democráticos (DRABACH; SOUZA, 2014). Essa necessidade de mudança de foco está incluída em um contexto de tendência à adoção de perspectivas e práticas de interação e participação (LÜCK, 2000).

Essa adoção está ancorada em uma mudança de dinâmica na vida humana, ligada a mudanças consideráveis nas maneiras de ser e fazer e também nas dinâmicas sociais, com implicações de superação da ótica limitada da administração, com visões mais abrangentes e interativas sobre gestão (LÜCK, 2009). Foi um movimento de resposta crítica ao aspecto centralizador, hierárquico, verticalizado e

burocrático que trazia enfraquecimento à autonomia e dificultava a participação de profissionais da escola nos processos de decisão (DRABACH; SOUZA, 2014).

A partir daí, passou a existir uma fragmentação e variedade sobre o significado de gestão no contexto escolar (PARO, 2004). Na ausência de fundamentações consistentes sobre o sentido desse trabalho, limitações se impuseram à ideia sobre o que diretores devem fazer; criou-se uma dicotomização entre as ações gerenciais e as pedagógicas (PARO, 2015; LÜCK, 2000); e enxergou-se o desafio de conciliar a inserção em obrigações legais e a necessidade de responder criativamente ao cotidiano escolar.

Na realidade brasileira, o que envolve os aspectos legais desse trabalho está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Especificamente no âmbito municipal – campo de interesse desta pesquisa – os deveres da administração escolar envolvem, por exemplo, a elaboração e execução da proposta pedagógica, o cumprimento do calendário letivo e garantia de carga horária mínima estabelecida, as condições para o cumprimento dos planos de trabalhos de professores, a recuperação de alunos com baixo rendimento, a articulação e relacionamento com as famílias e os processos de integração com a comunidade (BRASIL, 1996).

Contudo, além dessas garantias, que parecem estar ligadas a questões mais técnicas, essa lei também prevê princípios que de certa forma revelam a complexidade e subjetividade contida na área educacional como a liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação de cultura, pensamento, arte e saber; valorização do profissional da educação escolar (BRASIL, 1996). É nela também que se estabelece o princípio de gestão democrática.

Quando a concepção de democracia e participação compõe o conceito de gestão escolar, a figura do diretor deixa de ser centralizadora na escola, e uma visão de coletividade nas decisões passa a se estabelecer (LIBÂNEO, 2004). Nesse contexto, do diretor se esperam liderança e a organização do trabalho de todos os atores da escola, com orientação para o desenvolvimento da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2000). Para Libâneo (2004), é fundamental que a gestão democrática seja garantida por meio da participação que, tendo como principal princípio a

autonomia, acaba por permitir o livre delineamento de objetivos e construção conjunta de processos e do ambiente de trabalho.

Por lidarem com tantas dimensões, diretores precisam ser capazes de articular as complexidades que permeiam indivíduos, a sociedade e a própria instituição escolar (LÜCK, 2000). Numa perspectiva de equilíbrio e integração, o papel conciliador da direção é operado de maneira a reunir as diversas interfaces e áreas de ação da escola, com vistas a buscar um ideário comum de educação (LÜCK, 2009). Isso envolve manter relações com professores, funcionários, alunos, pais, comunidade e, além disso, amplia os horizontes do próprio trabalho, que não se restringe mais àqueles tidos como “meramente burocráticos”, mas estão sujeitos a situações inusitadas, completamente imprevisíveis (LÜCK, 2009; PARO, 2015).

A organização escolar deixa de ser um espaço de neutralidade e reificação e passa a ser concebida como um sistema agregador de pessoas e criador de interações sociais e de relações socioculturais e políticas (LIBÂNEO, 2004). Não se trata, assim, de priorizar determinadas áreas da escola, mas de dar um tratamento conjunto dos diversos temas que permeiam a gestão escolar, tais como políticas educacionais, legislações ou estruturas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Destarte, Lück (2009) argumenta em favor de uma visão de conhecimentos ampliados. Para a autora, não há privilégio da parte administrativa em relação à pedagógica na direção escolar. A primeira é condição fundamental para a realização da segunda, que está mais diretamente ligada ao objetivo educacional (LÜCK, 2009).

É por isso que um universo de possibilidades se abre na discussão sobre o papel do diretor escolar. É difícil traçar uma linha que divida seu caráter administrativo do seu caráter pedagógico (LIBÂNEO, 2004) ou social. Na verdade, Libâneo (2004) defende que esse profissional precisa de um conhecimento que abarque todas essas áreas, ainda que o autor considere que essa função esteja mais ligada a uma gestão geral que envolve, por exemplo, questões relacionadas à parte financeira, ao prédio ou aos recursos materiais.

Esses conhecimentos precisam “dar conta” dos aspectos informais que permeiam a vivência do diretor na escola. Isso não é algo fixo, mas é carregado de construções e reconstruções sociais (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Nesse contexto, é comum que se apresentem no trabalho de gestão escolar fatores de conflito, jogos de resistência, dilemas ou negociações (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Apesar de alguns desses aspectos também serem vistos em outras organizações, o caráter de interatividade e variedade de relações humanas e sociais que se apresenta na escola é bem mais forte do que em empresas convencionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Diante do que foi exposto até aqui, cabe esclarecer que existem, conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), concepções que se diferem entre si a respeito da gestão escolar. Os autores as denominam *concepção técnico-científica*, baseada na hierarquia, regras, sistemas administrativos, racionalidade e eficiência de tarefas; *concepção autogestionária*, com ênfase na responsabilidade coletiva, sem centralizações na figura do diretor e com criação conjunta das próprias normas e procedimentos; *concepção interpretativa*, por meio da qual se entende que as práticas organizativas são construções sociais e se baseiam em interações e subjetividades; e *concepção democrático-participativa*, baseada numa relação orgânica entre a direção e participação de todos dentro da equipe, com uma busca comum de objetivos, em que cada membro assume parte do trabalho decidido coletivamente.

As três últimas concepções possuem entendimentos diferentes sobre a dinâmica das relações de poder, das formas de organização e sobre a gestão em situações específicas dentro da escola (LIBÂNEO, 2004). Não obstante, todas se opõem à primeira quanto à visão de formas de dominação e subordinação, e possuem em comum a valorização dos aspectos coletivos (LIBÂNEO, 2004).

Assim, à semelhança do que fez Watson (2005) sobre a gestão de uma maneira geral, utilizando-se das “classificações” forma sistêmico-controladora e forma processual-relacional, Libâneo (2004) explica que os três modelos supracitados possuem traços em comum que se aproximam de uma única caracterização chamada sociocrítica, opondo-se categoricamente à concepção técnico-científica.

Apesar de serem bem delimitadas teoricamente, não é tão simples ver na prática uma separação clara entre essas concepções. Em uma escola ou em um sistema de ensino pode haver um estilo dominante, mas, concretamente, há sobreposições (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Apesar da forma adotada por um diretor e sua equipe, a produção e reprodução das maneiras de gerir e organizar podem ser “contaminadas” por outras devido ao caráter misto do contexto escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A organização escolar é permeada por todas essas contradições, e, por diversas vezes, diretores são instigados a desenvolver novos conhecimentos, habilidades e posturas. Dessa maneira, a formação contínua de diretores passa a ser uma necessidade e uma tarefa desafiadora nos sistemas de ensino; é uma condição para o processo de gerir e lidar com os novos desafios da escola (LÜCK, 2000). Com essa consideração, o próximo capítulo tratará sobre a aprendizagem no contexto gerencial e fará uma discussão sobre os diferentes enfoques que contextualizam as formações de gerentes.

3 APRENDIZAGEM GERENCIAL E FORMAÇÃO

Tal como as maneiras de ver a gestão, a aprendizagem gerencial é perpassada por diversas concepções que defendem a existência de diferentes maneiras de se aprender esse trabalho. A base dessas visões está diretamente ligada à ideia de aprendizagem organizacional. Embora esta última estivesse presente há décadas na literatura sobre os estudos gerenciais, foi somente na década de noventa do Século XX que ela recebeu um reconhecimento mais amplo (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001). Ao falarem desse tema, Antonello e Godoy (2011) relatam sobre uma dificuldade em se estabelecer uma identidade própria para o campo devido aos inúmeros conceitos atribuídos ao termo.

Essa fragmentação conceitual tem como uma de suas causas o interesse de acadêmicos de disciplinas díspares, que passaram a disputar sobre quem possui o modelo apropriado de aprendizagem organizacional (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001). Essa ausência de integração entre os estudos deflagra uma ampla gama de perspectivas que adotam, muitas vezes, ideias completamente opostas entre si a respeito de como um indivíduo, um grupo ou uma organização podem aprender (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Frente a essa pluralidade, surgiram tentativas de se classificar a literatura em diferentes disciplinas, perspectivas ou escolas de pensamento (ANTONELLO; GODOY, 2011). Com o objetivo de resumir e de analisar o que entendiam como o que havia de melhor no campo, Antonello e Godoy (2011) reuniram contribuições de pesquisadores reconhecidos, e comentam importantes perspectivas tais como a psicológica, a sociológica, a antropológica, a histórica e a econômica. Dessas abordagens, Chiva e Alegre (2005) destacam as duas principais usadas na literatura: a cognitiva e a social. Ambas serão destacadas na próxima seção.

3.1 CONHECIMENTO GERENCIAL: DA AQUISIÇÃO À SOCIALIZAÇÃO

Para se abordar a aprendizagem de gestores, Closs e Antonello (2011) defendem que concomitantemente deve-se falar também sobre a aprendizagem de adultos. Esta última foi inicialmente discutida no início dos anos mil novecentos e setenta por Malcolm Knowles numa defesa de que adultos aprendiam de forma diferente do que crianças (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005). Após muitas críticas e debates, esse conceito, chamado de andragogia, passou a se tornar central na formulação e condução de teorias de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005). A ideia contribui para a consolidação do campo como uma área de pesquisa e prática no ambiente das organizações e tem embasado os estudos a respeito de como se aprende na gestão (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

Essa aprendizagem de gestores nasce como uma necessidade frente à desordem, às incertezas da atualidade, às transformações tecnológicas e sociais e às mudanças aceleradas, com crescentes demandas sobre responsabilidades gerenciais (CLOSS; ANTONELLO, 2011; ANTONELLO; RUAS, 2005; DOYLE, 1995). Nesses contextos, aprender é uma exigência constante, uma vez que esses profissionais precisam estar focados em crescer e em reformular a todo tempo seus pensamentos em meio a toda essa dinamicidade (CLOSS; ANTONELLO, 2011).

Dessa forma, o investimento em aprendizagem gerencial tende a aumentar, seja focado em treinamentos, *workshops* e formações internas, seja voltado para parcerias com instituições de ensino (ANTONELLO; RUAS, 2005; ELMUTI, 2004; BEDNALL; SANDERS, 2016; CLOSS; ANTONELLO, 2011), com o objetivo de produzir capacitações especializadas e o próprio desenvolvimento da organização (BEDNALL; SANDERS, 2016).

Fox (1997) traz uma diferenciação mais específica relacionada à aprendizagem gerencial. Segundo o autor, há duas abordagens que se contrastam entre si. A primeira delas é chamada de educação gerencial, relacionada mais diretamente ao ensino superior, ligada às universidades e dependente de um crivo rigoroso de uma comunidade de pesquisa acadêmica. A segunda é denominada desenvolvimento

gerencial. Esta estaria relacionada aos programas internos de organizações, como parte do desenvolvimento de recursos humanos, por meio de consultoria ou programas de treinamento por exemplo.

Apesar dessas diferenças, Fox (1997) admite que há inúmeras sobreposições entre as ideias de educação e desenvolvimento e que, juntos, esses conceitos ajudam a compor o que se chama de aprendizagem gerencial.

Silva (2008) defende que um programa focado no ensino de gestão não pode se restringir somente à realização de cursos e de seminários, mas precisa também buscar uma contextualização social que fomente a aprendizagem. Apesar disso, Elmuti (2004) comenta que a atividade gerencial é comumente entendida como passível de ser aprendida e ensinada em salas de aula, com o uso de técnicas de ensino e a partir de profissionais especializados em gestão. Trata-se de abordagens formais focadas numa ampla entrega de conhecimentos conceituais, com abordagens de diversos campos e disciplinas funcionais da administração (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Essa visão se aproxima dos modelos de aprendizagem cognitiva, baseada na psicologia e aprendizagem individual, com tendências voltadas ao racionalismo. Falar dessa vertente psicológica é reconhecer simultaneamente a importância de se abordar a temática de conhecimento organizacional (CHIVA; ALEGRE, 2005). Nesse pensamento, essa perspectiva está voltada para a cognição individual e para como esse conhecimento é adquirido (HUBER, 1991).

Nesse processo, identifica-se uma dimensão objetiva da aprendizagem gerencial porque, por meio de ações formais, foca-se numa perspectiva técnico-profissional relacionada à transmissão de conhecimentos e competências técnicas de gestão. Empreendem-se procedimentos para a elaboração e realização de estratégias, orientados para a prática gerencial (SILVA, 2008).

Assim, o conhecimento é visto aqui como *commodity* (mercadoria), algo que “entra” na mente desses sujeitos (CHIVA; ALEGRE, 2005), e que, portanto, pode ser gerenciado e controlado (SCHULTZE; LEIDNER, 2002; BALESTRIN, 2007). É nesse sentido que Gherardi (2000) explica que a possibilidade de o conhecimento ser

identificado como algo externo e independente de indivíduos – dado *a priori* – reforça o entendimento de que este pode ser um objeto manipulável e estocável.

O foco, portanto, é a aquisição, a obtenção de informações (HUBER, 1991), o domínio sobre o conhecimento (SCHULTZE; LEIDNER, 2002). Aqui existe uma tendência de considerar este último como um conjunto de representações do mundo, formadas por diversos objetos e eventos; um resultado de uma análise sistemática de realidades externas que sejam cognoscíveis a indivíduos (CHIVA; ALEGRE, 2005). Assim, considera-se que podem ser vistas como autônomas a produção, a circulação e o consumo do conhecimento (GHERARDI, 2000).

Dessa maneira, conforme explicam Chiva e Alegre (2005), os seguidores dessa visão, como se estivessem lidando com máquinas no processamento de informações ou na aplicação de raciocínio lógico, desenvolvem modelos formais de aprendizagem para o sistema cognitivo. Nestes, considera-se que a função principal do cérebro é representar uma realidade *a priori* da maneira mais precisa possível (CHIVA; ALEGRE, 2005).

É essa consideração que amplia a concordância de que o conhecimento, nessa abordagem, por meio de processos mentais, seja algo transmissível (GHERARDI, 2000), justamente porque se torna algo universal, passível de ser a mesma representação de mundo para mais de um sistema cognitivo, ou seja, para vários indivíduos (CHIVA; ALEGRE, 2005). A universalidade característica do conhecimento nessa perspectiva facilita, portanto, a sua codificação, gerando a possibilidade de transmissão (CHIVA; ALEGRE, 2005).

Os estudos de Aguinis e Kraiger (2009) apontam que há benefícios decorrentes dessa abordagem, tais como o desenvolvimento individual e a *performance* da organização. Silva (2008) comenta que essas ações formais contribuem para o desenvolvimento da ação gerencial técnica que possibilita uma visão sistêmica e desenvolve habilidades como a de negociação e a de tomada de decisão. Contudo, destacam-se desvantagens no fato de haver uma separação clara entre teoria e prática (BRANDI; ELKJAER, 2011; ANTONELLO; RUAS, 2005).

De fato, a ideia de “estoque de conhecimento” tem sido criticada na literatura devido ao distanciamento que existe entre aquilo que é ensinado em uma sala de aula ou em seminários e palestras com o que é de fato vivenciado na experiência de trabalho (ANTONELLO; RUAS, 2005). Tal distanciamento é comentado por Elmuti (2004), que explica que lacunas sempre são encontradas entre a educação formal e o que o mundo de trabalho do gestor realmente exige. Por exemplo, nos programas de ensino de gestão e MBA's existe uma tendência em admitir indivíduos sem experiência e treiná-los em tomadas de decisões analíticas, formando especialistas individuais, mas não gestores colaborativos (MINTZBERG; GOSLING, 2002).

Ocorre, assim, que a formalidade desses cursos traz um risco de se manter uma dependência da situação de aprendizagem (PAULSSON; SUNDIN, 2000), ou seja, o gestor acaba por ser isolado do contexto das atividades e demandas informais por estar preso às abstrações teóricas de treinamentos voltados para a aplicação de técnicas gerenciais (ELMUTI, 2004).

Wood Jr. e Paula (2004) explicam que as críticas a esse modelo de ensino de gestão podem ser divididas em dois grandes grupos. O primeiro grupo estaria representado por Henry Mintzberg e seus colaboradores, num debate que questiona a eficácia dos programas tradicionais de formação. Para Mintzberg e Gosling (2002), a gestão é uma prática que compreende tanto a ciência quanto o que chamam de arte, ou seja, não é possível criar gestores apenas na sala de aula com o ensino de técnicas. Para os autores, o principal problema é o distanciamento dos aprendizes com a experiência.

Antonello e Ruas (2005) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que cursos de formação mais tradicionais carecem de métodos que proporcionem uma aproximação experiencial com o trabalho e que possibilitem aos gestores aprendizes uma interação prática com os conteúdos oferecidos diante da dinamicidade do ambiente organizacional.

O segundo grupo citado por Wood Jr. e Paula (2004) é composto pelos pesquisadores da corrente *Critical Management Studies*, cujos principais debates tiveram sua ascensão na década de noventa, com discussões sobre métodos de

ensino, conteúdo e desenvolvimento crítico dos alunos. Das críticas relacionadas por Wood Jr. e Paula (2004), destacam-se:

- As abordagens tradicionais do ensino gerencial tendem a trazer uma redução excessiva da complexidade das situações de trabalho;
- O conhecimento é instrumentalizado, de maneira que receitas prontas são utilizadas, e os aprendizes são levados à reprodução de técnicas ao invés de aprenderem a fazer diagnósticos;
- Alunos são tidos como espectadores do processo, e há pouco incentivo para que se tornem autodidatas.

Todos esses aspectos ligados à aprendizagem de bases psicológicas se opõem àqueles relacionados à aprendizagem social (CHIVA; ALEGRE, 2005). Nessa perspectiva, aprender vai além – e é diferente – de somente adquirir informações. Pessoas e grupos criam a todo tempo conhecimentos por meio de negociações e interações no uso de palavras, ações e situações, e participam e contribuem para um mundo organizacional que é constante e socialmente estruturado e reconstruído (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). O ponto de partida aqui está na experiência vivida, no “enquanto se vive” (*lived and living experience*) o dia a dia da organização (BRANDI; ELKJAER, 2011, p. 24). A concepção é de que a aprendizagem se dá em processos de conhecer, ser e tornar-se constantemente (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Ainda que falar de aprendizagem à luz da teoria social possa ser um problema por esta não ser um campo unificado (FOX, 2000), é possível entender a existência de uma abordagem geral que contém o caráter social e cultural de aprendizagem (CHIVA; ALEGRE, 2005; BRANDI; ELKJAER, 2011). Essa concepção envolve a construção de um entendimento comum, em um ambiente social, em circunstâncias físicas e em relações sociais e culturais (BROWN; DUGUID, 1991). O que é aprendido está intrinsecamente ligado às condições nas quais esse processo ocorre (BROWN; DUGUID, 1991), de maneira que indivíduos são produtores e, ao mesmo tempo, produtos de uma situação (BRANDI; ELKJAER, 2011).

O conhecimento aqui, em contradição com a concepção cognitivista, não é adquirível ou transmissível, mas é concebido como um processo (CHIVA; ALEGRE, 2005). Nessa visão, foca-se no trabalho e nas habilidades de indivíduos e em sua construção social, por meio de processos de interação não facilmente explícitos ou formalizados. Reconhece-se um conhecimento tácito, de competência prática e aprendizagem situada nas práticas sociais desenvolvidas no trabalho (STRATI, 2014).

Trata-se de uma dimensão subjetiva que abarca a aprendizagem em consideração ao interior dos indivíduos – neste caso, de gestores – naquilo que lhes é singular. Consideram-se nesse processo a busca pelo autoconhecimento, a reflexão sobre as próprias vivências, sensações, medos, sofrimentos e até mesmo traumas, de maneira que a singularidade e individualidade são consideradas no desenvolvimento do trabalho gerencial. Ao mesmo tempo, ao se considerar a integralidade individual de um gerente, também é importante reconhecer que a aprendizagem desse indivíduo é um reflexo do contexto social e que será aplicada na prática do seu trabalho. Essa consideração fomenta a busca por compreender as características que influenciam e se incorporam na ação gerencial, tais como valores, atitudes e a própria experiência tida no campo profissional e na vida pessoal como um todo, que acabam por ser compartilhadas no ambiente organizacional (SILVA, 2008).

Em corroboração a este pensamento, Watson (2001) discute a ideia de gestão como um desafio a uma perspectiva de uma atividade técnica ou de uma profissão baseada em conhecimento. Evoca-se o já citado conceito de gestão emergente para descrever um processo de contínua aprendizagem por meio do qual realidades são construídas no contexto de gestores. Nesse sentido, estudos empíricos do autor revelam que tal processo envolve experiências (*pre-learning*) que podem preceder a assunção do cargo de gestor e também aquelas que ocorrem na prática de gerir. Mais do que isso, ambições, valores, experiências familiares e o exercício de outros trabalhos (não diretamente relacionados ao contexto gerencial) influenciam e compõem a aprendizagem de gestão. Em outras palavras, é também à própria biografia que qualquer gestor deve sua aprendizagem.

Essa perspectiva processual também é notada do texto de Cunliffe (2001; 2014), na qual a lente do socioconstrucionismo é usada para explicar que as realidades sociais são construídas, negociadas, reformadas e organizadas pelos indivíduos a fim de atribuir sentido aos acontecimentos. A autora defende que gestores são autores dessas realidades e que, por meio de textos (discursos), eles a constroem na prática da gestão. Também a partir de seus estudos empíricos com gestores, a autora evidencia que o diálogo e a linguagem constituem elementos do que ela chama de autoria no processo de gestão, o que envolveria constantemente a troca com o outro.

Prevalece, conforme estabelecem Watson (2001; 2005) e Cunliffe (2001; 2014) a ideia de uma realidade construída, não somente na prática de gestão em si – enquanto no cargo de gestor – mas na vivência do indivíduo enquanto ser. O que se observa é que o trabalho gerencial está permeado de ações que envolvem outros indivíduos para além da função. Constantemente, notam-se dilemas, discursos, valores, relações que dão à gestão uma ideia de fazer constante, numa dinâmica de aprendizagem que rompe com pensamentos tradicionais de conhecimentos pré-concebidos e instrumentalizados e fomenta um avanço para uma gestão mais reflexiva e orientada para compreender as complexidades humanas envolvidas nesses processos.

Apesar dessas considerações, não se pretende aqui estabelecer qual seria a melhor abordagem para a compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem de gestores. Defende-se que, para esse tipo de trabalho, há sim espaço para os programas formalizados de educação gerencial, com a apropriação de conhecimentos técnicos; contudo, salienta-se que a dimensão social é sobreposta nesse contexto e deve ser observada, conforme defende Silva (2008, p. 37):

[...] os programas voltados para a aprendizagem gerencial devem considerar que os processos de aprendizagem ocorrem também por meio de relacionamentos, da natureza do trabalho a ser desenvolvido, da troca de experiências, da capacidade de reflexão, além de um modelo de gestão que favoreça a ocorrência da aprendizagem. Isso indica que um programa de aprendizagem gerencial no contexto da organização não abrange apenas a realização de cursos e seminários, mas depende da delimitação de um contexto social que incentive a aprendizagem. Se o gerente participar de um curso e não conseguir aplicar o que foi abordado no contexto da organização, o processo de aprendizagem é comprometido. O gerente deve encarar a aprendizagem como dinâmica e contextualizada ao ambiente da

sua prática. Compatibilizar educação, desenvolvimento de competências e prática gerencial contribui para um efetivo processo de aprendizagem gerencial.

Elkajaer (2004) explica, assim, que esse processo de aprendizagem não se restringe nem à ideia de aquisição de conhecimento nem à mera participação de um indivíduo numa organização. Para a autora, esse caminho é percorrido justamente na interação desses elementos, na experiência vivida, nas trocas indivíduo-organização. Em muitos momentos, ainda, essa possibilidade se estende ao que Watkins e Marsick (1992) explicam sobre a aprendizagem que ocorre fora de um planejamento educacional estruturado. Segundo as autoras, isso pode acontecer de maneira informal – ou seja, tendo sido planejada ou não, existe consciência do indivíduo de que ele está aprendendo – ou de maneira acidental, em que geralmente a aprendizagem ocorre fortuitamente, sem que tenha sido planejada ou previamente examinada, com baixo nível de consciência.

Dessa maneira, defende-se que para se entender todos elementos, deve-se ter um olhar multidimensional que ultrapasse as fronteiras e os espaços sociais dos indivíduos. A busca dessa compreensão deve considerar a complexidade das transformações que ocorrem na prática gerencial (SILVA, 2008).

Essa complexidade pode ser vista não somente em organizações que parecem ser o foco dos programas de aprendizagem de gestão do universo empresarial, mas também em diferentes esferas da sociedade (ELMUTI, 2004). Isso significa que a gestão também pode e precisa ser pensada em organizações cuja dinamicidade difere dos contextos predominantes dos modelos de ensino. No caso desta pesquisa, a gestão de escolas é foco da investigação sobre aprendizagem.

A dinâmica do trabalho gerencial no contexto escolar exige uma multiplicidade de competências para lidar com os diversos novos desafios que se impõem ao gestor dessas organizações (LÜCK, 2009). Dessa forma, Lück (2000) defende que é fundamental para a aprendizagem de diretores que se implemente um processo chamado de formação continuada. A autora considera que formações voltadas para diretores de escola devem superar as limitações comuns de cursos para profissionais da área de educação tais como as generalizações, as lacunas entre

teoria e prática, a descontextualização de conteúdos, foco excessivo nos indivíduos e as metodologias de transmissão de conhecimento e reificação de discursos.

Importa, assim, entender se e como essa proposta de aprendizagem consegue abarcar as necessidades demandadas da atribuição de diretores escolares. A próxima seção abordará esse tema e buscará compreender como o conceito de formação continuada é entendido, implementado nas instituições de ensino e perpassado no trabalho destes profissionais.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir da ideia de que o desenvolvimento humano e profissional se dá também durante a aprendizagem, a formação é tida como uma etapa importante desse processo, que envolve a compreensão das diversas relações de conhecimentos em variados campos (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). No final do século XX, a ideia de atualização constante face às mudanças nas tecnologias e nos conhecimentos, bem como também no mundo do trabalho, fortaleceu um conceito chamado de formação continuada como uma exigência no universo profissional (GATTI, 2008).

Esses aspectos, relacionados principalmente às transformações decorrentes da globalização da sociedade, mudanças na economia e revolução informacional, passaram a moldar novos padrões sociais (LIBÂNEO, 2004). O caráter efêmero do conhecimento nesse contexto, bem como a tecnologia constantemente alterada, levou o profissional à necessidade de se adequar para que pudesse ser considerado qualificado e apto a continuar exercendo suas funções (HECKERT, 2004).

As instituições escolares já não podiam ignorar essa conjuntura ao refletirem sobre o seu papel na sociedade, uma vez que os sistemas educacionais seriam diretamente impactados por esses novos contextos (LIBÂNEO, 2001; 2004). Com um sistema de ensino e escolas marcadas por essas transformações, foram demandadas novas políticas nacionais e regionais que pudessem incorporar a necessidade de

formações profissionais, sobretudo em países desenvolvidos (GATTI, 2008). Passaram a existir exigências de reavaliações nos processos de aprendizagem, familiarização do profissional com meios de comunicação e informática e capacidades comunicativas e criativas, para que se pudessem pensar novas possibilidades em horizontes ampliados (LIBÂNEO, 2001).

Tratando-se especificamente do Brasil, a Educação Básica já demandava iniciativas de formação de professores desde o esgotamento do regime autoritário no fim da década de setenta (AGUIAR, 2010). Contudo, houve um momento de diversas reformas nas escolas e em suas políticas como resposta ao que a globalização exigia no final do século (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Por meio de uma determinação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), passou-se a exigir de educadores a formação universitária para atuação em salas de aula. Isso ocorreu em um momento em que certos setores da sociedade defendiam que, somente por meio do ensino universitário, professores teriam condições de aprimorar seus conhecimentos e de dominar melhor a função docente (MAUÉS, 2003; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Apesar da expectativa gerada em torno da formação superior, o que se viu foi uma precarização dos cursos de formação para professores (GATTI, 2008), que não alcançavam, por meio de seus programas universitários, a qualidade esperada no ensino da prática docente (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Dessa conjuntura, nasceram programas de formação continuada com um caráter compensatório que visavam complementar e suprir as lacunas deixadas pela má-formação anterior (GATTI, 2008).

Ainda na segunda década do Século XXI, o uso da formação continuada é justificado diante de novos desafios da educação e dos debates teóricos recentes, com vistas a proporcionar novas práticas nas ações pedagógicas e na qualidade educacional (ROSSI; HUNGER, 2013).

Dessa forma, considera-se que a formação continuada é uma ferramenta importante que dá auxílio aos educadores no exercício da docência, por meio da busca de novos conhecimentos teóricos e metodológicos para o próprio desenvolvimento

profissional e para as práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

A educação continuada passa a ser vista então como um avanço nas formações dos profissionais e um aprofundamento que pode aproximar as escolas do novo papel dos educadores (GATTI, 2008), além de ser considerada como um dos principais caminhos para a geração de melhorias e transformações no ensino, seja em escolas públicas ou privadas (VERDINELLI, 2007). Espera-se que ela possa levar o profissional da escola a sanar os obstáculos e deficiências encontradas na prática social e a aperfeiçoar e enriquecer suas próprias competências (PAULA, 2009).

Assim, são diversas as possibilidades que se apresentam no caminho dessa formação, que, sob a perspectiva de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), permite aos profissionais que passam por ela o desenvolvimento e a construção de relações que trazem a compreensão contínua dos próprios conhecimentos adquiridos. Além disso, indivíduos que se sujeitam a esse processo também associariam tudo o que é absorvido às próprias trajetórias de experiências pessoais (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Defende-se que esse processo deva ser contínuo, permanente e realizado por meio de uma integração no cotidiano dos profissionais da educação e das próprias escolas (VERDINELLI, 2007). Acredita-se que, por meio de leituras, pesquisas e trocas de experiências, indivíduos possam repensar, avaliar e refazer o próprio trabalho (VERDINELLI, 2007).

Contudo, apesar do objetivo claro do conceito relacionado à compensação e à complementação do ensino, parece haver diferenças a respeito desse termo que podem ser exploradas no campo profissional escolar. Gatti (2008) explica que, sob o rótulo de formação continuada, existe uma atribuição genérica que abarca qualquer mecanismo de aprendizagem que possa oferecer informações, reflexões, discussões e trocas que permitam o aprimoramento profissional, em qualquer situação, sob diferentes perspectivas, como por exemplo trabalhos coletivos em escola, congressos e participações na gestão escolar e trocas cotidianas entre pares.

Entretanto, a expressão também dá nome a cursos estruturados e formalizados oferecidos a profissionais da educação após assunção de um cargo em momentos pontuais (GATTI, 2008). Nesse caso, o objetivo é de mudanças cognitivas e práticas, de maneira que a oferta de informações e conteúdos, com alterações na racionalidade dos profissionais, produza o domínio de novos conhecimentos, mudanças de atitudes e maneiras de agir (GATTI, 2003).

O que se nota é que, sob tal ponto de vista, esse processo tem sido centralizado nos aspectos cognitivos dos indivíduos, distanciando-os de suas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003). Ou seja, se por um lado a formação continuada é vista como vantajosa em algumas concepções, por outro, ela é tida como limitada e ineficaz frente aos desafios do cotidiano escolar (GATTI, 2003; 2008; HECKERT, 2004).

Existe um privilégio claro à transmissão de teorias, com valorização a certas ideologias dominantes, sem que se considere a complexidade daqueles conhecimentos que provém das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos profissionais (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

De fato, Heckert (2004) argumenta que, embora o nome formação continuada remeta a uma ideia de continuidade que valoriza a dinamicidade do trabalho, esse mecanismo – presente em diversos contextos escolares de municípios brasileiros – comumente está relacionado a processos fragmentários e desvinculados das situações reais do trabalho na escola, e acaba sendo pautado na utilização de técnicas ou na aquisição de kits de capacitação, dissociados das realidades do cotidiano escolar.

Essa deficiência não impacta somente os professores, que são o principal alvo de cursos e treinamentos voltados para a capacitação profissional no contexto escolar (GATTI, 2003; 2008; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; AGUIAR, 2010), mas também outros profissionais da escola, como o (a) próprio (a) diretor (a) (LÜCK, 2000). Na verdade, a gestão escolar sofre impacto a todo tempo a partir das concepções de formação de docentes (BOLZAN; MILLANI, 2011).

É possível, assim, aplicar o conceito de formação continuada como um processo primordial para a vivência do (a) diretor (a) nos seus desafios na escola (LÜCK, 2000; 2009). Lück (2000) defende a importância de programas específicos e concentrados para a capacitação de diretores, argumentando que desses dirigentes não se pode esperar uma aprendizagem pautada em ensaios e erros durante seu serviço. Apesar disso, a autora enfatiza que a formação continuada deve valorizar as constantes mudanças que emergem no trabalho de gestão e que, portanto, esses processos devem ser desenvolvidos em serviço, com a consideração de unir na metodologia do ensino a teoria e a prática de gestão.

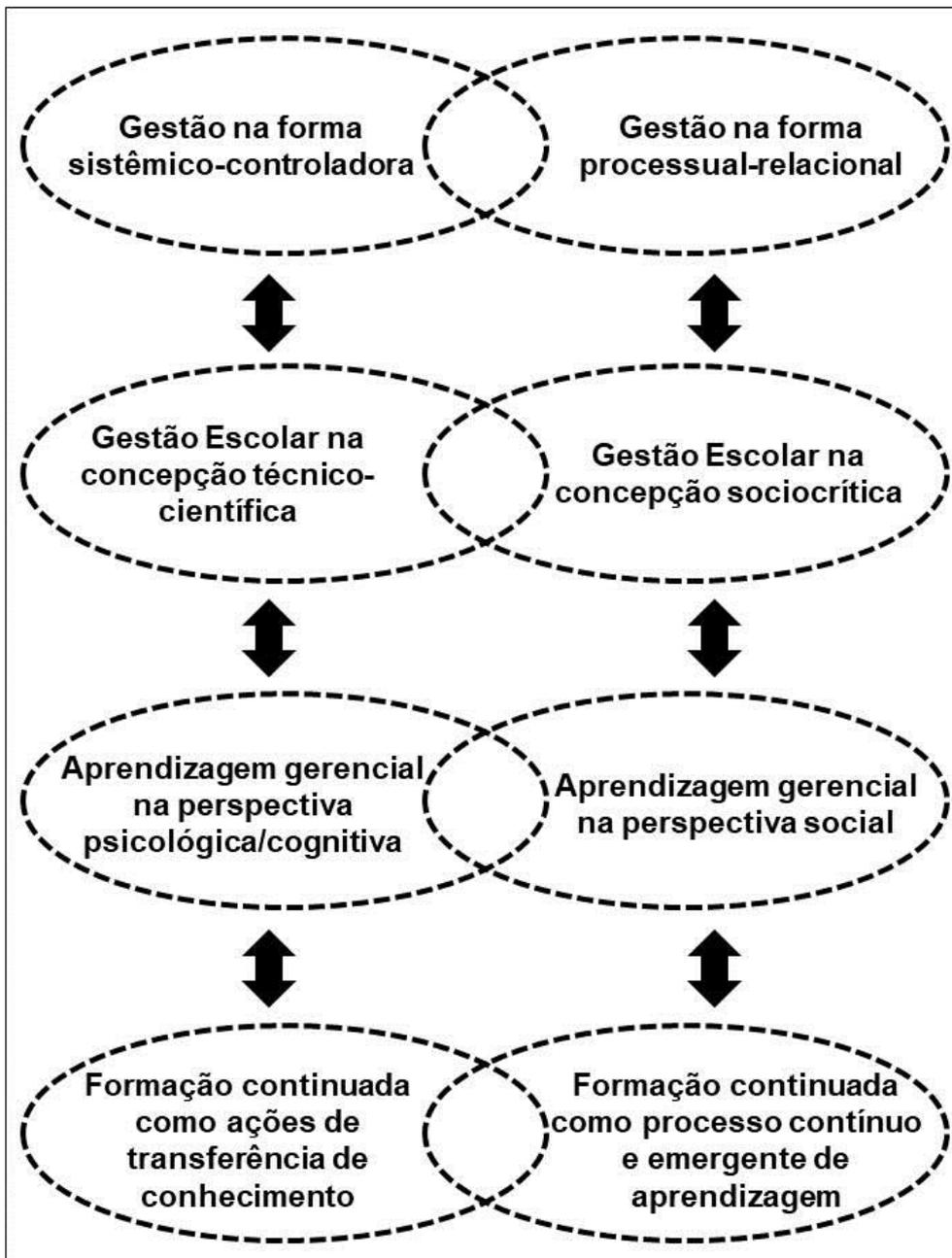
Essas considerações demonstram que há dissonância entre a intenção “original” do termo formação continuada e o significado que vem sendo atribuído a ele por meio dos processos de ensino que levam esse nome. Assim, esta pesquisa intenta identificar se a formação oferecida pela Secretaria de Educação de Vitória está orientada pela ideia de desenvolvimento constante e gestão emergente ou se está voltada a métodos de transferência de conhecimentos desvinculados da realidade do cotidiano escolar de diretores (HECKERT, 2004; ANTONELLO; RUAS, 2005).

Um esquema conceitual será apresentado a seguir para facilitar a visualização teórica que guiará este estudo. Logo após, um capítulo será dedicado a apresentar o caminho metodológico escolhido na pesquisa.

4 ESQUEMA CONCEITUAL

Apresentam-se abaixo, por meio de um esquema gráfico, as aproximações conceituais explicitadas no referencial teórico deste estudo.

Gráfico 1 - Esquema conceitual



Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora haja uma visível contraposição entre os conceitos contidos nos balões da direita e os da esquerda, o que se assume, a partir desse esquema, é que não existe na realidade uma organização ou um sistema que seja caracterizado exclusivamente por uma maneira única de ver a gestão ou a aprendizagem.

Nesta pesquisa, as contraposições se encontram na medida em que a escola é entendida como um complexo que abarca elementos legais, burocráticos e sociais, com o envolvimento de diversos atores como professores, funcionários administrativos, alunos, famílias, comunidade local e instâncias superiores. Entende-se que esses aspectos trazem um olhar para o fato de que o caráter tradicional de controle da gestão e os métodos pontuais e estáticos de aprendizagem não precisam ser exatamente abandonados em favor das posições contrárias.

Assim, este estudo foi conduzido de maneira a procurar nuances que demonstrem justamente sobreposições dessas perspectivas – representadas pelas justaposições dos balões – tanto nos processos tidos como técnicos, formais e legais, quanto na interação social e construção de conhecimentos percebidos a partir das falas dos participantes da pesquisa.

5 MÉTODO

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica deste estudo foi amparada por técnicas qualitativas de pesquisa, tendo em vista que o objetivo esteve voltado para responder a uma questão que visava ao entendimento de aspectos complexos e detalhados de um grupo que não poderiam ser identificados facilmente (CRESWELL, 2014). Aqui, esse grupo se refere tanto ao de diretores quanto ao dos membros das equipes responsáveis pela política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Segundo Creswell (2014), essa abordagem possibilita ouvir vozes silenciadas que, neste caso, trata-se da compreensão de como os diretores entendem o seu próprio trabalho diante da formação que lhes é oferecida.

O estudo qualitativo, conforme explicam Bogdan e Biklen (1994), privilegia a compreensão de comportamentos sob o ponto de vista dos participantes da investigação. Por possuir um caráter de flexibilidade, permite que indivíduos respondam de maneira a trazer suas perspectivas pessoais em vez de se encaixar em realidades pré-concebidas de pesquisa. Assim, essa perspectiva abre caminho para a possibilidade de se desenvolver e compreender as relações entre atores sociais e sua situação (GASKELL, 2000).

Flick (2009) comenta que essa busca não é pautada em probabilidades e em variáveis, tampouco visa compreender fenômenos a partir de um isolamento de seu contexto. Pelo contrário, o foco aqui é a aproximação das questões e dos problemas da vida cotidiana e de toda complexidade e diversidade dos participantes envolvidos na pesquisa. Nessa perspectiva, é importante entender que a pesquisa qualitativa não trata essencialmente de trivialidades, mas sim da busca de quaisquer elementos que constituam possibilidades de esclarecimentos sobre o objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O ponto forte aqui está no fato de a pesquisa qualitativa trabalhar essencialmente com textos, a saber, notas e diários de campo – quando a técnica de coleta de dados se trata de observação – ou transcrições de entrevista (FLICK, 2009), como é

o caso deste estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), a importância dessa perspectiva está na palavra escrita. Aqui os autores se referem tanto aos atos de registro e consulta de dados – como, por exemplo, documentos pessoais e memorandos – quanto à divulgação de resultados. Dessa maneira, a investigação qualitativa possui também um caráter descritivo, em que a riqueza de dados é valorizada, com fidedignidade à maneira pela qual estes foram registrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, dada a relevância dos parâmetros que guiam a pesquisa qualitativa, a próxima seção trará a descrição do *locus* e dos critérios para a escolha dos participantes desta pesquisa, bem como descreverá as técnicas de coleta de dados que foram utilizadas.

5.2 LÓCUS, PARTICIPANTES DA PESQUISA E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Este estudo foi realizado com diretores de unidades de Ensino Fundamental e de Educação Infantil (doravante denominadas “escolas”), ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), uma vez que este grupo era o que possuía maior propriedade para avaliar o próprio trabalho, a efetividade e as lacunas deixadas pelas ações de formação que eles mesmos receberam após serem eleitos. Aqui, a delimitação foi parte do grupo de diretores que venceram as eleições no ano de 2014, cujo mandato corresponde ao triênio 2015-2017¹.

Além destes, os participantes dessa pesquisa também foram os membros das equipes técnicas responsáveis pela operacionalização das ações referentes à formação continuada de diretores: Gerência de Formação e Desenvolvimento em

¹ Em alguns momentos, entrevistados se referiram a esse período como “triênio 2015-2018” devido à primeira semana de 2018 em que os diretores ainda estariam no cargo. Contudo, o pesquisador optou pela utilização de 2015-2017 para evitar equívocos sobre o termo “triênio”.

Educação e Gerência de Gestão Escolar. Doravante, estes serão chamados de “integrantes da SEME”.

O principal procedimento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo da utilização dessa técnica é coletar dados descritivos a partir da linguagem do próprio participante da pesquisa, permitindo ao pesquisador o desenvolvimento intuitivo da ideia sobre como aqueles indivíduos interpretam aspectos do mundo. Além disso, a entrevista fornece dados básicos para que se desenvolva o entendimento das relações entre os atores sociais e seu contexto. No caso desta pesquisa, esse contexto se refere à formação oferecida pelo município e seu aproveitamento pelos diretores no trabalho da escola (GASKELL, 2000).

Considerando também que essa técnica ajuda a fornecer descrições detalhadas de meios sociais específicos (GASKELL, 2000), o mesmo procedimento foi empreendido com os integrantes da SEME, visando compreender o contexto da organização das formações de diretores.

Gaskell (2000) afirma que em um meio social específico, apesar de nem todos os membros possuírem o mesmo ponto de vista, as posições desses indivíduos a respeito de um determinado assunto são relativamente limitadas, de maneira que nem todos precisam ser entrevistados para que se busque a compreensão daquela realidade. A ideia não é destacar opiniões ou pessoas, mas sim explorar uma visão geral e diferentes representações demonstradas sobre o assunto (GASKELL, 2000).

Com essa consideração, conduziu-se o primeiro ciclo de entrevistas, para atender ao objetivo específico de descrever a operacionalização das ações da política de formação continuada da SEME. Assim, no período compreendido entre os meses de agosto e novembro de 2017, foram entrevistados sete membros² da organização do Órgão Central – cujo roteiro se encontra no Apêndice 1. Todos estes pertenciam às duas gerências supracitadas e estiveram diretamente envolvidos na condução das ações formativas.

² A não especificação de quais das gerências pertenciam os entrevistados possui o objetivo de evitar a identificação desses participantes.

Após o primeiro ciclo, um roteiro inicial (Apêndice 2) foi elaborado para a realização de entrevistas com os diretores escolares. Destarte, conveio estabelecer critérios para a seleção de entrevistados.

Ora, a rede municipal de Vitória possui 102 escolas, das quais 49 unidades são de Educação Infantil – isto é, educação ofertada a crianças de até cinco anos de idade – e 53 unidades, de Ensino Fundamental – que ofertam do 1º ao 9º Ano (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2017a). Partindo da ideia de que os dois universos de escola possuíam pouca diferença entre si quanto a número de unidades e, portanto, de diretores, foi necessário estabelecer os critérios para a escolha dos profissionais que seriam entrevistados em ambos os grupos de escola.

Como ponto de partida, utilizou-se o parâmetro de uma nota técnica (BRASIL, 2014) divulgada em 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o nível de complexidade de gestão das escolas brasileiras. O objetivo era entrevistar o máximo possível de diretores que representassem diferentes níveis e segmentos da rede municipal de Vitória.

Essa nota considerou quatro características das escolas para definir o nível de complexidade da gestão: o porte da escola, o número de turnos em funcionamento, a complexidade das etapas ofertadas e o número de etapas e modalidades oferecidas. A ideia era de que quanto maiores essas variáveis, maior a mobilização de recursos e de pessoas para a gestão das unidades de ensino – o que faria aumentar também a complexidade desse trabalho (BRASIL, 2014). Com essa base, definiram-se os níveis, conforme se segue:

Nível 1 - Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 2 - Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 3 - Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.

Nível 4 - Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Nível 5 - Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Nível 6 - Porte superior à 500 matrículas [sic], operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada (BRASIL, 2014, p. 6).

Assim, com base no levantamento de dados das escolas, o INEP divulgou em 2015 – primeiro ano do triênio estudado nesta pesquisa – uma listagem de todas as unidades escolares do país com seus respectivos níveis de complexidade de gestão. Após uma filtragem na base de dados da instituição, verificou-se que a rede municipal de Vitória possuía apenas uma unidade classificada no Nível 6, e nenhuma no Nível 1. Destarte, optou-se por selecionar diretores para as entrevistas cujas escolas se classificavam entre os Níveis 2 e 5.

O passo seguinte foi fazer o levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Vitória dos diretores reeleitos, ou seja, daqueles que também estiveram no cargo no Triênio 2012-2014, e dos eleitos somente para o Triênio 2015-2017. Após esse levantamento, optou-se por entrevistar dois diretores por nível de cada um dos dois universos de escolas (Educação Infantil e Ensino Fundamental): um eleito e um reeleito. Como todas as escolas de Educação Infantil foram classificadas no Nível 2, partiu-se primeiro para as entrevistas dos diretores de escolas de Ensino Fundamental. Assim, após sorteio, realizou-se o segundo ciclo de entrevistas, com o total de 8 conversas.

Depois, para o terceiro ciclo, optou-se por entrevistar um par de diretores da Educação Infantil (um eleito e um reeleito) – até que fosse atingida a saturação. Gaskell (2000) explica que esse momento se dá quando o pesquisador percebe que, após certo número de conversas, já não existem novas surpresas ou grandes diferenças entre as narrativas. Dessa forma, após uma avaliação e comparações, o pesquisador pode parar o processo (GASKELL, 2000).

Aqui, os maiores sinais de saturação se deram entre a terceira e quarta entrevista. Apesar disso, o pesquisador estendeu esse ciclo até que se completasse o mesmo número de conversas do segundo ciclo, ou seja, oito entrevistas. Assim, o total foi de 16 diretores entrevistados durante todo o mês de dezembro de 2017.

O conjunto dos três ciclos pode ser mais bem visualizado no Quadro 1:

Quadro 1 - Ciclos de entrevistas

CICLOS DE ENTREVISTAS	Setor/Escola	Participantes entrevistados	Total
Primeiro ciclo: "Integrantes da SEME"	Secretaria Municipal de Educação (Órgão Central)	7 Membros das Gerências	7
Segundo ciclo: "Escolas de Ensino Fundamental"	Escolas de Nível 2	1 diretor(a) eleito(a)	8
		1 diretor(a) reeleito(a)	
	Escolas de Nível 3	1 diretor(a) eleito(a)	
		1 diretor(a) reeleito(a)	
	Escolas de Nível 4	1 diretor(a) eleito(a)	
		1 diretor(a) reeleito(a)	
	Escolas de Nível 5	1 diretor(a) eleito(a)	
		1 diretor(a) reeleito(a)	
Terceiro ciclo: "Escolas de Educação Infantil"	Escolas de Nível 2	4 diretores(as) eleito(as)	8
		4 diretores(as) reeleito(as)	
Total de diretores entrevistados			16
Total geral de entrevistas			23

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tanto aos diretores quanto aos integrantes da SEME, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo conteúdo explicava os procedimentos da pesquisa e dava garantia de anonimato aos participantes. Este termo pode ser visto no Apêndice 3.

Além das entrevistas, a técnica de pesquisa documental também foi utilizada a fim de descrever as ações da política de formação continuada no município de Vitória. Na pesquisa qualitativa, esse tipo de análise valoriza todos os escritos que contenham algum retrato da realidade estudada, tais como documentos oficiais, boletins informativos, documentos sobre políticas, comunicados à imprensa e coisas semelhantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesta pesquisa, foram analisadas as leis e

decretos referentes à educação no município, e documentos internos da SEME apresentados ao pesquisador, como relatórios de gestão, relatórios de sistema, projeto de formação, folders de palestras, entre outros.

5.3 ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo que, conforme explica Bauer (2010), trata-se de uma técnica que possui como objetivo a análise de escritos, e que utiliza um conjunto de procedimentos para a produção de inferências relevantes a respeito do texto. Nesta pesquisa, a análise foi feita a partir das transcrições das entrevistas feitas aos diretores e equipe técnica da Secretaria de Educação de Vitória, e também a partir dos registros documentais relacionados à política de formação continuada.

Nesse procedimento, é possível que se determinem categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Estas são uma maneira de classificar os dados descritivos que foram recolhidos durante a pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Bogdan e Biklen (1994), esse processo envolve percorrer todo o material na procura de regularidades e padrões que possam constituir um tópico categórico. No caso dessa pesquisa, a categorização foi do tipo *a posteriori*, o que significa que as categorias são um resultado de uma classificação analógica e progressiva dos elementos, definidos após a coleta de dados (BARDIN, 2011).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem e sugerem vários tipos de códigos que podem ser utilizados na análise de uma pesquisa qualitativa tais como *códigos de contexto*, *códigos de processo*, *códigos de estratégia* ou *códigos de métodos*. Neste estudo, os *códigos de contexto* parecem ser o que mais se aproxima dos intentos desta pesquisa. Essa maneira de classificação tanto permite o uso de material escrito, que descreva uma situação, quanto abarca as afirmações de pessoas a respeito de um contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse caso, os transcritos das entrevistas com os diretores e equipes técnicas foram utilizados nas caracterizações e categorização do contexto da formação continuada.

Essa maneira de classificar, contudo, não consiste em uma forma engessada de tratar os dados. Pode haver sobreposições de códigos, o que significa que o pesquisador possui liberdade na interpretação e na categorização dos dados, podendo usar sua preferência pessoal para fazê-lo, de acordo com os recursos disponíveis (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse momento de classificação também pode contemplar a proposta de inferências teóricas e interpretações que dizem respeito aos objetivos previstos ou a descobertas inesperadas (BARDIN, 2011).

Assim, as categorias e subcategorias foram elaboradas de maneira a seguir um caminho entre os objetivos estabelecidos na seção 1.2 e os resultados destacados fortuitamente no campo. Muitos dos termos e expressões usados nos títulos foram retirados das falas dos diretores entrevistados. Assim, as categorias e subcategorias podem ser vistas em síntese no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias e Subcategorias da Pesquisa

CATEGORIAS DE CONTEXTO	SUBCATEGORIAS
CARACTERIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE)
	Gerência de Gestão Escolar (GGE)
GESTÃO ESCOLAR: UM TRABALHO MULTIFACETADO	A rotina do diretor: “fazer tudo ao mesmo tempo”
	Gestão democrática: desenvolvendo um pensamento participativo
	Dos “canos pedagógicos” aos canos literais: onde se envolver?
OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DE DIRETORES	A bagagem do diretor escolar: a experiência pré-gestão
	“Aprendi fazendo”: o conhecimento do dia-a-dia e a importância da formação continuada
FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEME	Formação de diretores: a proposta
	Primeira semana: a “enxurrada” de informações
	Ações do triênio: palestras, impedimentos e (falta de) comprometimento
FÓRUM DE DIRETORES: APRENDIZAGEM ENTRE OS IGUAIS	-

Fonte: Elaborado pelo autor

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se neste capítulo os resultados obtidos por meio dos dados coletados nas entrevistas e na pesquisa documental, articulados com as inferências teóricas discutidas neste trabalho.

Quanto aos entrevistados, estes foram divididos aqui em dois grupos: o de “diretores” das unidades de ensino; e o de “integrantes da SEME”, o que inclui a Secretária de Educação de Vitória, os membros da Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação e os membros da Gerência de Gestão Escolar.

Na necessidade de citações de trechos das falas, para manter o anonimato dos entrevistados, elas serão feitas da seguinte maneira: de E1 a E16, em referência aos dezesseis diretores entrevistados; e de S1 a S7, em referência aos sete integrantes da SEME.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Esta seção trará a caracterização da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória, tendo em vista que é este o órgão responsável por fomentar e desenvolver políticas e ações de formação continuada entre os diretores escolares do município. Nesse intuito, será feita uma descrição das atribuições da Secretaria conforme o que determina a lei, de acordo com o que é retratado nos documentos internos aos quais o pesquisador teve acesso e a partir da fala dos entrevistados.

As escolas da rede municipal de Vitória e as gerências participantes desta pesquisa estão ligadas ao Órgão Central denominado Secretaria Municipal de Educação (SEME), cuja principal responsabilidade está em garantir eficácia na organização do ensino da aprendizagem e ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2017b). Essas garantias estão previstas no Artigo 11

da Lei Nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que descreve, entre outras incumbências, o dever dos municípios de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados [...]; e

V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...] (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, à SEME de Vitória-ES estão vinculados 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) – escolas que atendem crianças entre seis meses e seis anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. Além dessas, nos mesmos turnos, a rede conta com 53 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), que ofertam do 1º ao 9º Ano. Entre as EMEFs, 19 unidades também oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para alunos maiores de 15 anos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2017a). Em 2017 – último ano do triênio pesquisado – o total de alunos matriculados foi de 43.349, dos quais 17.176 pertenciam aos CMEI's, e 26.173, às EMEF's (VITÓRIA, 2017b, 2017c).

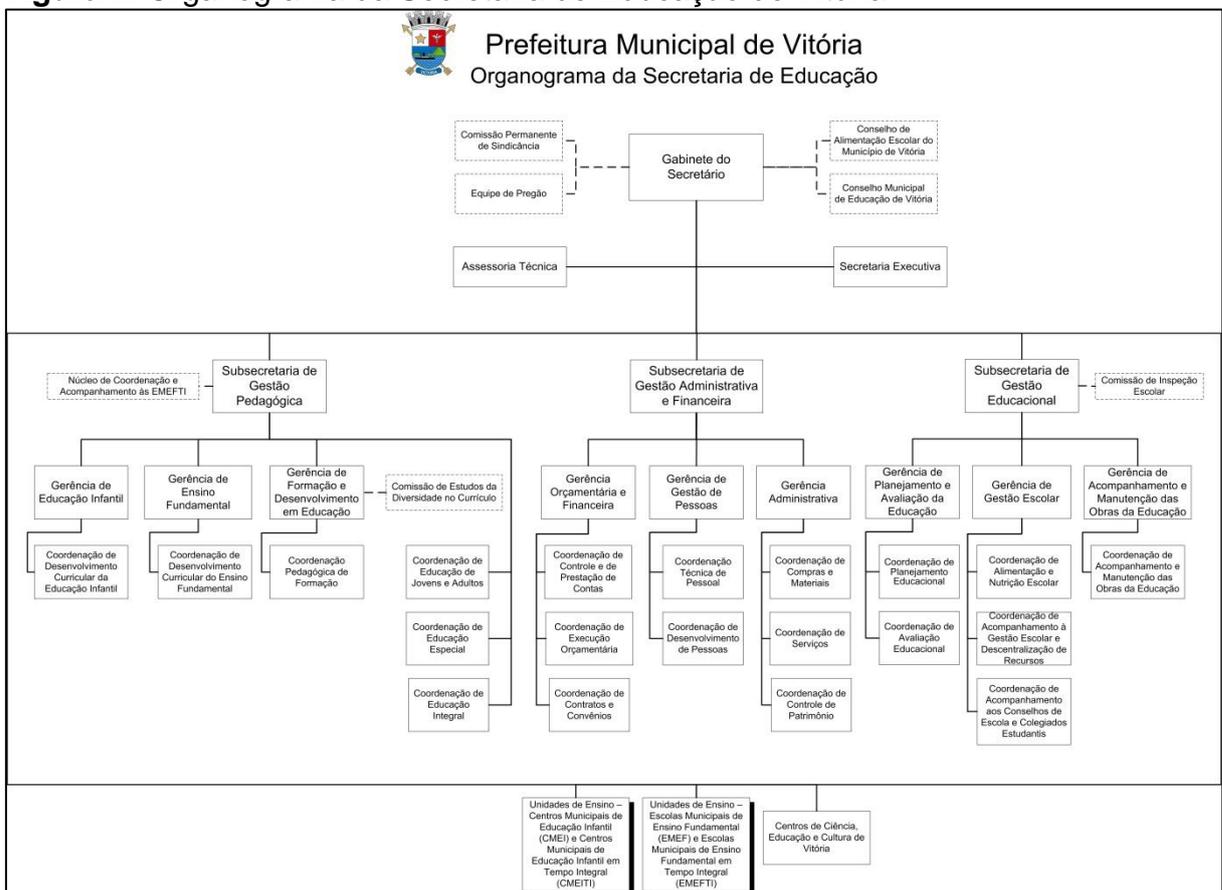
Uma vez ofertadas essas modalidades, cabe ainda à SEME o desenvolvimento de políticas pedagógicas para a promoção de interação entre as unidades de ensino, família, estudantes e comunidade, bem como do bem-estar dos alunos por meio também de atividades fora da sala de aula, eventos culturais e esportivos. Além disso, é também dever da SEME desenvolver tecnologias em educação e garantir padrões de qualidade na educação e a implantação de políticas públicas de inclusão social e de acesso democrático ao Ensino Fundamental (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2017b).

De acordo com documentos internos, a SEME também é incumbida de orientar, acompanhar, assessorar e apoiar as escolas com vistas a promover melhores condições de trabalho. Objetiva-se, assim, o investimento no desenvolvimento das capacidades das equipes de trabalho nas unidades de ensino, a partir do envolvimento individual e coletivo dos educadores no processo de aperfeiçoamento da qualidade da educação. Ademais, a SEME também deve fortalecer a Gestão Escolar Compartilhada e promover a construção coletiva de planos, projetos,

diretrizes e programas que se alinhem às demandas das comunidades escolares por meio de comitês e comissões (VITÓRIA, 2015b).

Para dar suporte ao cumprimento desses deveres, a SEME conta com uma estrutura organizacional determinada pelo Decreto Nº 17.015, de 02 de maio de 2017, do município de Vitória, que, além de estabelecer a forma de organização, regulamenta e descreve as atribuições de cada unidade administrativa (VITÓRIA, 2017a). Essas unidades estão distribuídas em um organograma que foi estabelecido pelo decreto supracitado.

Figura 1: Organograma da Secretaria de Educação de Vitória



Fonte: Vitória, 2017a, p. 11.

O mais alto cargo dessa organização é o da secretária de educação e, ligados ao seu gabinete, estão três subsecretarias: a Subsecretaria de Gestão Administrativa e Financeira (SGAF), a Subsecretaria de Gestão Pedagógica (SGP) e a Subsecretaria de Gestão Educacional (SGE). Às duas últimas estão vinculadas as duas gerências de interesse para este estudo, respectivamente: Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação e Gerência de Gestão Escolar, cujas atribuições e

considerações a respeito do seu envolvimento com as políticas e ações de formação continuada serão apresentadas nas duas próximas seções.

6.1.1 Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE)

A ideia de formação continuada aos profissionais da educação é uma garantia prevista no Parágrafo Único do Artigo 62-A da Lei Nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Assim, a SEME possui em sua estrutura a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE) como um meio de atender essa exigência legal, bem como também de identificar as necessidades de desenvolvimento e qualificação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Vitória (VITÓRIA, 2016a).

Antes da criação dessa gerência, as ações que organizavam e davam suporte às formações por área e componentes curriculares eram realizadas por uma equipe na SEME, ainda que não houvesse um setor instituído formalmente. Essa equipe promovia encontros sistemáticos com os profissionais para planejamento e coordenação das ações formativas. Já entre as demais áreas, eram os próprios setores que planejavam e coordenavam as próprias formações (VITÓRIA, 2016a).

Após esse período, no ano de 2006, a GFDE foi constituída, e, a partir do ano seguinte, o setor buscou centralizar e sistematizar uma Política de Formação de maneira mais estruturada. Iniciou-se então um processo de construção vivenciado pelos profissionais da rede municipal que culminou, em 2016, em um documento institucional denominado “Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória” (VITÓRIA, 2016a).

O documento também está em consonância com o Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV) aprovado pela Lei Nº 8.829, de 25 de junho de 2015, que estabelece diretrizes para a educação do município, dentre as quais estão a melhoria na qualidade da educação e valorização dos trabalhadores da área. Nas metas do

PMEV inclui-se a formação continuada como uma estratégia permanente para a garantia de avanços educacionais (VITÓRIA, 2016a).

A partir das diretrizes estabelecidas pelo PMEV, o documento da GFDE foi desenvolvido de maneira a considerar demandas da Rede e os conceitos sobre formação verificados em estudos investigativos. Com base nesses aspectos, compreendeu-se que o processo deve ser feito em uma forma colaborativa entre os profissionais da educação, com mobilização de seus saberes e fazeres. Assim, destaca-se no documento a compreensão da Rede sobre a formação continuada, a saber:

[...] entendemos por formação continuada todo o processo que envolve uma ação intencional dos sistemas de ensino, com oferta de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso como profissional da educação ou, ainda, como a oferta de forma mais ampla e genérica, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional dos que atuam na educação (VITÓRIA, 2016, s/p).

Com a visão posta a respeito de formação continuada, cabe então destacar algumas atribuições da GFDE aprovadas pelo Decreto Nº 17.015, de 02 de maio de 2017, do município de Vitória, tais como: implementação do Plano de Ação de Formação e Desenvolvimento dos profissionais da Educação, que envolve cursos, seminários, palestras e eventos de formação; elaboração, execução e avaliação de ações formativas como subsídio para a implementação; organização de estratégias de formação continuada que visem à implementação do currículo municipal; proposições formativas em plataformas digitais, com atividades não-presenciais ou semipresenciais; e, orientação e supervisão sobre a elaboração e implementação das ações de formação contidas no Plano de Ação das escolas.

O Decreto também aponta como dever da GFDE estabelecer parcerias com outros setores da SEME ou outras secretarias e instituições para o desenvolvimento de algumas atividades. No caso das ações de formação continuada para diretores, o trabalho se dá em conjunto com a Gerência de Gestão Escolar, cujas atribuições serão descritas a seguir.

6.1.2 Gerência de Gestão Escolar (GGE)

Uma das atribuições da Subsecretaria de Gestão Educacional (SGE) da SEME de Vitória está em oferecer subsídio à formulação de políticas de gestão democrática alinhadas às diretrizes do governo municipal (VITÓRIA, 2016a). A ideia de democratizar a gestão na escola é um princípio previsto no Artigo 14 da LDB, que estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, para garantir que as unidades de ensino sejam amparadas por esses princípios, a SGE designa à Gerência de Gestão Escolar (GGE)³ a atribuição de assistir a direção e os colegiados escolares quanto à perspectiva da gestão democrática e participativa. Para tanto, a GGE é responsável por toda a organização e acompanhamento dos processos que elegem os diretores escolares e compõem os Conselhos de Escola. Além disso, o setor deve planejar, orientar, acompanhar e avaliar os movimentos de apoio aos colegiados estudantis e Conselho de Escola das unidades de ensino (VITÓRIA, 2016a).

Ademais, cabe à GGE o planejamento, orientação, execução, acompanhamento e avaliação de ações de apoio ao estudante, sobretudo, no que se refere ao Programa de Alimentação Escolar e Programa Municipal de Dinheiro Direto na Escola, quanto ao planejamento e à aplicação de recursos financeiros; e o assessoramento às

³ Até a publicação do Decreto Nº 17.015, de 02 de maio de 2017, o setor era denominado Gerência de Gestão Democrática; contudo, segundo os entrevistados, as atividades e atribuições não foram significativamente alteradas após a mudança de nomenclatura. Embora, exclusivamente, a subseção 6.1.2 se utilize da sigla GGE, em alinhamento à mudança legal, as próximas menções a esse setor serão fieis aos documentos apresentados pela SEME e às citações das entrevistas, de maneira que se padronizará o uso do termo/sigla utilizados na composição da formação e no maior período do triênio, a saber, GGD.

escolas quanto à elaboração e execução do plano de ação em parceria com outros setores da SEME (VITÓRIA, 2016a). Assim, a GGE possui três grandes coordenações: a de alimentação escolar, a de conselho de escola e colegiados estudantis e a de assessoria e fortalecimento à gestão quanto às questões financeiras e verbas repassadas às unidades.

Já em relação à formação dos diretores escolares, o Decreto Nº 17.015, de 02 de maio de 2017, é específico em designar que a parceria para esse processo deve ser realizada com a GFDE. Esse trabalho em conjunto entre as gerências se deve, segundo um dos entrevistados, ao objetivo de realizar um processo formativo mais consolidado, com divisão de tarefas e um alívio na carga de trabalho na organização das agendas de formação.

Na verdade, a gente trabalhou sempre junto, entendendo que a Gerência de Gestão Democrática – que agora é [Gerência de] Gestão Escolar – é uma gerência que é referência dos diretores e diretoras. Então, tudo o que diz respeito a esse específico grupo de profissionais da educação, a referência é essa gerência; [...] fica mais forte o trabalho [S3].⁴

É a GGE, portanto, que acaba por ser o setor com uma relação mais estreita com os diretores das unidades de ensino devido às assessorias. Na visão da entrevistada S4, essa proximidade permite a percepção do andamento das atividades das escolas e do trabalho desses profissionais e, conseqüentemente, a elaboração das pautas formativas. Seguindo essa perspectiva, antes de abordar como se deu o processo de formação continuada do triênio 2015-2017, é importante descrever o trabalho da gestão escolar no município de Vitória, como se verá a seguir.

⁴ Apesar do reconhecimento de que os trechos extraídos das transcrições das entrevistas são citações de acordo com Associação Brasileira de Normas Técnicas, optou-se neste trabalho por inseri-las em fonte 11, em itálico, com recuo de parágrafos e espaçamento diferenciados para melhor visualização e organização do texto.

6.2 GESTÃO ESCOLAR: UM TRABALHO MULTIFACETADO

Nesta seção, o trabalho de gestão escolar será descrito de maneira a intercalar os extratos das legislações, incluindo as incumbências da função, com a perspectiva que pôde ser extraída das entrevistas dos diretores e dos integrantes da SEME quanto às obrigações legais e aos sentimentos sobre esse trabalho.

6.2.1 A rotina do diretor: “fazer tudo ao mesmo tempo”

A perspectiva percebida sobre o trabalho do diretor de escola da Rede Municipal de Vitória é de que esta é uma função com um caráter múltiplo e de alta complexidade. Durante as entrevistas, surgiram com frequência entre os diretores expressões como “faz muitas coisas”, “faz tudo”, “tudo ao mesmo tempo”, “trabalho complexo”, “trabalho multifacetado”. O que se visualiza, contudo, é que, para esses profissionais, não se trata apenas de um cargo com muitas atribuições. O trabalho de diretor é tido como uma sobreposição de cargos, como se houvesse em uma só pessoa funções que, em outras organizações, seriam distribuídas entre mais indivíduos.

Quando você assume uma direção, é diferente de qualquer outro cargo aqui na escola, né?! Cada um tem a sua partezinha. Quando você pega, assume a direção, é o todo, né?! A gente sempre brinca: tem um restaurante dentro da escola; tem um RH dentro da escola [sic]; [...] a questão pedagógica, que você tem que dar conta [E2].

Você acaba assumindo vários papéis [E6].

Olha... [o] diretor... ele trabalha várias funções ao mesmo tempo, né?! É um acúmulo de cargos da máquina administrativa pública [E4].

Essa visão também é compartilhada entre os integrantes da SEME:

A sua atribuição não é só prestação de contas ou só pedagógica, ou seja, é um universo muito maior, né?! Um conjunto! [S4].

Ele tem que ter um conhecimento das diferentes dimensões do que é escola; porque para além do que é ser profissional da educação, você precisa administrar a escola, os recursos financeiros, mas também fazer gestão de pessoas e também continuar fazendo uma gestão pedagógica; e, para além disso, a interação com a comunidade onde está inserida a escola [...]. Ele precisa ter esse perfil que a gente sabe muito bem que é complexo [...]; o perfil ele tem que ser, assim, bem diverso mesmo; tem que ter [sic] essas diferentes dimensões, e estar atento a cada uma delas [S3].

A gente sabe que concentram um conjunto de tarefas que é muito grande na função da direção. A gente sempre diz que, na gestão da escola, a gente organiza algumas dimensões da gestão, e o diretor é quem coordena e lidera tudo isso. Então, ele lida com a gestão sob o ponto de vista das relações de trabalho, das relações entre as pessoas; ele lida com a gestão sob o ponto de vista dos processos democráticos compartilhados debatidos na comunidade [S7].

Essa multiplicidade de ações está relacionada às diversas designações legais às quais os diretores estão submetidos. A Lei Municipal Nº 4.747, de 27 de julho de 1998, e o Anexo VI da Lei Municipal Nº 6.529, de 29 de dezembro de 2005, descrevem as incumbências conferidas a esses profissionais. Assim, essas leis preveem o exercício da direção geral, orientação, coordenação e fiscalização dos trabalhos da unidade escolar.

Para os diretores, essa movimentação demanda uma carga horária significativa, isto é, a rotina da gestão escolar é tida por eles como desgastante, cansativa e de máximo compromisso, de maneira que, apesar de lutarem para controlar e dividir o próprio tempo, constantemente, eles se veem obrigados a abrir mão de parte da vida pessoal ou de se envolver em profundidade com alguma atribuição na escola.

A escola nesse último ano exigiu demais a presença. Para você ter ideia, fazia dois anos que eu não ia ao médico – esses exames regulares que toda pessoa

precisa fazer – não tive tempo de ir porque a escola nesse ano de 2017 exigiu muito a presença [E1].

Eu procurei focar em cima do financeiro da escola, das verbas que vêm pra escola, a aplicação dela [sic], e na parte administrativa. Eu acho que eu pequei um pouco na parte pedagógica exatamente por isso: são muitas coisas que vêm sobre você [E8].

A “autoexigência” de permanecer na escola para o bom andamento do trabalho parece ser algo comum entre esses profissionais, que relataram quase com unanimidade que a rotina da escola já os fez perder algumas participações nas ações formativas da SEME (como será discutido posteriormente). Em alguns momentos, isso demonstra certa dificuldade de abrir mão da supervisão total do que se passa dentro da unidade de ensino, ainda que não consigam realizá-la completamente. Essa maneira de lidar com o próprio trabalho se aproxima das considerações feitas por Watson (2005) a respeito da forma sistêmico-controladora de ver a gestão, na qual as atividades de um gestor se alinham à ideia de controlar a organização; e, ainda, às observações de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) quanto à centralização de tarefas na figura do diretor escolar.

Por outro lado, nota-se também que em outros momentos essa visão está relacionada às diversas exigências inerentes à própria função e do sentimento de cobrança externa.

*São várias atribuições, e você tem que saber de tudo o que está acontecendo, porque **é você que responde por tudo**, né?! Eu gosto de estar presente, assim, na medida do possível, em toda e qualquer local [sic] da escola [E3, grifo nosso].*

Nossa! Qualquer coisa se der errado, a culpa é nossa, né?! Se uma criança machuca o dedo aqui, a culpa é minha. Tudo é culpa minha, né?! [E4].

Esse sentimento parece ser fruto de um pensamento explicado por Paro (2004; 2012) de que o diretor muitas vezes é reconhecido enquanto responsável pelos

resultados da escola, recaindo sobre ele as expectativas de comandos e controle para o desenvolvimento de ações na unidade de ensino.

Apesar dessas considerações, parece haver também uma consciência entre esses gestores de que o trabalho não depende exclusivamente deles para acontecer e de que, portanto, não precisam estar o tempo todo na escola.

Eu queria sempre estar aqui achando que, se eu saísse daqui, as coisas iriam desmoronar; e não é assim! Você pode sair, pode ficar fora, pode entrar de férias, e a escola vai continuar [risos]! A gente acha nos dois primeiros anos que você não pode estar longe da escola, que tudo gira em torno de você. Mentira [risos]! As pessoas continuam vivendo, independente de você [E13].

Embora todos diretores entrevistados se reportem constantemente a esse aspecto aparentemente negativo de uma gestão repleta de cobranças e atribuições que não dão conta de executar, muitos preferem olhar para o trabalho como desafiador e até mesmo catalisador de crescimento pessoal. Nas entrevistas, pôde-se observar que o movimento de relações com a comunidade escolar - que abrange alunos, professores, pedagogos, família, comunidade local, funcionários administrativos e terceirizados - desafia os diretores à valorização da gestão democrática nas ações da escola. Esse assunto será discutido a seguir.

6.2.2 Gestão democrática: desenvolvendo um pensamento participativo

A gestão democrática é um princípio previsto na LDB e a definição de participação no contexto escola é feita pelo Artigo 14 da referida lei:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, s/p).

No âmbito municipal, é obrigação do diretor a articulação com as famílias e com a comunidade por meio também do conselho de escola, com o fim de promover participação nos processos educacionais (VITÓRIA, 1998).

Ao falarem sobre esse aspecto participativo, os entrevistados evidenciam que gestão democrática não habita apenas no fato de diferentes membros de diferentes segmentos comporem um conselho de escola e votarem decisões. Mais do que isso, destaca-se a importância do diálogo no dia a dia, na rotina escolar, para o desenvolvimento de um trabalho democrático consistente.

Não é tão simples assim fazer uma gestão participativa, uma gestão democrática. Então, ele precisa de muito diálogo, mesmo sabendo que existem tomadas de decisão que precisam ser feitas, mas o diálogo precisa existir nessa relação; porque, senão, ela não é uma perspectiva participativa. É o que a gente considera que os diretores trabalham no seu contexto lá na unidade de ensino [S3].

A ideia de relacionamentos, de participação, decisões coletivas aparece nas falas como algo necessário para o desenvolvimento desse princípio na escola. Ainda que sejam difíceis, a percepção dos entrevistados é de que esses aspectos geram crescimento e melhoria nos processos da gestão escolar, e, mesmo os conflitos decorrentes da inserção da democracia nas unidades de ensino reforçam a necessidade de o gestor ampliar seus pensamentos e se abrir para novas possibilidades no seu próprio trabalho.

Eu acredito demais no processo de gestão democrática. Acredito, defendo, brigo, reclamo, falo que as pessoas têm que participar, que as pessoas têm que vivenciar. [...] Nem sempre tudo que é da gestão democrática você consegue o que você imagina – que seria sua ideologia – Mas você viver isso enquanto processo é muito significativo; é significativo pelo reconhecimento do próprio espaço que você gerencia, que você faz, que você constrói. [...] Você se colocar diante do outro para que o outro também te avalie é um desafio, é uma coisa muito legal! É legal a gente viver isso enquanto democracia, que você não

agrada todo mundo e nem está aqui para agradar todo mundo; é entender que o processo é amplo e não é só esse mundinho pequeno [E11].

Não é fácil fazer gestão democrática. Não é fácil. É muito fácil você mandar; muito fácil você mandar! Quando eu me pegava fazendo esse trabalho de ouvir, pesquisar opiniões, de captar aquilo que é importante eu estava fazendo gestão democrática. [...] Hoje eu posso ouvir mais o meu aluno. A opinião do meu aluno é muito importante! [E13].

Além do diálogo com o aluno, como citado no trecho acima, uma boa relação com os professores, comunidade, funcionários administrativos (secretaria da escola) e família dos estudantes é tida como essencial na gestão democrática pelos diretores e pelos integrantes da SEME.

A gente precisa pensar e refletir que, muitas vezes, quando se fala do diretor escolar, ainda há um olhar dicotômico: da administração e da gestão. Por que eu trago isso? Porque na perspectiva da gestão – e aí um desafio – é essa ação compartilhada, dialogada, onde o diretor é um dos responsáveis pela gestão da escola. Na perspectiva da direção, ele enquanto administração, ele gerencia e ele informa o que outro faz [S1].

A gente vê que o diretor tem um papel muito importante na escola, porque a forma como ele se coloca ou deixa de se colocar faz acontecer uma equipe, uma escola. Isso é muito importante! [S6].

Assim, as ações do diretor se direcionam a uma representação desses segmentos que compõem o conselho de escola e a um papel mediador entre a Secretaria de Educação e esses grupos. Neste sentido, do gestor se espera humildade, disposição para ouvir, liderar e coordenar ações que beneficiem o coletivo no contexto educacional.

Assumir a liderança daquele coletivo significa apontar as insuficiências e apontar os méritos, os avanços. [...] Então, assim, a gente sabe que ele fica entre esses dois papéis; até porque nossa construção social do que é coordenar, do que é liderar e o outro compreender isso, especialmente na área pública, também é muito difícil; porque você lidar com a expectativa e o desejo do outro também é muito complicado, né?! [S7].

Esses entendimentos mostram uma tendência à predominância da concepção sociocrítica da gestão escolar (LIBÂNEO, 2004), em que as maneiras tradicionais de gerir uma unidade de ensino, com controle e subordinação, dão lugar ao reconhecimento da coletividade nos processos do trabalho. Esse movimento também aponta certa contradição em relação ao que foi discutido anteriormente: se por um lado a necessidade de permanecer o tempo todo na escola para controle do trabalho relaciona os diretores à forma sistêmico-controladora descrita por Watson (2005), por outro lado, a consciência sobre a importância e a valorização dos aspectos participativos os aproxima da gestão enquanto um processo de criação e diálogo, no qual se enxergam os elementos citados por Paula (2016), como as ações em colaboração, conversas abertas e escutas genuínas.

Além dos aspectos de decisões na gestão democrática e do desenvolvimento de ações que visem ao envolvimento e ao conhecimento da comunidade sobre os programas e projetos da unidade escolar (VITÓRIA, 2005b), ao diretor também cabe manter contato com as famílias dos alunos a fim de informar, de maneira sistemática, aos pais e responsáveis a respeito da frequência e do rendimento dos estudantes, assim como sobre a execução do projeto político-pedagógico escolar (VITÓRIA, 1998).

É uma clientela que nos cobra muito; cobra no sentido de valorizar o direito deles. Eles valorizam a importância do conhecimento para essas crianças. Então eles acreditam que nós estamos aqui para fazer isso. Eu acho que isso é muito bom! [E11].

Buscar uma parceria com as famílias é fundamental; fazer com que a família entenda a importância de ela estar presente na escola; [...] Elas participam muito das atividades que a gente faz; quando a gente chama para uma reunião de pais, quando a gente chama para uma oficina... a gente busca fazer com que a família entenda realmente a importância dela do processo de educação. Não é só a gente que ensina [E9].

Para os diretores, o estabelecimento desse vínculo com as famílias aumenta seu grau de consciência e conhecimento quanto às necessidades dos alunos e às questões sociais do contexto dos bairros nas quais as escolas estão inseridas. O bem-estar dos estudantes passa a ser o alvo do trabalho desses gestores, que

precisam assegurar a qualidade na educação das crianças. Assim, também é incumbência do diretor:

[...] elaborar e executar, em conjunto, o projeto político pedagógico da unidade escolar, tendo como missão assegurar as condições de ensino para o sucesso escolar do aluno e, como referencial, os parâmetros curriculares do município (VITÓRIA, 1998, p. 22).

Nessa visão, esses profissionais também possuem um papel essencial tanto nas questões de ensino e aprendizagem quanto nas questões administrativas da escola. Esses aspectos serão abordados a seguir.

6.2.3 Dos “canos pedagógicos” aos canos literais: onde se envolver?

Existem três dimensões que também devem ser alvo de atenção no trabalho da gestão escolar: a pedagógica, a administrativa e a financeira; e o envolvimento do diretor nesses assuntos é previsto na lei, de maneira que cabem a ele

[...] coordenar a Unidade Escolar, favorecendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica e a sua organização, coordenando e controlando os serviços administrativos da Unidade;

[...] administrar o pessoal escolar e os recursos materiais e financeiros (VITÓRIA, 2005, s/p).

A parte pedagógica envolve a elaboração e a garantia de execução do projeto pedagógico junto à SEME e o acompanhamento da execução das proposições curriculares e do plano escolar. Além disso, o diretor deve elaborar o calendário escolar e desenvolver ações de apoio ao processo educativo, por meio de projetos integrados com a SEME e outros órgãos (VITÓRIA, 1998; 2005b).

No que se refere ao envolvimento com o corpo docente, é também função da gestão escolar garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada professor e assegurar que esse plano possibilite o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, dando condições ao aprendizado do aluno. Deve-se também realizar o planejamento, o controle e a avaliação das ações de

aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação, além de promover o processo de avaliação do desempenho destes, a fim de prover informações à comunidade escolar e aos órgãos municipais de educação, visando melhorar os padrões de qualidade do ensino. Contudo, na possibilidade de baixo desempenho dos alunos, é dever do diretor buscar o provimento de meios para a sua recuperação (VITÓRIA, 1998).

Já as dimensões administrativa e financeira envolvem atribuições como

[...] planejar, executar, controlar e avaliar as ações no âmbito da unidade escolar, fazendo cumprir as normas, procedimentos, políticas e estratégias previstas no plano de ação da Secretaria Municipal de Educação;

[...] manter atualizados os registros escolares, gerar e analisar informações sobre o ensino na unidade escolar, identificar disfunções e adotar meios de superá-las, com a participação da comunidade;

[...] manter o fluxo de informações fidedignas e atualizadas para a Secretaria Municipal de Educação;

[...] zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais e permanentes relacionando-os e repassando-os ao diretor que o suceda (VITÓRIA, 1998, p. 22, 23).

e

[...] buscar a captação de recursos para o funcionamento de despesas que garantam melhores condições de atendimento ao educando;

[...] gerenciar, supervisionar e integrar todos os componentes das equipes técnico-administrativa e Professores que atuam, na Unidade Escolar;

[...] cuidar para que o prédio escolar, bem como suas instalações, sejam mantidos em condições normais de uso, tomando as providências necessárias junto aos órgãos competentes, inclusive quanto ao provimento de material necessário ao bom funcionamento (VITÓRIA, 2005, p. 1).

A respeito dessas dimensões, parece haver uma dicotomização entre a parte pedagógica e “parte administrativa” – como eles se referiram nas entrevistas a todas as tarefas que envolvem, por exemplo, gestão de pessoas, documentação, finanças e patrimônio. Devido à formação inicial e pelo fato de a própria experiência dos gestores ser em sala de aula ou no cargo de pedagogo, os diretores afirmam ter mais familiaridade com as tarefas relacionadas a esse campo. Em contrapartida, a “parte administrativa” é vista por eles como um grande desafio, algo difícil.

O diretor de escola, que estava acostumado a lidar com os canos pedagógicos, tem que lidar com o cano literal. Eu estava acostumada a lidar com as sinapses, com os terminais nervosos, com as ligações cognitivas; aí, de repente, eu tenho que lidar com ligações elétricas, instalação elétrica de escola [E1].

Citam-se como trabalhosas principalmente as tarefas relacionadas à gestão de recursos como a busca por fornecedores, orçamentos, prestação de contas, cheques, as tarefas relacionadas à infraestrutura e patrimônio e as tarefas de gestão de pessoas.

Assim, destacou-se a importância do papel dos assistentes administrativos (ou secretários) como apoio fundamental para esses trabalhos.

[Preciso] manter o administrativo muito bem organizado; especialmente na secretaria! Você consegue perceber como a secretaria é um lugar fundamental para que uma escola funcione como organização legal; e a gente tem, assim, duas pessoas na secretaria que são muito especiais mesmo, que me dão suporte enorme, mantêm tudo muito organizado, desde prestação de contas [...], organizando, à questão da organização de bilhetes, de organização de funcionários... [E9].

Eu tenho dois assistentes administrativos que já estão aqui há tempo já estão na rede já faz um tempo; [eles] têm uma experiência muito boa nessa questão de trâmite de papelada e financeiro de contas gestão de orçamento toda essa parte administrativa eu tive essa parceria com esses dois assistentes que a gente tem hoje [E5].

Depois que eu consegui deixar a prestação de contas mais na mão dele [do assistente administrativo], facilitou mais meu trabalho pra eu conseguir me dedicar à questão pedagógica, e à administrativa mesmo, pra comprar as coisas, pra fazer orçamento, né?! [...] que demanda muito [E6].

Parece haver uma dificuldade na conciliação dessas atribuições, tanto devido aos problemas de tempo quanto ao próprio domínio e conhecimento da área administrativo-financeira. Isso é percebido tanto na fala dos integrantes da SEME quanto na fala dos próprios diretores. Estes procuram o tempo todo deixar clara a importância da dedicação ao pedagógico, ora lamentando o não envolvimento, ora

se orgulhando de sua participação enquanto “muitos da rede não o fazem”. O equilíbrio entre essas duas dimensões é tido como um trabalho exemplar, uma vez que, aparentemente, é comum que uma tome mais a atenção e a dedicação do diretor em relação à outra.

Porque às vezes ele se envolve muito no administrativo e deixa o pedagógico de lado. Então tem que ser um trabalho muito ampliando, né?! [...] gerir todo o recurso da escola, da questão pedagógica, né?! [S4].

Então esse trabalho conjuga, simultaneamente, essas duas frentes, né?! Alguns têm um perfil mais voltado para um, mais para outro. Mas não dá para dizer que um diretor tem que ter só um perfil, né?! Tem que conjugar os dois [S2].

[...] para além do que é ser profissional da educação, você precisa administrar a escola, os recursos financeiros, mas também fazer gestão de pessoas e também continuar fazendo uma gestão pedagógica [S3].

O pensamento dos entrevistados chega a se alinhar ao que Lück (2009) argumenta sobre a inexistência de diferenças quanto à relevância das duas áreas e sobre a interdependência de ambas para a realização dos objetivos educacionais. Isto é, reconhece-se entre os diretores a importância desse equilíbrio. No entanto, o tratamento separado dessas dimensões e a própria prática de alguns de se dedicarem mais a uma do que à outra revelam que a ideia de oposição ainda está presente no seu trabalho. Esta se assemelha àquela dicotomização citada por Paro (2004; 2015) e Lück (2000) enquanto resultado de uma fragmentação de pensamentos e de uma dificuldade em se estabelecer um sentido para a gestão na escola.

Ainda dentro das dificuldades na dimensão pedagógica, para os entrevistados, uma das questões mais desafiadoras habita no fato de o diretor precisar lidar com alguém que está na posição que outrora ele ocupava, isto é, na posição de professor, coordenador ou pedagogo.

O profissional da educação tem essa característica mesmo; tanto que ele estranha o seu par. O cara que antes era par dele no trabalho – e virou gestor da escola, virou diretor – um dia vai fazer qualquer observação que aponte ou que cobre dele uma postura profissional maior: "Está me estranhando? O que está

acontecendo com você? Subiu à cabeça o poder?". Quer dizer, a gente lida com isso também. Então, é muito difícil essa função [S7].

[...] o primeiro ano é assim mesmo! São as pessoas te testando, né?! [...] Eu acho que é difícil para gente, e também é difícil para a equipe que recebe esse diretor que foi eleito. Às vezes tem uma disputa, forma grupos [E2].

A existência desses aspectos revela a organização da escola enquanto um sistema isento de neutralidade, que, conforme Libâneo (2004), agrega pessoas e cria interações sociais e relações socioculturais e políticas. Além disso, esses aspectos apontam a informalidade comum à gestão escolar comentada por Vargas e Junquillo (2013), na qual construções e reconstruções sociais resultam no aparecimento de conflitos, jogos de resistência e negociações.

A gente vai fazendo as intervenções necessárias e também pedindo para a secretaria de educação [para fazer] se estiver alguém que não esteja adequado – claro que passando por um processo avaliativo de conversa. Então, a gente faz a mudança do profissional, como a gente já fez aqui, em algumas situações, de assistente de educação infantil, de pedagogo, de professor também... A gente também já teve esse movimento [E9].

Além dos fatores apresentados até aqui, outros assuntos apareceram com menos recorrência nas entrevistas, mas agregam na descrição do trabalho do diretor, tais como: lidar com a violência, com a diversidade, questões de gênero na escola, aspectos emocionais entre funcionários, alimentação escolar e parcerias com outros órgãos e organizações privadas.

Esses elementos confirmam a escola como um lugar de caráter misto, de contradições, onde se sobrepõem diferentes concepções sobre gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) e colocam esses diretores em um lugar no qual são constantemente desafiados a aprender. Assim, a continuidade na formação citada por Lück (2000) para esses gestores também é aplicável aqui como condição para enfrentar os desafios do contexto escolar.

Dessa forma, a próxima seção abordará as experiências desses gestores como elementos de aprendizagem e também explicará como o conceito de formação continuada perpassa pelo seu trabalho.

6.3 OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DE DIRETORES

Antes de percorrer sobre os elementos de aprendizagem “oficiais” que estão inseridos no contexto da gestão escolar de Vitória – isto é, as formações da SEME – é importante levantar os aspectos relacionados às experiências dos diretores e ao próprio entendimento destes quanto à importância da formação continuada para esse trabalho.

6.3.1 A bagagem do diretor escolar: a experiência pré-gestão

O que foi apresentado até aqui sobre o que os diretores de escola de Vitória fazem demonstra a complexidade que permeia a gestão escolar no município. Esses aspectos fomentam a tentativa de compreensão de como esses profissionais buscam conhecimentos para lidar com tanta variedade de atribuições e situações emergentes no fazer de seu trabalho.

Quando questionados sobre a sua aprendizagem, os entrevistados resgataram uma variedade do que eles consideram influências sobre o exercício da gestão na escola. Sobretudo, as experiências como pedagogo, professor e outros cargos de gestão bem como o contato com outros gestores foram citadas enquanto fatores de contribuição à vivência gerencial.

As atividades vivenciadas no cargo de pedagogo, na visão dos diretores, contribuíram para os aspectos relacionados à gestão do ensino na escola. O trabalho mais próximo aos professores inerente àquela função foi um facilitador na compreensão das necessidades no trabalho desses docentes. Além disso, a dimensão administrativa da função pedagógica, relacionada à atenção aos indicadores de aprendizagem, aos relatórios do cotidiano pedagógico e ao próprio

trabalho em conjunto com os diretores antigos da escola contribuiu para a aprendizagem na gestão escolar.

Eu sou pedagoga, então, na primeira vez que eu fui ser gestora da escola [...], eu estava muito próxima à [então] diretora, à direção. Por conta de ser pedagoga, participar do Conselho de Escola... Então, estava muito próxima [...] aí eu fui aprendendo [E12].

De maneira semelhante, a experiência docente também foi citada como influenciadora da aprendizagem para o exercício da gestão escolar. O fato de esses diretores, anteriormente, terem passado por salas de aula, em diversas escolas, os expôs a um conhecimento importante sobre a educação e lhes deu uma rede de contatos que posteriormente viria a dar suporte nas trocas de experiências na função de diretor. Alguns deles passaram também pela função de coordenadores, o que também trouxe um contato mais ampliado com professores, alunos e demais trabalhadores, além do envolvimento no contexto mais administrativo da escola, como organização do tempo e do espaço escolar.

Conta muito também o que você trouxe de bagagem, né?! As etapas... por ter passado numa sala de aula [...] por ter passado por várias escolas enquanto eu era contratada. Tudo isso contribui pra você conseguir desenvolver um trabalho de gestão [E2].

Porque, assim, você sabe de algumas coisas. Igual, eu, por exemplo, era coordenadora. Então, eu fazia parte da equipe gestora, [...] era suplente do conselho de escola [E3].

Algumas tiveram contato mais próximo com diretores escolares e outras ocuparam cargos de gestão em outras instâncias públicas ou mesmo em organizações privadas, além do trabalho junto à Secretaria de Educação. Para esses profissionais, quem assume o cargo, tendo passado por essas experiências, já entra na função com um conhecimento “privilegiado” a respeito de como funciona a rede de escolas e a própria maneira de a SEME trabalhar.

Eu já tenho 17 anos de prefeitura. Eu entrei na prefeitura de Vitória em 2002. A gente aprende convivendo com gestores, com pessoas que passaram pela

nossa vida enquanto gestores. A primeira experiência que a gente teve é com quem foi nosso gestor, nosso diretor [E10].

Eu já tinha passado como técnica na Secretaria de Educação por um ano, né?! Não foi muito tempo, mas foi de muito aprendizado; porque quando você está na escola, você faz muita coisa; a gente aprende muita coisa, a gente domina muita coisa; mas a gente não consegue dominar a questão do sistema. Então, quando você está ali trabalhando na Secretaria de Educação como técnico é que você consegue enxergar várias outras situações e possibilidades [E9].

Esses elementos pré-gestão parecem ter preparado os diretores, especialmente nas questões relacionadas à convivência com os profissionais da educação e à lida com o trabalho pedagógico, sobretudo quanto à necessidade de diálogo e construção de um ambiente democrático. De fato, Silva (2008) cita que o trabalho gerencial é influenciado pela experiência no campo profissional, e Watson (2001) defende que o processo contínuo de aprendizagem abarca as vivências tidas antes de assumir um cargo de gestão e que, no exercício da função, gestores tendem a se utilizar desses elementos para compreender nuances da organização nas quais atuam.

No caso dos entrevistados, essas experiências estavam ligadas à própria área da educação, e, ainda que não estivessem relacionadas diretamente ao trabalho de gestão, construíram uma compreensão sobre o que é um ambiente escolar e contribuíram para a atenção sobre as peculiaridades desse tipo de organização. De alguma maneira, devido à construção de um conhecimento permeado pela gestão, elas ainda apontaram possibilidades a esses profissionais até mesmo sobre a decisão de se tornarem diretores.

Eu já trabalhava como pedagoga, e eu já me sentia gestora, né?! Sempre falo que eu fui uma pedagoga além, que eu já gostava de fazer esse trabalho de gestora. Eu era uma pedagoga que ia além. Aí, foi assumindo a direção, que eu me realizei mesmo [E2].

A aprendizagem gerencial para esses profissionais foi iniciada antes mesmo de serem eleitos, de maneira que suas carreiras trouxeram importantes influências para o trabalho de gestão na escola. Essas considerações ratificam a visão sobre o que Watson (2001) identifica como uma característica do “gestor emergente”, a saber, a

dificuldade de se identificar um momento óbvio em que um indivíduo “se torna” um gestor (grifos do autor).

Entretanto, o momento em que esses indivíduos assumem a função não os priva de uma contínua aprendizagem, mas os leva a uma maior consciência sobre a possibilidade de trazerem para o trabalho de gestão aquilo que fora aprendido anteriormente (WATSON, 2001). No caso dos entrevistados, a lida com pessoas na função de pedagogo, professor ou coordenador constituiu maneiras de esses profissionais se relacionarem com seus pares já na função de diretores de escola. À semelhança da perspectiva sobre a realidade cotidiana na experiência gerencial, foi o enfrentar dessa vivência que despertou nesses indivíduos o entendimento sobre direção de escola como uma construção.

Eu pude me perceber como gestora com as pessoas e não só “eu, gestora!”; “Eu fazendo!”; “Eu acontecendo [sic]!”. Nada disso! Nunca foi assim [E13]!

Por uma perspectiva mais ortodoxa, ligada à maneira sistêmico-controladora de ver a gestão (WATSON, 2005), ao assumirem os seus cargos, os indivíduos “são” gestores – no caso desta pesquisa, desde o início do triênio, isto é, em janeiro de 2015. Já pela perspectiva processual-relacional, compreende-se que esses indivíduos foram se constituindo como tal no fazer do trabalho gerencial. Assim, a aprendizagem cotidiana, socialmente construída, conforme escreve Cunliffe (2001; 2014), foi observada na fala dos entrevistados sobre como eles aprenderam o próprio trabalho e como avaliam a importância da formação continuada.

6.3.2 “Aprendi fazendo”: o conhecimento do dia a dia e a importância da formação continuada

Na fala dos entrevistados, observou-se que pouco se citou a respeito da influência dos cursos iniciais no trabalho de direção na escola. Tendo cursado magistério, pedagogia ou alguma licenciatura, os diretores não tiveram em sua formação de nível superior nada especificamente voltado para a área da gestão. Assim, quando

questionados sobre como aprenderam seu trabalho, as repostas passaram por aspectos que se repetiram e tendiam a um ponto comum, ligado à aprendizagem no fazer da gestão.

É importante enfatizar que essa pergunta foi colocada antes de o pesquisador mencionar os cursos da política de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação. Embora estes tenham sido citados por algumas, houve unanimidade e mais ênfase em se dizer que o trabalho de gestão de escola foi e é aprendido no dia a dia.

Ah, eu aprendi na marreta [risos]. Aprendi fazendo. Aprendi a administrar fazendo... [E7].

[Risos]. É como eu estava te falando: no dia a dia! Então, sendo muito honesta, você pode ficar três anos como diretora, seis anos, dar uma pausa, voltar [...] todos os dias é que se aprende a ser diretor! Não tem [jeito], Vinícius! Não tem como! [E15].

[Aprendi] fazendo. Fazendo na prática [E16].

Eu acho que só aprende mesmo fazendo [E6].

Fazendo! Na prática! [...] É a prática e o conhecimento que possibilitam esse crescimento enquanto função de gestão, na função de gestor [E3].

Os pontos destacados pelos entrevistados se referiam especialmente à complexidade e a imprevisibilidade da escola. Para eles, a função de diretor os colocava num lugar diferenciado quanto à percepção desses aspectos, isto é, somente no fazer da gestão é que eles puderam entender melhor que a escola era um espaço onde situações inusitadas se levantavam a todo tempo, desafiando seus conhecimentos e as instigando à aprendizagem.

Os relatos pontuavam diferentes fatos que fortalecem a compreensão da escola enquanto uma organização de situações emergentes. Citam-se, por exemplo, casos de alunos que se acidentam durante a aula ou mostram traços de que vivem em situações de risco social; de professores e outros profissionais da educação que não apresentam um desempenho satisfatório ou geram conflitos e constrangimentos na

unidade de ensino; ou de solicitações da própria SEME, que muitas vezes interrompem algum processo importante na escola para o cumprimento de alguma demanda urgente. Esses movimentos acabam por quebrar a rotina dos diretores e os desafiam a ter um olhar voltado para a uma gestão de ações intercorrentes.

Tem três anos que estou como diretora [sic]. Nunca aconteceu... Ontem à tarde, às quatro horas da tarde, nós fomos convocados pela Secretaria de Educação para hoje, ou seja, da noite para o dia, tomar providência de uma recomposição de diretoria de conselho de escola, junto com o Banco do Brasil, junto com o cartório. Então, você nunca está preparado para isso. Algumas coisas você aprende, passa por aquilo, já fica como lição lá para frente. Agora, outras não! Então o aprender a ser diretor... três anos, seis anos, sábado, domingo à noite... [E15].

Durante as próprias entrevistas, o pesquisador precisou lidar com as constantes interrupções. Os telefonemas, os documentos a serem assinados e as chamadas a reuniões que aconteciam durante as conversas são alguns dos exemplos do que foi vivenciado nesse processo.

Eu estou aqui conversando com você, mas quanta coisa está acontecendo?! A professora está indo embora de férias, vai voltar daqui a pouco para assinar o livro de ponto [interrupção]. Então é isso, daqui a pouco o telefone toca, o cara da Xerox vem instalar a Xerox – porque nós terceirizamos a Xerox – daqui a pouco o cara vem porque o bebedouro está entupido, tem que arrancar o vaso, tem que assinar o livro de ponto, tem que dar NOA⁵ para o menino que ficou de recuperação – quem vai dar sou eu semana que vem. Enfim, tem que preparar... [interrupção]. Então, isso é complexidade, ao vivo! Você está vendo! Isso é complexidade ao vivo! Então, entendi, compreendi... fez muito bem porque eu estava acostumada a uma coisa de cada vez; eu era acostumada a uma coisa de cada vez! Agora?... E eu não imaginava que seria capaz de [gestos confusos] assim... Tudo! [...] Então, desconstruiu... e eu acho que se eu sou uma pessoa melhor hoje [...] na minha vida pessoal e profissional [E1].

⁵ Nova Oportunidade de Aprendizagem

A imprevisibilidade percebida até aqui é comentada por Lück (2009) e Paro (2015) como um elemento de ampliação de horizontes do trabalho da gestão escolar; e, a maneira como os diretores escolares da rede de Vitória desenvolveram formas de lidar com as situações emergentes se assemelha àquela criação constante de conhecimento citada por Gherardi, Nicolini e Odella (1998), na qual as negociações e interações ajudam a compor o processo de aprendizagem no dia a dia – *lived and living experience* – da organização (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Os efeitos dessas necessidades emergentes estão justamente na busca desses diretores de se cingirem de conhecimentos que pudessem contribuir para sua gestão. Em algumas vezes, essa construção foi cercada pela percepção de que, para exercerem a função, eles deveriam estar atentos às relações com os demais profissionais da escola. Embora pudessem, legalmente, fazer certas intervenções, a preferência foi por observarem, conversarem, ouvirem e se utilizarem dos meios democráticos para saberem o quê e como fazer. Ou seja, a aprendizagem desses profissionais passou por um processo de “observar o outro”, “observar quem sabe”. Citou-se como exemplo a relação com os secretários escolares, professores e pedagogos.

Eu tive muitos parceiros bons; [...] e aí, na medida que eu fui fazendo meu trabalho [sic], eu fui me envolvendo com essas pessoas; e aí o trabalho foi fluindo [...]. Pedia sempre ajuda, não assim diretamente: "Ah! Você pode me ajudar nisso?". Não! Eu via as pessoas; as pessoas opinavam; eu captava e eu ia seguindo adiante. Eu achei bacana fazer desse jeito [E13].

A necessidade de dar respostas rápidas ao cotidiano da escola diante das diferentes áreas que demandavam sua atenção influenciou fortemente a aprendizagem dos diretores. Além das trocas com outros diretores (como será discutido na seção 6.5), os entrevistados destacaram a importância da dedicação ao estudo paralelo ao exercício da função, como a realização de cursos, conhecimento das legislações e outras leituras como parte fundamental para a vivência do cargo.

Eu sempre gostei, assim, de estudar [...]. Você aprende fazendo e estudando. Também você não acha que você entra aqui, que você não pode pegar um livro, um texto para ler. Você tem que pegar o texto, tem que buscar alguma coisa por

fora, senão você fica ali naquela rotina massificada. Você tem que buscar um extra; e eu sou muito curiosa! Eu gosto de aprender! [E16].

[Existe] a questão do trabalho em si, das regras da prefeitura, das resoluções [...] pra você trabalhar dentro da proposta da prefeitura. Você vai aprendendo, destrinchando, lendo, adequando, mudando, né?! [E2].

Quando você fala: “custeio, capital...”, “você tem tantas contas...”, “Meu Deus! Eu não vou dar conta! Não sei fazer isso!”. Aí você vai se apropriando. Como você se apropria? Você lendo, você conhecendo a legislação. Acho que um diretor, ele tem que ter a legislação sempre ao lado dele. Porque você tem que saber o que a legislação te permite, pra você conseguir fazer uma boa atuação [E3].

Na verdade, também tenho curso de gestão, né?! Eu fiz pós-graduação em gestão pública [...], fiz o curso de gestão. Isso me ajudou [E7].

É possível notar nas falas que, em muitos momentos, a busca por conhecimentos se dava em resposta a uma constante atenção em se realizar um trabalho administrativo eficaz e legalmente adequado. Houve recorrência especialmente a respeito da dimensão financeira, sobre a qual os diretores demonstraram preocupação de saber o que poderiam comprar à medida que surgiam as necessidades, como poderiam executar essas compras e como fariam a prestação de contas.

O misto da complexidade da gestão escolar – de constantes situações emergentes – com as preocupações inerentes ao dever de fazer tudo corretamente, dentro da legislação, parece fomentar a busca contínua desses profissionais pelo conhecimento durante o processo de trabalho. Isso reflete o que Silva (2008) comenta quanto à dimensão subjetiva da aprendizagem gerencial, na qual sensações, medos e as experiências influenciam esse desenvolvimento e, ao mesmo tempo, é influenciada pelo contexto social. No caso dos entrevistados, essa influência vinha, por exemplo, das aflições com a prestação de contas, da responsabilidade de manter a escola em ordem e da necessidade de lidar e mediar os conflitos. A aprendizagem para esses profissionais se tornava urgente todos os dias.

Nesse último ano, então, não tem um sábado [sic] que eu não venha pra cá me debruçar nisso aqui: contabilidade [risos] [E4].

Eu gosto muito do aprender. Esse meu aprender, eu acho que ele me move ele me desafia, e eu sou movida um pouco pelo desafio. O conflito do cotidiano, ele me move porque o conflito, ele me faz pensar: "qual vai ser a minha atitude diante de uma situação conflituosa com o próprio coletivo?". Não saio tomando as decisões por impulso, mas recuo, reflito, retomo, dialogo, acrescento, escuto a minha secretária, levo para a Secretaria de Educação as minhas dificuldades, para fazer esse processo de constituição mesmo [E11].

Assim, reconhecer a necessidade da construção de conhecimento no dia a dia é um ponto comum entre os entrevistados. Quando questionadas sobre a importância de formação continuada, houve unanimidade em se valorizar esse processo, ainda que houvesse divergência sobre seu significado. O que mais se citou a respeito foi a resposta à ocorrência de mudanças na educação, legislações e sociedade em geral.

A formação continuada para o diretor e também para os profissionais [da educação] é de suma importância, porque a educação é dinâmica; ela é viva; e não podemos ficar estagnados, porque nós estamos trabalhando com seres humanos que vivem dessa sociedade aí, de constante mutação. Então, de fato, é necessário aí essa atualização [sic], ver as tendências da educação [E14].

Acho que formação é tudo na vida de um profissional é tudo porque as coisas mudam muito. Surgem coisas novas, coisas que são interessantes, que são bacanas; e é importante estar antenado com tudo que está acontecendo. Então, formação continuada não pode deixar de ter [sic] independente de qualquer coisa, o funcionário tem que estar buscando, não só esperando pela Secretaria de Educação; [precisa] saber estar buscando também, paralelo a isso, a sua formação; porque você só cresce enquanto profissional se formando, se aperfeiçoando, buscando mesmo! Isso melhora o seu dia a dia [em] cem por cento [E10].

Foram comentadas também as mudanças nas legislações municipais e alterações nos currículos como elementos de impacto na Secretaria de Educação que, conseqüentemente, interfeririam no andamento do trabalho na escola e, de acordo com os entrevistados, fortaleceriam a importância da formação continuada para a

gestão escolar no município de Vitória. Aparentemente, a perspectiva dos diretores sobre formação continuada se assemelha àquela citada por Gatti (2008), tida como um requisito para a permanência no universo profissional. Assim, o posicionamento dessas gestoras vem também ao encontro da ideia de efemeridade do conhecimento enquanto uma catalisadora de adequação ao mundo profissional para a continuidade do exercício de uma função (HECKERT, 2004).

Para os entrevistados, a formação continuada os coloca numa posição de entender melhor seu próprio cargo, de conhecer as suas atribuições e de aprender a lançar mão de mecanismos que as auxiliem nos processos democráticos de decisão e na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola.

Embora esta pesquisa procure fazer separação de falas, categorizando os aspectos da aprendizagem dos diretores, é importante salientar que os entrevistados demonstraram haver diversos fatores que se correlacionam entre si e apontam para diferentes possibilidades no exercício do cargo. Não é possível estabelecer o grau de influência que cada um possui no fazer da gestão escolar. Os já citados elementos pré-gestão e o conhecimento construindo na prática podem ser unidos àquilo que foi constituído por meio da formação continuada.

Essa formação [a da SEME] foi joia, e eles estão sempre lá também à disposição para qualquer coisa que a gente pede [...]. Agora, existe a outra formação que é a sua, né?! Que é o seu tempo, a sua hora, o seu momento, o conhecimento prévio que você já traz que vai assimilando todos esses conhecimentos novos. Então, a formação continuada, aquela que é programada, planejada pelo órgão central, ela é muito válida no sentido orçamentário-financeiro, mas no sentido das relações, a gente vai se a gente se colocar numa pré-disposição a aprender, e é isso que eu acho bacana da função de diretor: ou a gente se coloca para além das formações continuadas que precisa, que precisa existir [sic]... existe um outro tipo de formação, que é uma formação que segue à margem, mas que você tem que ter olhos para ver. Como diz Saramago: “se puderes olhar, vê; se puderes ver, repara”. Você tem que perceber que, à margem da formação oferecida pela instituição [...], existe outra formação que você só vai enxergar se você puder ver e puder dar conta dela, que é aquela que vai te modificando por dentro, que vai desconstruir padrões e modelos. Essa é a formação que é uma formação mais profunda [E1].

Esta última fala representa bem o que os entrevistados demonstraram sobre a compreensão da expressão formação continuada. À semelhança do que cita Gatti (2008), o pensamento oscila entre a política da Secretaria de Educação, isto é, os cursos estruturados e formalizados, e ações de formação ligadas à aprendizagem que ocorrem nos processos do cotidiano escolar. Essa variação dá suporte aos dois aspectos identificados nesta pesquisa como relevantes para a aprendizagem desses profissionais: a formação continuada da SEME e o Fórum de Diretores, discutidos respectivamente nas duas próximas seções.

6.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEME

Esta seção descreverá a operacionalização dos cursos referentes à política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, oferecidos no triênio 2015-2017. Para essa descrição, serão consideradas as falas das entrevistas realizadas com as integrantes da SEME e também os documentos apresentados pelo órgão. Também se verá aqui uma intercalação com a visão dos diretores a respeito desse processo, a fim de se compreender os impactos da formação para o trabalho desses profissionais.

6.4.1 Formação de diretores: a proposta

Os cursos oferecidos pela SEME aos diretores da rede de municipal de Vitória no triênio 2015-2017 – sob o título de “Formação Continuada” – foram realizados por uma coordenação que incluiu a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE) e a então Gerência de Gestão Democrática (GGD). A base para a oferta desses cursos foi construída em um documento denominado “Projeto Formação de Diretores – 2015”, cujo conteúdo está relacionado aos objetivos então pretendidos para as ações formativas no ano de 2015.

Por meio desse documento, defendeu-se uma proposta que visou ofertar aos diretores auxílio para responderem ao cotidiano e também a possibilidade de desenvolverem habilidades de planejamento, liderança e apresentação de resultados pedagógicos e administrativos, com vistas à participação da comunidade escolar. Os estudos teriam foco na realidade da gestão escolar de Vitória, com o intuito de melhorar a qualidade da educação e os processos de gestão democrática (VITÓRIA, 2015a).

Salienta-se que a proposição tem base legal prevista no Artigo 60 da Resolução Nº 07/2014, do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV):

Art. 60 - A Secretaria Municipal de Educação promoverá, após o período de transição da gestão [...] curso de formação para os Diretores eleitos (as) dentro de um Programa de Formação Continuada, com acompanhamento do Conselho Municipal de Educação (VITÓRIA, 2014).

Assim, a SEME, em articulação entre GFDE e GGD, procurou planejar a agenda formativa do triênio 2015-2017 com um pensamento voltado a suprir a falta de informações que o diretor recém-eleito tinha quanto ao trabalho de gestão escolar no município, logo após assumir o cargo.

Naquele momento, [...] não tava no processo de candidaturas [sic]. Eles se candidataram, e aí já eram os diretores eleitos [...]. Como esse processo inicia, às vezes, sem a pessoa ainda saber o que que é a escola [sic], fica muito sem estabelecer conexão com o vivido. [...] Como foi no início do ano, a maioria deles não tinham tido contato com a escola [S1].

[...] Foi pensado o que que seria importante de estar colocando para o diretor [sic], principalmente para aquele que estava na primeira gestão, que estavam ali entrando no sistema. Eram professores de sala de aula, que não tinham noção de sistema, de como funciona uma gestão da escola, a quem procurar... [S5].

A ideia era desenvolver temáticas que envolviam desde informações básicas do sistema escolar até às dimensões ligadas ao cotidiano do diretor. Segundo a entrevistada S6, essa perspectiva foi resultado de um forte desejo da administração municipal de resgatar a importância desse processo e de corrigir fragilidades resultantes das mudanças de gestão, ligadas à interrupção de ciclos por motivos políticos. De acordo com ela, aquele momento foi o de identificar essas fragilidades

e trazer o diretor para o contexto vivido na educação municipal. Para isso, seria necessário realizar uma formação caracterizada por uma boa comunicação e por uma aproximação com as necessidades peculiares da rede.

[...] Às vezes, você contrata uma empresa ou alguém que tem cursos específicos pra fazer isso, mas eles se apresentam distantes da realidade, das coisas do município, né?! Então, assim, uma coisa que a gente sabe que comunica bastante, que agrada – porque tá [sic] próximo aos diretores de modo geral – é buscar trazer pessoas com a maior proximidade possível do município com a realidade da escola, que tenham essa experiência de comunicabilidade. Então, muita articulação... Como que foi feito? Com muita articulação, contatos, esforços, esforços institucionais, esforços particulares, pessoais, pra se conseguir pessoas. Porque também não se tem recurso específico, com facilidade pra esse fim; é tudo muito disputado, né?! [S6].

Para a entrevistada S7, essa construção resulta de uma trajetória importante no campo formativo desde os anos 1990 no município de Vitória até a atual gestão. Mais recentemente, com os diretores, a formação tem sido realizada por meio de parcerias como, por exemplo, com a universidade.

Nós trouxemos aqui uma diversidade mesmo; a gente trouxe aqui profissionais de muitas áreas também para não ficar só com o nicho da área de educação. A gente contou com o grupo da Administração da Universidade – o que foi novo, porque, até então, éramos mais restritos ao Centro de Educação [...]. Trouxemos também a área de jornalismo [...] e, óbvio, [do Centro] de educação, que eles são parceiros nossos em todas as suas pesquisas e estudos do ponto de vista educacional. [...]. Nós tivemos o grupo de pesquisa no campo da Educação Especial [...]. Então, assim, abrir esse escopo foi muito bacana pra nós, foi muito bom [S7].

Com esses pensamentos, foram traçados objetivos para o projeto de formação a partir de 2015, a saber:

Geral:

Possibilitar aprofundamentos teórico-metodológicos sobre os processos/práticas de gestão administrativa e pedagógica, enquanto elementos presentes no contexto escolar.

Específicos:

I – Apresentar a estrutura e funcionamento da SEME;

II – Possibilitar a compreensão das responsabilidades administrativas e pedagógicas inerentes ao processo de gestão compartilhada;

III – Compreender o gerenciamento, eficaz e adequado aos fins da educação, seus recursos humanos, materiais e financeiros (VITÓRIA, 2015a, p.3).

Para o cumprimento desses objetivos, a formação foi dividida em três etapas: na primeira, seriam ofertadas palestras durante a primeira semana do mês de janeiro de 2015: as chamadas “mesas de diálogo”; a segunda seria composta por oito encontros mensais; e a terceira seria um seminário de imersão. Essas etapas serão comentadas a seguir.

6.4.2 Primeira semana: a “enxurrada” de informações

A primeira etapa da formação oferecida pela SEME foi proposta para ser ministrada no período de 05 a 09 de janeiro de 2015, com carga horária total de vinte horas. Justificou-se o uso desse íterim pelo fato de este ser considerado o momento propício, uma vez que o mês de janeiro era aquele previsto para a nomeação dos diretores eleitos, que também coincidia com as férias escolares (VITÓRIA, 2015a).

O início se deu no auditório da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), no dia 05 de janeiro, das 14h às 18h. Após a acolhida dos diretores, a Secretária de Educação ministrou a primeira palestra com o tema “A gestão da política educacional do município de Vitória e a interface com as demais políticas”. Depois, a Secretária de Gestão Estratégica palestrou sobre “A gestão estratégica da cidade de Vitória e a interação com a educação”; e, logo após um intervalo de quinze minutos, o tema “Gestão escolar e suas dimensões: entre o prescrito e o encarnado” foi apresentado por um professor do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (VITÓRIA, 2015b).

Neste mesmo dia, foram apresentados indicadores relacionados ao desempenho da rede municipal de Vitória e informações referentes ao Órgão Central, a saber:

- A estrutura da SEME, considerando suas subsecretarias, gerências, coordenações e o número de escolas do município;
- O orçamento destinado à educação do município, incluindo os tipos de despesa (gastos com pessoal, investimentos e custeios);
- A descrição das ações de programas de aprendizagem e gestão;
- A apresentação de princípios e valores éticos da gestão pública e de princípios educacionais;
- A descrição do papel do Órgão Central;
- A apresentação de resultados, tais como: índices de aprovação, reprovação e abandono escolar no Ensino Fundamental;
- Os comparativos de resultados do município em relação às provas nacionais;
- A descrição dos conceitos, da importância e dos objetivos da gestão escolar; e
- A apresentação do calendário escolar de 2015.

Depois do primeiro dia, as demais ações formativas daquela semana foram realizadas no espaço de uma faculdade privada do município. O turno da manhã (de 8h às 12h) foi destinado aos diretores dos CMEI's, enquanto o turno da tarde (de 13h30min às 17h30min), aos diretores das EMEF's (VITÓRIA, 2015c).

Tudo se repetia para os mesmos grupos, mas com cuidado de trazer sempre elementos que estivessem afinados com aquele contexto de gestão de crianças pequenas e de crianças maiores [S2].

Os trabalhos realizados nesses quatro dias foram nomeados “mesas de diálogo” e consistiam em palestras ministradas principalmente por profissionais lotados no Órgão Central. A estes eram destinadas as duas primeiras horas do turno para a ministração das palestras. Após o intervalo de trinta minutos, o restante do tempo –

uma hora e meia – era destinado à chamada “interação com a plenária”, que consistia em um momento de perguntas e debate entre os palestrantes e os diretores.

Nós tivemos uma série de colaboradores nesse processo [...]. Eles sempre traziam elementos mais sobre o ponto de vista conceitual, acadêmico, dos estudos e da pesquisa; e o debate da prática eles traziam sob o ponto de vista do diálogo que era feito posteriormente, a cada grande debate [S7].

Tínhamos o tempo da apresentação e tinha o tempo também do debate [sic]; que aí os diretores poderiam estar interagindo com os palestrantes, né?! Então foi muito rico, assim... muitas coisas ali também que os diretores novatos tinham de dúvidas, ou então de sugestões de melhorias na Secretaria, também serviu [sic] para uma avaliação nossa, o que a gente está precisando de melhorar pra estar assessorando a escola, né?! [S5].

Os dias dessa primeira etapa de formação foram separados por eixos, ou seja, grandes áreas relacionadas às dimensões da gestão escolar do município de Vitória. Assim, os seguintes temas foram distribuídos nos quatro dias (06 a 09 de janeiro): “Gestão da aprendizagem e avaliação educacional”, “Gestão democrática e planejamento educacional”, “Gestão administrativa, infraestrutura e recursos financeiros” e “Gestão de pessoas, cultura e clima organizacional”.

Os assuntos abordados nessas palestras eram variados e abarcavam elementos da vivência de um diretor escolar: composição de conselhos de escola, serviços de cartório, serviços de banco, gestão de pessoas, patrimônio, verbas, questões administrativas em geral, entre muitos outros.

Nessa semana, nós elaboramos uma ementa para cada um desses eixos. Nós tínhamos uma pessoa... Uma mediadora; e essa mediadora abria um pouco ali o momento do eixo, sinalizando para onde que a discussão desse eixo pretendia. Vamos dizer assim: “o grande objetivo desse eixo é discutir isso...”; trazia alguns dados, alguns elementos, coisa de cinco a dez minutos; menos de dez minutos mesmo. Aí vinha uma pessoa, que nós decidimos em conjunto, que falava com mais profundidade acerca desse tema; fazia algumas provocações em cima desse eixo [...]. Então, ficou mais ou menos nessa organização [S2].

Os integrantes da SEME relataram que foram realizadas diversas reuniões de planejamento conduzidas pela GFDE e GGD, mas com a participação de outros setores do Órgão Central – isto é, de profissionais tidos como referência para assuntos diversos, o que incluiu gerentes, coordenadores e técnicos – e também de diretores.

Nós também ouvimos os diretores que estavam findando a gestão. Nós ouvimos os gestores que estavam finalizando duas gestões e que não podiam se candidatar mais. Nós ouvimos os diretores que tinham tido a primeira experiência também e quais são os desafios que eles tiveram [S3].

A gente tem uma parceira bem bacana com a Universidade Federal. Então, nós fomos buscar alguns parceiros para que nós pudéssemos trazer esse primeiro momento, essa fala [...] de pessoas que nós temos conhecimento [de] que dominam o assunto [...]. Aí a gente trouxe, então, pra essas mesas de diálogos palestrantes que pudessem estar dialogando sobre essas dimensões; e também faziam parte das mesas gerentes aqui da Secretaria Municipal de Educação que dominam... e aí, nós temos na gerência administrativa e financeira... nós levamos pessoas que pudessem contribuir. Na gerência de gestão pedagógica também, a gerente foi, tanto da Educação Infantil como de Ensino Fundamental, que também fizeram parte da mesa de diálogo nessa dimensão pedagógica. E também, aqui na gerência administrativa, nós tivemos gerentes que pudessem estar contribuindo, e assim nós formamos essa semana que foi muito bacana. É muita coisa [S4].

Foi tudo coletivo, tá?! Indicavam tudo: “Não... fulano, você faz assim”... às vezes... “Ah, não. Não vou ficar bem falando esse negócio não. Me muda de eixo [sic]. Eu fico melhor no outro eixo” [...] A gente ia se identificando com aquilo que a gente pesquisava mais, né?! [S2].

Trazer as equipes de outras gerências da SEME foi uma tentativa de se buscar por uma representação de cada dimensão com a qual o diretor viria a lidar durante os três anos. Foram identificadas, por meio desses setores, as informações que eram consideradas muito importantes sobre o funcionamento da secretaria. A ideia era trazer uma visão macro que pudesse descrever o desenho organizacional e a função de cada área da SEME, de maneira que os diretores pudessem identificar a quem

poderiam recorrer para sanar suas dúvidas, conhecer prazos, buscar a solução de problemas e receber orientações diversas.

A gente também precisava de contextualizá-los como é que funciona a secretaria [...]. São profissionais que estavam dentro na sala de aula, ou coordenando os professores, ou na coordenação de turno [...] ou como pedagogo, e não tinha [sic] essa dimensão desse contexto mais ampliado [S3].

Para essas reuniões de planejamento, foram trazidos pelos representantes das gerências os materiais produzidos no dia a dia da SEME – tais como apostilas, ofícios, pareceres e orientações, os quais continham as informações sobre a dinâmica de cada setor – e também materiais produzidos exclusivamente para a apresentação durante a formação, incluindo legislações. Todos esses materiais e os planos para a formação foram apresentados por meio de um projeto, submetido então à Secretária de Educação para a aprovação.

Diante disso, esses materiais e apresentações foram concentrados em um *pen drive*, que foi entregue a cada diretor que participou da formação. Nesse dispositivo, havia uma pasta para cada gerência, com apresentação de *slides*, vídeos utilizados durante a formação, legislações e outros documentos de orientação.

A gente recebeu uma chavinha⁶ pen drive [...]. [Se] você teve dúvida, você vem aqui nessa chavinha. Então, você procura que você acha tudo: dúvidas técnicas... Esse telefone liga para todos os setores e resolve diretamente [E16].

O que se observa até aqui a respeito da primeira semana é uma aproximação conceitual de uma visão sobre formação continuada ligada a aspectos cognitivos. Não se trata do que pensam os integrantes da SEME, mas das características que marcaram o processo desenvolvido por eles durante aqueles cinco dias.

Ora, este caso, a exemplo do que comenta Gatti (2003; 2008), parece ser aquele em que a estruturação e a formalização de cursos são caminhos encontrados para suprir os diretores de sua necessidade de formação continuada. Nota-se que “trazer

⁶ A entrevistada se referia ao formato físico do dispositivo USB (*Universal Serial Bus*) que se assemelhava a uma chave.

todas as informações necessárias” no início das atividades no cargo de direção, com legislações e conteúdos de contextualização urgente sobre a gestão escolar, foi algo marcante daquele momento. Esses elementos das palestras em Vitória se assemelham aos aspectos de tentativa de recondução de racionalidade e produção de domínio de novos conhecimentos e mudanças das maneiras de agir por meio de ações pontuais não inseridas em um processo – às quais, comumente, também se dá o nome de formação continuada.

O conceito de aprendizagem aqui parece ser pautado numa perspectiva de bases psicológicas, com atenção e prioridade à transmissão de conhecimento (HUBER, 1991; SCHULTZE; LEIDNER, 2002). Ainda que os elementos de participação de alguns diretores durante a construção do projeto formativo pareçam dar à formação continuada da SEME um caráter social, ainda prevalece a ideia de um conhecimento codificável, universal, que pode ser produzido, reproduzido e consumido por meio de representações cognitivas (GHERARDI, 2000; CHIVA; ALEGRE, 2005).

Também fez parte da primeira etapa um momento para a avaliação da formação continuada pelos diretores. Estes receberam um formulário (ANEXO I) no qual poderiam sinalizar sua opinião e percepção a respeito da metodologia e conteúdo, além de deixar sugestões para futuras temáticas. Dos 102 diretores participantes, 71 devolveram o instrumento e, em sua maioria, avaliaram bem as apresentações e as interações nas mesas de diálogo (VITÓRIA, 2015d).

A avaliação positiva dos diretores sobre essa primeira etapa da formação se confirmou nas entrevistas. Aqui é importante destacar, primeiramente, que durante as conversas com o pesquisador, os entrevistados, em sua maioria, davam a entender que tinham uma boa relação com os técnicos e membros das equipes da SEME. Para eles, essas pessoas sempre mostraram solicitude sobre qualquer dúvida ou problema que os diretores enfrentem no dia a dia. Essa visão, de certa maneira, parece ser reforçada quanto à percepção deles sobre a organização das ações formativas, sobretudo da primeira etapa.

As equipes foram elogiadas pela parceria com a Universidade e pelo cuidado na escolha dos temas que, para eles, abarcaram os pontos mais importantes do trabalho do diretor na escola. Contudo, o mesmo ponto de valorização parece ser a

fragilidade do método de formação oferecido pela SEME. Num primeiro momento, o pesquisador teve certa dificuldade em perceber que as maneiras diferentes de os entrevistados falarem – alguns dando peso negativo e outros, positivo – na verdade, acabavam por se coincidir em um ponto comum: a ideia de “visão geral” da gestão escolar do município e da estrutura da Secretaria de Educação. Percebeu-se, depois, que este ponto se destacou como um aspecto de superficialidade, a despeito da postura de aceitação dos entrevistados à ação formativa da primeira etapa.

*Eu avaliei como muito positivo para mim. [A formação] me deu muito suporte a nível de trabalho [sic]. Eu acho que ali, naquele momento, a gente entendeu o processo: o que a Gerência de Recursos Humanos tinha para nos oferecer; o que a Gerência Financeira tinha a nos oferecer; o que a Gerência Pedagógica tinha enquanto proposta para questão de conhecimentos [...] de pessoal [...] o que que poderia ser ampliado; o que que a gente sabia que não seria ampliado [sic]. Penso que uma coisa perpassou talvez dentro da questão da formação: [que] a gente talvez, assim, não dê conta de absorver tudo dentro de uma semana, mas **a gente teve uma ideia de como seria estar gestor dentro da unidade através da formação** [E11; grifo nosso].*

É uma pena que só teve aquela [sic], para você imaginar, assim, tentar mensurar a importância! Aquela ali foi quando a gente teve uma visão de que recurso da escola... Outras dimensões da escola perpassam... Uma série de coisas! Então, ali, a gente teve uma visão bem clara, uma visão geral, onde foi uma enxurrada de informação! [E15].

Olha, como eu falei, [a formação] é importante; precisa acontecer. Foram vários dias, e, ainda assim, se você for olhar pela rotina da escola, pela complexidade, ainda é pouco. Entendeu? Teria que ter mais tempo pra destrinchar cada item que eles colocam lá, de patrimônio, de verba, de RH, de pedagógico... Que eles vão dividindo... Da educação especial, do tempo integral. Então são várias janelinhas que eles colocam duas ou três horas de formação, que acaba sendo pouco pra quem está iniciando. É pouco, né?! [E2].

Olha, [sobre] a formação do início, eu tenho umas críticas a ela [...]. [Foi] uma fala muito rasteira [...]. Quem está assumindo e que não conhece o sistema [...] não se formou. Não teve muito tempo de formação [sic], assim, que qualificasse as pessoas de tomar algumas decisões em suas escolas. Porque foi muito

dividida. Cada pessoa falava um pouquinho. Ou seja, quiseram mostrar o funcionamento da Secretaria de Educação, mas de uma maneira muito rasteira, superficial, sem muita profundidade [E5].

A postura dos entrevistados foi a de elogiar a organização, mas estes também demonstraram que o conteúdo das palestras daquela etapa ainda estava distante da complexidade que viviam. Houve muita recorrência em se afirmar que aquela semana foi importante para os novatos, isto é, para aqueles que estavam em seu primeiro triênio como diretores. A atitude positiva de ter uma visão geral sobre o funcionamento da SEME pareceu muito mais uma forma de alívio por iniciarem a gestão sabendo onde e quem procurar para resolver um problema do que satisfação por alguma aprendizagem.

Entre os entrevistados de primeiro mandato, percebeu-se não somente essa sensação de alívio como também uma visão de que “qualquer coisa” que viesse para suprir o “vazio” do conhecimento de gestão escolar no início do triênio seria melhor do que nada, devido ao sentimento de insegurança tido como normal para quem está começando. Mesmo assim, a sensação também foi de susto, medo, com as inúmeras atribuições até então pouco conhecidas pelos novatos. Assim, entre falas mais modestas e outras mais contundentes, permaneceu algo que pode ser uma característica marcante daquela semana: a primeira etapa da formação continuada da SEME foi bem mais um momento de contextualização. Apesar de a primeira etapa não poder ser resumida em passagens de slides e entrega simples de informações, esse parece ter sido o fator marcante para aqueles profissionais, ainda que tenham existido debates e palestras mais teóricas.

Foi bem cansativo por conta da quantidade de informação que a gente foi recebendo [...]. “Agora é o financeiro; agora esse...”. Aí, todo dia, você tem que mudar dentro de você, e, muito das coisas que foram faladas de forma muito global, a gente só foi ver na prática depois. Falavam de coisas que eu nunca ouvi falar, imaginar. Porque [na] minha experiência enquanto professor, não tinha acesso àquela informação [sic], àquele tipo de trabalho e aí quando chegava aqui: “Nossa! Era isso mesmo que estava falando?” [...]. As informações são muitas! Você tem que voltar nos slides, nos registros escritos, para você não se perder, porque no primeiro momento, naqueles cinco dias, foi

bem forte! Muita informação! Informação! Não conhecimento! Informação! Porque a informação, dependendo da quantidade, você pode deletar; você cansa! Mas a formação, em termos de crescimento profissional mesmo, vocêingere, mastiga, engole. Mas a informação não: é só pá! Pá! Pá! Pá! [como uma metralhadora]. Então, naquela semana foi mais informação. Por isso que eu achei cansativo [E13].

Enquanto para os novatos, essa etapa foi um misto de boa aceitação – pelo tipo de informação oferecido – e de temor – devido ao “peso” do cargo – para os veteranos, isto é, para quem tinha mais de um mandato, o caráter informacional daquela semana trouxe a sensação de que havia muita coisa sendo repetida e poucas novidades. Os entrevistados veteranos destacaram a importância dessa etapa para os novatos, mas, para si mesmos, entendiam como algo complementar àquilo que já dominavam.

Eu já tinha uma experiência, mas, para quem começa uma experiência inicial, é fundamental! Ela abre um leque no processo de discussão quando você começa o ano letivo! Ela é primordial! [E11].

Muita coisa ali eu já tinha visto no primeiro mandato meu. Foi só mesmo a questão de a gente estar reforçando aquilo que já tinha sido passado no primeiro, um reforço. [Mas] houve sim alguns temas além daquilo que a gente tinha visto no primeiro mandato [E4].

É o que eu estou te falando: para quem já tinha uma certa experiência [sic], às vezes, se tornou um pouco repetitivo; mas eu sou uma pessoa que eu gosto de aproveitar, gosto de estar aprendendo. Achei boa. Achei que os temas eram pertinentes. Lógico que para os novatos, muito mais! [E12].

A questão da superficialidade foi destacada tanto em relação ao conteúdo quanto à própria metodologia, isto é, a ministração de palestras e a abertura para o debate (esta última será comentada na próxima subseção). Não se tratava de reclamar do que fora feito, mas de sentir falta de uma proximidade entre as falas dos palestrantes e o trabalho de gestão escolar.

Eu acho que poderia ser um pouco mais objetiva, centrada mesmo nas atribuições do dia a dia do diretor. De que forma? Com objetivos mais concretos,

com exemplos mais concretos. Por exemplo, quando eu estava falando com você da parte financeira, acho que poderia trazer, mostrar, sem nome de escola, fazendo, assim, uma simulação: “Como você vai fazer uma compra na escola? Como é que você vai saber se é custeio ou se é capital? Como que você faz?”. Porque, por exemplo, eu fui eleita diretora, mas eu não sabia desses pormenores, entendeu? Então, tudo isso te assusta. Da mesma forma, podia ter uma geral... Não estou desqualificando a formação. Quem sou eu?! Ela foi boa? Ela foi! Mas poderia conciliar, além da teoria, a questão dos exemplos práticos mesmo, que mais assusta, assim, as pessoas... igual eu, que estava iniciando o mandato, que nunca tinha sido diretora. Enfim. É isso que eu penso [E3].

Eu avalio como... é um ganho cognitivo mesmo, pra você ter um embasamento teórico, pra você ter uma outra visão, mas o dia mesmo... o dia a dia da escola, ele está amarrado [...]. A formação contribui muito, mas ainda acho que está longe da realidade da escola [E6].

Novamente, é perceptível aqui certo distanciamento daquele conceito de formação continuada que valoriza os aspectos de dinamicidade do trabalho gerencial na escola. As falas dos entrevistados sinalizam um processo dissociado dos elementos reais da gestão escolar (HECKERT, 2004) pelo qual esperavam os diretores. Uma das características desse tipo de formação continuada é o que Heckert (2004) pontua a respeito do uso de técnicas e aquisição de materiais de capacitação, tais como o já citado *pen drive* entregue pela organização da SEME aos diretores.

Sob a luz dos comentários de Lück (2000), esse seria justamente o ponto crítico da formação de diretores em Vitória. Ora, ainda que o planejamento tenha contado com a participação de diretores antigos, o processo ainda não se mostrou capaz de ser desenvolvido durante o trabalho, como defende a autora. Isto é, há pouca valorização às mudanças emergentes da gestão e, na metodologia de ensino, uma clara separação entre teoria e prática.

Isso não quer dizer, contudo, que não houve por parte da SEME preocupação em inserir os diretores nesse processo. Ainda que não tenha havido uma metodologia com a oferta de condições melhores de aprendizagem, a organização procurou manter um contato com os participantes que pudesse dar um retorno sobre o que estes ouviram e sobre o que gostariam de ouvir em futuras ações formativas. Assim,

com o uso desse *feedback*, o projeto de formação continuada avançou para a segunda etapa, que se iniciou ainda em 2015, com um plano de encontros mensais, a qual será abordada a seguir.

6.4.3 Ações do triênio: palestras, impedimentos e (falta de) comprometimento

A segunda etapa do projeto de formação continuada da SEME foi chamada de “Ciclos de palestras”. Estes consistiram em encontros, realizados em 2015, nos quais preletores trouxeram temáticas relacionadas (também) aos assuntos apontados nas avaliações dos diretores feitas na etapa anterior (VITÓRIA, s/d). A metodologia parece ter sido bem semelhante à da semana inicial, com exposição de um tema e abertura para debate.

Nós tivemos palestras, mas dialogadas. Foi tudo mais nesse estilo mesmo [...]. Foi buscado profissionais [sic] dentro da Universidade Federal do Espírito Santo, faculdades particulares também. Sempre nessa linha de palestra, mais nessa linha. Foram temas diversos, temas do interesse deles, temas que eles pediram. Foram contemplados todos os temas? Não [...]; não por força também de circunstâncias. A gente não conseguia o profissional, aí vinha uma paralisação no dia que a gente conseguiu; aí teve que cancelar porque aquele profissional não estava mais disponível em outra data. Acontece muito isso. Porque quem está no bastidor da organização sabe que não é fácil. Então tem isso também [sic], que bate contra agenda da pessoa que está ali [S6].

Assim, sete encontros aconteceram ao longo do ano, com carga horária entre quatro e cinco horas cada um, sem separação de diretores por tipo de escola (CMEI e EMEF).

A primeira palestra aconteceu no mês de junho, no auditório da SEME, com o tema “Plano Nacional de Educação e a construção do Plano Municipal de Educação”, cuja ministração foi de incumbência de uma professora e técnica lotada no Órgão Central, com a seguinte ementa:

A política educacional brasileira no nível do novo Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011-2020; diretrizes, metas e estratégias do novo PNE; a situação da Educação Básica no Município; perspectivas de implementação da política para a Educação Básica à luz da realidade local. (VITÓRIA, 2015a, p. 5, 6).

Em julho, também no auditório da SEME, o tema “Gestão das relações interpessoais no cotidiano escolar” foi apresentado por um professor da UFES, com a ementa: “Refletir as relações interpessoais no contexto da escola pública e possíveis superação dos conflitos existentes [sic], a partir de conceitos de superação, participação, autoestima e ética” (VITÓRIA, 2015a, p. 6).

No início de setembro, também por outro professor da UFES, foi apresentada a palestra “Relação família e escola: a busca de novos possíveis”, no auditório da Secretaria de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho (SEMCID), com o objetivo de “abordar a importância da aproximação entre família e escola como forma de qualificar o aprendizado dos estudantes” (VITÓRIA, 2015a, p. 6).

A quarta palestra foi ministrada por uma professora⁷ no final de setembro, no auditório da SEME, com o tema “Regimento Comum na organização da escola”, e com a ementa: “Abordar a construção do documento orientador da SEME/Central – Regimento Comum das Escolas Municipais de Vitória - como aplicá-lo no cotidiano da escola, citando exemplos de sua aplicação” (VITÓRIA, 2015a, p. 6).

O quinto encontro aconteceu também no auditório da Secretaria de Educação, no mês de outubro, e foi conduzido por uma professora lotada no próprio Órgão Central. O tema dessa palestra foi “Avaliação Institucional e da Aprendizagem”, com a seguinte ementa:

A avaliação como processo contínuo de crescimento, reflexão, formação e inclusão. Dimensões ensino-aprendizagem, do processo de gestão, avaliação de desempenho. Processo de avaliação interno (participação da comunidade escolar) e externa (ANA, SAEB, PAEBES, Prova Brasil e outras). Análise dos dados e identificação das deficiências e o replanejamento das ações (VITÓRIA, 2015a, p. 6, 7).

⁷ Não foi encontrada no documento a procedência da palestrante.

Para a sexta palestra, também em outubro, foi trazido o tema “Espaços e tempos da Escola” para o auditório da SEME. A preletora foi uma professora da UFES, responsável por debater sobre a ementa:

Abordar a organização e planejamento dos espaços e tempos da escola na realização dos planejamentos, nos momentos de estudo/formação e participação das famílias. Desafios cotidianos em seus processos de gestão a “instituição” de tempos e espaços de formação na escola, de planejamentos, entre outros que promovam aprendizagens (VITÓRIA, 2015a, p. 7).

A sétima e última palestra realizada no ano de 2015 foi intitulada de “Gestão democrática: ações e representações”. Aconteceu no auditório da SEME no mês de novembro e foi ministrada por um professor da UFES, novamente. A ementa apresentada foi: “Uma abordagem da escola pública enquanto uma instituição que deve primar pela gestão democrática”.

Todos esses encontros foram planejados e previstos no projeto de formação. A ideia também era focar em temáticas que abarcassem as situações vivenciadas pelos diretores na escola e atender à demanda de dúvidas recorrentes.

[O objetivo] é aproximar, é discutir e dialogar da realidade que eles vivenciam e procurar respostas para isso sempre [...] linkado na legislação. Porque as pessoas pensam muito também a legislação; é um nó em algumas situações [...]. A gente jamais pensa num encontro onde as pessoas vêm e falam para eles. Então tem sempre um momento que está aberto para debate, para dialogar, onde eles vão se colocando; eles vão trazer os elementos do dia a dia da escola para poder fazer a ponte com o que a gente está colocando como teoria ali [S3].

Segundo a entrevistada S5, ao final de cada ano, há um momento da Secretaria de educação, no qual projetos e ações são planejados para o ano seguinte com as devidas adequações, baseadas em solicitações do Fórum de Diretores e em diagnósticos de assessorias da SEME às escolas. Esse assunto também foi abordado por S4, que explicou sobre como essas assessorias identificam necessidades para uma posterior elaboração de pautas formativas.

Nas assessorias, nós vamos percebendo como é que está, o que a gente já havia falado nas formações [sobre] a parte teórica, como é que isso está acontecendo na prática; e a gente vem e faz um relatório, senta com a gerente e

senta com a coordenação [...]. Aí a gente senta, faz uma avaliação: “o que que nós precisamos, então, focar mais [sic]? O que que a gente precisa melhorar? [sic]”. Então, a gente faz esse acompanhamento às unidades de ensino, e a gente vai percebendo como é que está a gestão [...]; como é que está o desenvolvimento pedagógico, como está a aprendizagem, como é que está essa questão das diretrizes curriculares [...] [S4].

Sempre no início do ano, a Secretária chama uma reunião do Fórum de Diretores aqui em Vitória [...]. Eles também sugerem temáticas de formação [...], e a gente também monta o projeto considerando as solicitações do Fórum de Diretores [S5].

Mesmo com possibilidade de mudanças de um ano para o outro, o que se nota é a diminuição da frequência de ações de formação continuada em 2016 em relação a 2015. Aconteceram apenas quatro encontros formativos, todos no auditório da Secretaria de Educação, também no mesmo “estilo palestra-debate”. Os três primeiros tiveram servidoras técnicas da SEME como palestrantes, enquanto o último se tratou da apresentação de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM) da UFES pelo próprio autor. Os temas apresentados, respectivamente, foram:

- “Socioeducação”;
- “A função social da Escola e a responsabilidade com o trabalho da socioeducação”;
- “Clima Organizacional”; e
- “A organização das práticas e o trabalho gerencial: fragmentos do cotidiano da gestão de uma escola pública municipal” (VITÓRIA, 2016c).

Já para o ano de 2017, a frequência de palestras foi ainda menor ou inexistente. Isso porque, de acordo com o entrevistado S3, houve apenas um encontro, mas, segundo a entrevistada S2, não houve nenhuma ação formativa para os diretores. Independentemente de ter havido uma ou nenhuma ação, pontua-se que, de fato, não se encontraram menções de nenhum evento ou temáticas de palestras nos documentos apresentados pela SEME. De uma maneira ou de outra, destaca-se uma “perda de fôlego” (ou mudança de foco) no ano em questão.

Conforme relatos, houve um atraso no início do ano letivo devido a uma crise de segurança que ocorrera em fevereiro daquele ano (greve da polícia militar). Esse momento teria atrapalhado as agendas formativas. Além disso, houve uma grande mobilização por parte da SEME na organização da eleição para diretores que viriam assumir as escolas a partir de 2018. Tal eleição foi precedida de um curso – aparentemente semelhante à primeira etapa do triênio 2015-2017 – de caráter obrigatório para os candidatos.

De fato, os períodos desse curso e da eleição foram momentos de difícil acesso à Secretaria de Educação pelo pesquisador, que precisou reagendar algumas entrevistas com os integrantes da SEME, devido à forte movimentação em torno desses eventos.

Durante o triênio, contudo, houve a tentativa de se realizar o que seria a terceira etapa do já citado projeto de formação. Trata-se de um Seminário de Imersão. Nesse evento, os diretores ficariam hospedados por três dias em um hotel, onde participariam de momentos com relatos de experiência de gestores, com palestras e debates de estudos de caso, incluindo abordagens de diferentes aspectos da gestão escolar, além de um momento de discussão dos Planos de Ação das Unidades de Ensino (VITÓRIA, 2015a).

Então, em 2015, nós tentamos, chegamos a fazer contato. Quase aconteceu – depois não aconteceu – lá em Praia Formosa, no [hotel do] SESC. Tentamos outros espaços, e acabou não podendo. Até porque depois do Decreto de contenção de despesas... Ele saiu em julho de 2015, e aí vetou todo tipo de gasto. Nós não podemos gastar com esse tipo de evento, que você tem que pagar hotel, alimentação e tudo mais. Então, a gente ficou com essa etapa de trinta horas, que eram as trinta horas de imersão sem poder efetivá-la, né?! [S2].

O Decreto citado na fala é o de Nº 16.372, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre contenções de gastos no município de Vitória: “Art. 5º. Fica suspensa a prática dos seguintes atos: [...] III – O pagamento de atividades de formação e capacitação desenvolvidos por facilitadores internos e externos” (VITÓRIA, 2015e, p. 3). Os integrantes da SEME relataram que esse Decreto impossibilitou a realização do Seminário.

Não temos mais nenhum tipo de custeio para pagar formador. É tudo “0800” agora [S1].

Além desse cancelamento e da redução do número de ações formativas, outra diminuição pode ser destacada: a presença dos diretores nas ações formativas ao longo do triênio. De acordo com S3, o caráter de participação obrigatória foi muito mais intenso e lembrado na primeira etapa da formação, de maneira que, nos demais encontros, houve um número significativo de ausências.

A gente é obrigado a ofertar, mas o servidor público é obrigado a participar dessas formações [...]. Se o diretor faltar a algum encontro formativo, nós enviamos um e-mail para ele dizendo que nós identificamos, que sentimos a ausência dele no processo, [perguntamos] se existe alguma justificativa e que estamos esperando para o próximo encontro. A gente está fazendo esse movimento. As pessoas estão justificando, mas a justificativas... algumas eram justificativas e outras eram muito assim: “Ah! Tive um problema na escola e não pude comparecer”. Era muito evasivo! Então você percebe que não era uma justificativa, era uma desculpa! [S3].

Nesses três últimos anos 2015, 2016, – e já vou falar de 2017 – eu percebo certo esvaziamento. Nessa formação de janeiro, lota. Todos vêm [...]. Nessa formação continuada ao longo do percurso [...], de cento e três diretores, sessenta em um, setenta em outro. “Não vai ter certificado?”. Depois que já estão diretores? [...] Um grupo pequeno ainda comprometido [S1].

Os integrantes da SEME destacam que, entre aqueles que participaram desses encontros, há um grupo de diretores mais interativo, que participa, debate, pergunta, anota, e outro que não se compromete com a formação. Há reclamações, por exemplo, de atrasos, de saídas antecipadas, do não preenchimento da avaliação, de distrações com celular, entre outras.

Alguns são muito cuidadosos com esse processo; chegam no horário certinho, se dedicam naquele dia integralmente na formação até o último horário quando se despedem, e acabou. O outro número de diretores, eles estão incorporados do processo de gestores até no momento da formação. Então eles já chegam na SEME pra resolver os problemas, tudo o que tem que resolver, né?! Aí chega correndo lá na formação; aí lembra que tem um negócio importante – porque ele

é gestor, né?! – e aí o cara tá ligando, a pedagoga, a coordenadora tá ligando [sic], e ele tá saindo para resolver outro problema, aí volta pra formação [...]. Nós temos ainda uma fragilidade nesse processo, uma incompreensão, talvez, da parte dos sujeitos, que esse lugar de sujeito em formação lhes cabe também. Então, quer dizer, “eu sou gestora, mas eu preciso discutir, eu preciso aprender, ainda que a coisa tá lá pegando [sic]! Mas esse dia eu vim para a formação!” [...] Isso não é regra, mas a gente sente isso... e eu sinto e faço uma cobrança [...]: “Como o gestor pode vir para o processo de formação e ficar aí nessa inquietude toda?” [risos] [S2].

Porque, às vezes, a preocupação é: “a lista de presença está passando; chegou aqui, eu assino, e vou embora”. Temáticas importantíssimas... Vejo o cuidado da Secretaria às vezes de identificar pessoas que pesquisam, que vivenciam para contribuir na formação – e olha que, agora, com o decreto, isso não é fácil [...]. Então, há todo um processo para a garantia do direito. Formação continuada é um direito; mas o sujeito não acessa esse direito. E aí as práticas continuam as mesmas; os problemas continuam os mesmos, ou às vezes mais intensificados [...]. Alguns não criam relação de pertencimento [...]. “Quando estou na direção da escola, eu sou um; quando sento no auditório, eu sou outra pessoa”, que é essa relação: “eu não pertença” [S1].

Dessa percepção por parte dos integrantes da SEME sobre a interação dos diretores nas palestras e nos debates, destaca-se o que eles mencionam sobre o tipo de pauta pelos quais os gestores se interessam mais. Aparentemente, o envolvimento é bem maior quando a temática está relacionada às questões administrativo-financeiras, e as de menor participação são as de cunho pedagógico.

Algumas pautas eles acolhem, e eles contribuem. Quando eles não acolhem, eles se autossabotam. Por que eu digo “autossabotam”? Estão sabotando o trabalho deles, não é de quem está aqui. É isso que acontece [S1].

Isso variou também de acordo com a pessoa que vinha [palestrar]. Cada um tem uma coisa própria, específica, da sua energia, do seu conteúdo. Não basta ter o conteúdo também, né?! Quantas pessoas que têm o conteúdo, mas que não comunicam, não alcançam?! [S6].

Ora, os dados advindos das entrevistas com os diretores puderam dar importantes contribuições para a compreensão desses aspectos de comprometimento nas formações. Quando questionados sobre participação, os entrevistados se dividiram entre afirmarem ter presença total nos eventos e afirmarem ter boa frequência, porém com algumas faltas. Contudo, quase por unanimidade, eles expressaram a existência de dificuldades em se ausentarem da escola para participarem das palestras.

A alegação é de que as muitas atribuições não permitem suas saídas das unidades de ensino. Além disso, para alguns, a falta de profissionais na escola aumenta a carga de trabalho para si, o que dificultaria ainda mais a presença nas formações. Mas mesmo para aqueles que afirmam ter frequência total nas palestras, a dificuldade se expressa em preocupação pela distância da escola. De acordo com a entrevistada E13, sua assiduidade só se explica devido ao fato de ela contar com alguém importante para dar conta do trabalho.

Algumas datas das formações durante um ano caíram num período muito difícil para a gente, porque era uma reunião atrás a outra; a escola bombando com um monte de coisinhas aqui dentro da escola [sic]; períodos difíceis de lidar! [As formações] deveriam ser pensadas nesse sentido de não colocar em datas que a gente sabe que a escola vai estar cheia de coisas para resolver. Então a gente não vai com a cabeça tranquila para formação sabendo que aqui dentro as coisas estão com dificuldades, agitadas. Eu não perdi nenhuma formação, mas porque eu tenho uma pessoa forte aqui dentro. Eu tenho uma pessoa que fica [aqui] cinquenta horas. Eu posso ir sabendo que a coisa vai se segurar, mas ainda assim, o ideal seria uma agenda mais tranquila [E13].

Eu sempre fui, eu sempre participei das formações, sempre estive presente. Só em um caso ou outro que tenha alguma emergência na escola que você já esteja e não dê para sair, mas eu procuro estar sempre presente [E10].

Em certos momentos, eu não pude participar – acho que uma ou duas – porque tive muita demanda aqui na escola [...]. Nós não temos coordenador. Aí o diretor tem que ficar na escola. Não pode deixar a escola sozinha. Então, perdi algumas [E16].

Como comentado nesta análise em seção anterior, essa postura diante do cargo se revela próxima à necessidade de controlar a organização – característica inerente à forma sistêmico-controladora de gestão, comentada por Watson (2005). Entretanto, quando unida à ideia de comprometimento com a formação, essa atitude se mostra também como um resultado de uma dificuldade em se estabelecer vínculo entre o trabalho e o processo formativo.

Ora, uma vez que a principal metodologia de ensino de gestão da SEME se alinha a uma perspectiva psicológica de aprendizagem, o conhecimento, como esclarece Gherardi (2000), acaba por ser reconhecido como algo externo, concebido *a priori*. Essa falta de conexão com o trabalho, com um conteúdo criado unicamente para ações expositivas, algo independente dos diretores, parece influenciar a postura destes quanto a esse processo. As demandas da escola se mostram mais fortes e importantes na rotina desses profissionais do que a suposta aprendizagem da formação. A “aquisição” de conhecimentos aqui não se sobrepõe à urgência da escola.

Essa análise também pode ser aplicada ao envolvimento desses diretores durante as palestras. Em um primeiro momento, os entrevistados também se dividiram sobre esse assunto: alguns afirmaram que interagem com perguntas e comentários nos momentos de debates; e outros dizem ser mais observadores. A maioria, contudo, parece se interessar em fazer anotações e interagir com quem está perto, com pequenos comentários. Porém, ainda se percebe que está na própria metodologia a dificuldade de “conquistar” a todos num debate diante de uma plenária. Esse problema se concentra, sobretudo, no grande número de pessoas para debater um tema em um período curto de tempo, o que, aparentemente, pode causar constrangimento e desinteresse.

Às vezes, algumas pessoas se repetem muito nesse momento [da plenária]. Algumas pessoas têm muita necessidade de uso do microfone, de estar aparecendo, estar mostrando que está perguntando e, às vezes, é desnecessário! Às vezes, a pergunta foi até vencida e a pessoa quer só se posicionar naquele momento [...]. Às vezes, não é preciso em todos os momentos estar se manifestando [E9].

Não sou muito de falar [...]. Quando é grupo muito grande, eu não sou muito de... Mas estou ali prestando atenção; estou ali atenta também. Não gosto só de falar por falar porque "tem que falar, tem que participar" [E12].

Muitas vezes, eu escrevo, aí eu compartilho com algum colega. Aí, de repente, até surge alguma coisa que eu coloquei. Mas eu fiquei mais como observadora. Fiquei mais na passividade [E3].

Além das expressões a respeito de debates no grande grupo, houve também falas recorrentes sobre a repetitividade de assuntos e temas abordados nas formações. Ainda que esse problema não seja sempre empecilho para a presença dos diretores nos encontros, ele é um fator de reflexão quanto à importância de se estar ali, seja com pendência para a falta seja para o envolvimento. Isso fica mais evidente para aqueles que já tiveram mais de um mandato.

Eu sou uma pessoa que eu gosto muito quando vou para uma formação. Eu tenho aquela coisa de buscar, de ouvir, de aprender, tentar agregar. Já tento ir com esse olhar aberto, porque se você já vai para uma formação [pensando] "Ah! Vou ouvir tudo de novo!", "Ah! Vão falar tudo de novo, coisa que eu já sei!", se você já for com esse espírito, você acaba não colhendo as coisas. Eu procuro já ir de coração aberto. A gente sabe [que] muitas coisas se repetem, muitas coisas falam de novo, mas sempre surgem coisas novas, sempre surge [sic] [E10].

Às vezes a gente está ouvindo uma coisa e pensando "Eu preciso estar na escola, eu preciso estar resolvendo isso, e [estou] ouvindo aqui ainda, que já foi dito, que as pessoas continuam repetindo". Mas não é certo. Então, a gente tem formação de muita qualidade, mas tem algumas também que acho que poderiam ser minimizadas [E9].

Tanto a consciência de repetição quanto o desinteresse de alguns por se expressarem num grande grupo pode ser fruto de um caráter generalista de conhecimento, criticado por Lapierre (2005). Uma vez que o conhecimento passado nas palestras da SEME se apresenta como algo universal, sem o envolvimento dos diretores na sua construção, estes tendem a se cansar daquele conteúdo e passam a não se identificar com aquela temática que, para eles, já teria sido superada em outras oportunidades. Isso foi reforçado em alguns momentos, quando entrevistados

sinalizaram que sentiam falta de encontros formativos que separassem os diretores por regiões – devido às características socioculturais – por tipo de escola (CMEI/EMEF) e pela experiência e número de mandatos.

O conteúdo, assim, também acaba por ser um elemento importante da avaliação desses profissionais quanto à formação continuada. Para as perguntas sobre a adequação das temáticas e a aprendizagem para o trabalho, foram comuns respostas que classificavam esses temas como satisfatórios. De acordo com os entrevistados, as palestras contemplavam matérias relacionadas à vivência escolar, à realidade do diretor. Entre os vários assuntos citados como elementos de destaque na aprendizagem a partir desses encontros, os temas que mais foram mencionados foram aqueles ligados às relações pessoais – tais como gestão democrática, ética, mediação de conflitos – e dimensões administrativo-financeiras.

No entanto, os diretores demonstraram muita dificuldade em responder essas questões e em se lembrar da importância das abordagens para seu dia a dia. Ainda que tenha havido muitas respostas longas, e, ainda que o pesquisador buscasse a todo tempo resgatar o foco da entrevista, o que se percebeu foi uma tendência de falas evasivas. O foco era muito mais o de dizer a importância de valorizar esses encontros do que de apresentar a contribuição efetiva para a aprendizagem de gestão escolar.

O que talvez sinalize a razão dessa dificuldade é a própria tendência dos entrevistados em afirmar que o problema não era o tema da palestra nem a capacidade de os formadores palestrarem, mas sim o método de ensino. É interessante observar que até mesmo na maneira de elogiar as temáticas, as respostas dos entrevistados apontavam para um conteúdo apenas complementar à vivência na escola, e não para um conhecimento construído junto com eles: “agrega valor, contribui” [E10]; “é pertinente” [E12]; “Sempre traz algum enriquecimento” [E5]. Com isso, a maioria das respostas convergiu sobre a falta de elementos chamados por eles de “práticos”.

Socialização de práticas é bem legal apesar da gente não ter tido uma formação para socialização de práticas de gestores [sic]. Talvez seja uma coisa importante, interessante de se fazer: o gestor falar de seu trabalho, falar de

algumas coisas que aconteceram. A gente não teve esse momento [...]. Geralmente, era mais na escuta e depois das perguntas nos debates, mas talvez fosse um ponto importante, uma sugestão importante [E9].

Eu sinto falta desse momento mais aberto para debates, discussões de experiências; e aí não teria como ser feito em um dia. Então, aí a gente já envolve a metodologia, porque somos 103 escolas. Então, são 103 diretores querendo ser ouvidos também. Então, hoje eu percebo que falta essa formação de imersão, onde ficaria esses dias exclusivos para essa discussão, essa troca de experiência [sic]. Acredito que falte essa pergunta para nós diretores: "quais temas que vocês querem também discutir?" [...]. Não há troca de experiências ou acontece muito pouco [E15].

Então, assim, acho que poderia dar subsídios maiores pra gente construir. Eu tenho algumas ideias, mas eu aí eu fico pensando "Eu não posso...", mas é tão bom quando alguém dá uma opinião, que já tenha construído, sabe? Alguém que possa ajudar na construção, que facilite. Coisas que facilitem nosso dia a dia, assim, contribua mesmo para o cotidiano escolar [sic] [E3].

Então, não é que não tá adequado. Tá adequado! [sic]. Porque é tudo que... Serve como teoria pra gente; é uma outra referência [sic]; é um outro olhar. Mas o dia a dia da gente, ele é muito maçante, né? [E6].

Apesar de considerarem os conteúdos válidos para a rotina, os diretores demonstraram sentir falta de uma formação que os ensinasse como fazer seu trabalho, "como fazer uma compra" [E1], "como fazer uma prestação de contas" [E4], "como elaborar um projeto político pedagógico" [E3]. Entre muitos elogios à organização e ao esforço da equipe de formação de darem qualidade às palestras, houve também falas relacionadas à "realidade da escola" diante da "realidade da formação".

Existe uma cartilha que você tem que decorar, que você tem que memorizar, que são os trâmites para cada item adquirido [...], o trâmite legal para adquirir aquele item, aquela compra. Então eu tenho aqui as pastas de prestação de contas. Então, isso eu tive que aprender, tive que estudar a cartilha, mas tem aquilo que não está escrito na cartilha [sic]. O que não está escrito na cartilha em relação a fornecedores, em relação à qualidade, em relação a preço, em relação a prazo

de entrega... O que não está escrito na cartilha a gente aprende no dia a dia, no cotidiano [E1, grifo nosso].

Em muitos momentos, os entrevistados saíam do foco da pergunta e relatavam as dificuldades com o que aparentemente não é previsto numa formação. Casos de problemas estruturais, falta de profissionais, falta de diálogo com professores e dificuldades operacionais nas compras foram citados como problemas não contemplados na transmissão de conteúdos da formação da SEME. Esses elementos (que serão mais bem discutidos no Capítulo 7) parecem ter causado certo estranhamento dos diretores com o Órgão Central e uma resistência quanto à participação e interação nas formações.

O tempo do sistema, da Secretaria de Educação, burocrático, da Prefeitura, não é o mesmo tempo das demandas reais da escola. Se eu não tiver como fazer isso por conta própria, com a verba mínima que a gente tem, ficaria tudo atrasado. Se bobear, ficaria até dia sem aula. [Há] falta de profissionais e falta de infraestrutura, às vezes. Quebra uma coisa, não tem dinheiro pra consertar ou não tem o tempo hábil pra fazer três orçamentos... Então, assim, é complicado. Se for esperar... Eu nunca esperei nada da Secretaria não, e, quando eu esperei, a gente teve prejuízo, muito prejuízo, muito mesmo [E6].

Eu acho que a gente às vezes vai pras formações com certa resistência. Sabe? Então, às vezes, está acontecendo alguma coisa lá e a gente tá preocupado com as questões da escola... Confesso pra você que eu não estou conseguindo me lembrar [do que eu aprendi] [E3].

Ressalta-se que a referência aqui não é às pessoas que trabalham nas equipes – com as quais, aparentemente, os diretores têm boa relação – mas sim à Secretaria de Educação enquanto uma entidade, um elemento político, dependente de um sistema maior. Ora, a dificuldade de solucionar esses problemas é atribuída à SEME; e as falas nas entrevistas deram conta de que a realidade difícil da escola impede os diretores de criarem um vínculo com o processo formativo oferecido pelo Órgão Central. Esse desgaste fortalece uma fragmentação que separa “quem pensa” a formação do seu “público-alvo”, de modo que não são consideradas peculiaridades que emergem do trabalho dos diretores, o que seriam, de acordo com Lück (2000), imprescindíveis para um processo de formação continuada.

Mais do que isso, o contexto social, conforme explica Silva (2008), traz pouco incentivo à aprendizagem, porque em muitos momentos os diretores não se veem capazes de aplicar o que ouviram nas palestras no ambiente escolar por estas não contemplarem a realidade vivida. Dessa maneira, a política formativa da SEME, embora não possa ser taxativamente considerada ineficaz, se caracteriza como limitada diante das demandas dos diretores, o que faz esse processo se distanciar do sentido dinâmico original do termo formação continuada (GATTI, 2003; 2008).

Apesar das características elencadas até aqui sobre o baixo impacto no trabalho dos diretores por meio das palestras da Secretaria de Educação, é importante considerar o que Silva (2008) sugere sobre a sobreposição de uma dimensão social a contextos formalizados de ensino gerencial. O que o autor comenta sobre relacionamentos e trocas de experiências foi observado nas falas dos diretores quando estes valorizaram os momentos formativos da SEME por causa da oportunidade de conhecer outros diretores, das conversas na hora do café (no intervalo) e dos comentários feitos a colegas que estavam do lado durante as palestras.

Esses elementos se alinham ao caráter informal, e, por vezes, acidental da aprendizagem citado por Watkins e Marsick (1992), em que, sem que haja sempre uma consciência nítida, os diretores se identificam uns com outros e acabam por construir conhecimentos fora dos momentos das palestras, ainda que no ambiente formalizado daquelas ministrações.

Os aspectos informais presentes nos encontros da SEME já sinalizam uma postura dos diretores em buscarem alternativas para sua aprendizagem. Mas o caráter social desse processo se estende para além desse contexto formal de palestras. Isso foi algo notado como mais marcante, sobretudo, quando o assunto de Fórum de Diretores foi abordado com os entrevistados, como se verá a seguir.

6.5 FÓRUM DE DIRETORES: APRENDIZAGEM ENTRE OS IGUAIS

A ideia de trazer uma seção sobre o Fórum de Diretores para esta pesquisa surgiu após o assunto aparecer na primeira fase de entrevistas. Na fala dos integrantes da SEME, o Fórum foi citado algumas vezes nas descrições sobre a relação e a influência desse movimento na política de formação continuada. A partir disso, houve a inclusão de uma questão sobre o tópico na segunda fase, isto é, para as entrevistas com os diretores. Contudo, antes mesmo de a pergunta ser feita, os entrevistados já mencionavam o Fórum em outras respostas. Embora esse não tenha sido o foco inicial do trabalho, foi um ponto forte, algo que se destacou como um importante elemento envolvendo a aprendizagem dos diretores.

Segundo os entrevistados, o Fórum de Diretores nasceu de conversas informais entre alguns desses profissionais sobre as dificuldades na gestão das escolas e sobre a necessidade de haver uma representação mais efetiva da categoria junto a SEME. Trata-se de um movimento informal, sem uma constituição legal⁸.

O Fórum é uma entidade não oficial, que não tem CNPJ, que foi criada anos atrás com uma necessidade muito grande que os diretores sentiram pelo isolamento, principalmente de uma secretária aí – que não vou falar o nome dela – mas que mantinha uma distância muito grande [...]. Então, o Fórum foi construído a partir desse período. Já tem alguns anos [sic] [...]. e foi justamente para enriquecer o debate administrativo, mais administrativo do que pedagógico, e depois começou a interferência pedagógica [E5].

O objetivo dessa organização está voltado para atender as demandas dos diretores escolares e estreitar a relação com a Secretaria de Educação. Geralmente, com reuniões mensais, os diretores escolares trazem para debate diversos assuntos sobre o trabalho nas escolas e compartilham, por exemplo, suas dificuldades na gestão, dúvidas, problemas pontuais, problemas da categoria e demandas legislativas.

O que parece ser mais marcante para os entrevistados está relacionado ao caráter de representatividade que o Fórum tem diante da Secretaria de Educação. Uma das

⁸ A informalidade do Fórum de Diretores explica a dificuldade em se encontrar documentos que relatem o histórico da organização. Assim, toda a caracterização apresentada aqui é baseada nas falas dos entrevistados.

principais recorrências nas falas está na expressão de satisfação dos diretores sobre os feitos do movimento frente ao Órgão Central. Para eles, o Fórum é sinônimo de luta, por meio da qual eles teriam obtido diversas conquistas importantes tanto para a educação do município quanto para a gestão escolar em si. A valorização a esse aspecto se dá, inclusive, em comparação ao sindicato, que, para alguns, tem bem menos força.

A partir do momento que tem o Fórum [sic], tem-se mais força para dialogar, para fazer solicitações ao Órgão Central [E14].

A gente discute pontos que são pautados em todas as escolas. Por exemplo, setor de obras está com problemas... “Minha escola está; a sua escola está! E aí? O que a gente vai fazer junto? Juntar, preparar um ofício, mandar para secretaria, cobrar e se articular junto!”. É a força de um coletivo! Um coletivo todo, Vinícius, que hoje em dia está muito respeitado no município de Vitória. Extremamente! Nós temos um sindicato que não representa a categoria! [...] Nós perdemos a identificação com o sindicato. Então, hoje, quando se fala em defender classe, as pessoas já pensam em Fórum de Diretores; tanto que, quando a gente pensa em greve, alguma coisa, o quê que acontece [sic]?: “o Fórum vai apoiar?”; “o Fórum de Diretores apoia?” [...] Então, assim, ele se tornou algo bem respeitado [E16].

Então, o Fórum [...] ele tem feito papel, por exemplo, muito mais efetivo e eficaz do que o nosso sindicato. Por exemplo, a gente conseguiu verbas através do Fórum. A verba que era da câmara, que ia... que poderia ir pra outra secretaria, que veio pra escola, né?! A gente deixou... a gente perdeu muita verba. E a gente conseguiu que a gente não ficasse sem dinheiro no caixa escolar com as ações do Fórum. Nós fomos na câmara municipal [sic]; nós fomos lá fazer barulho na câmara; fizemos reuniões com o prefeito, cobrança do Ministério Público, cobranças na SEME. Então, assim, o Fórum tem salvado a gente, minimamente; e é onde você consegue ainda sentir algum apoio, pelo menos ser ouvido de alguma forma. É uma aprendizagem para solução de problemas [E6].

Você perde o medo! Sabe?! Você arrisca! [E3]

Alguns entrevistados, ao falarem sobre o assunto, tentaram a todo tempo deixar claro que essa luta não era contra as pessoas da SEME. Como já foi dito aqui,

parece haver uma boa relação entre os diretores e os gerentes do Órgão Central e a Secretária de Educação. Mais do que isso, parece que esse movimento é reconhecido no município, tanto pela sua força quanto por suas realizações.

A Secretária de Educação conseguiu perceber a força que o Fórum tinha e o prefeito também conseguiu, através da Secretária de Educação [...]. Ele conseguiu perceber que o Fórum é um espaço importante de discussão é um espaço importante de – eu não vou falar poder porque não é essa palavra – mas de empoderamento da unidade de ensino e do diretor, na sua função [E9].

Ali é um momento que a gente também, enquanto democracia, a gente se fortalece [...] até para fazer um diálogo mais amplo com a Secretária ou com a Gerência de Formação. Então, assim, é uma instância política que ele tem o reconhecimento do município de Vitória, e eu acho que através dele a gente conseguiu várias conquistas para melhoria da qualidade da educação [E11].

Apesar da sensação de que existe esse reconhecimento, houve relatos sobre necessidades de mudança – expressas, às vezes, quase num tom de manifesto, de indignação. O sentimento é de que a gestão de uma escola carrega um isolamento da Secretaria de Educação, e que aquelas necessidades não são supridas quando a busca por melhorias é também isolada, advinda de um só diretor. Portanto, o Fórum se tornou um canal de comunicação – entre esses profissionais e a SEME, e, até mesmo, em outras instâncias da Prefeitura – e um meio de solução de problemas.

Ali a gente debate e leva à Secretaria de Educação a nossa demanda de que, às vezes, você sozinho, você gestor, não consegue; mas quando você diz Fórum, aí a Secretaria de Educação volta, olha, faz a reunião, escuta, discute [E13].

Ele dá força pra gente ter voz, né?! Que às vezes [sic], um diretor sozinho não consegue, aí, enquanto Fórum, a gente consegue [E2].

A gente sai da Ilha que a gente vive aqui e vai para o coletivo, o coletivo de ações de uma rede toda, e sem interferência da SEME, sem a interferência do sistema [E16].

É bom porque você fica sabendo a nível de município o que está acontecendo [sic] [...] e você não fica isolado. Os problemas, às vezes, é generalizado [sic]. [E8].

Por mais que as relações com o Órgão Central tenham pontos positivos nas personalidades e na solicitude de seus integrantes quanto a dificuldades cotidianas, existe um sentimento coletivo sobre uma separação entre essa instância e os diretores. Essa percepção se fortaleceu ainda mais a partir de um fato curioso que chamou a atenção do pesquisador. Trata-se de dois grupos de um aplicativo de mensagens para *smartphone* – o *Whatsapp*. Um deles foi criado – conforme relatos – por um membro da Secretaria de Educação, e conta com a participação dos diretores, da Secretária e de gerentes da SEME. O outro, contudo, foi criado exclusivamente para os gestores das escolas.

Temos um grupo só de diretores, só do Fórum de Diretores, de WhatsApp. Temos um outro grupo de WhatsApp [sic], que se chama Gestão Vix, que aí envolve os diretores, gerentes e Secretária, que aí é mais voltado para SEME. Esse grupo do Fórum foi criado pelos diretores, e esse grupo gestão VIX foi criado por [nome omitido]. [No primeiro grupo, são] as nossas conversas particulares mesmo via WhatsApp, via telefone, nosso contato direto. É diário para tudo [E15, grifo nosso].

A partir dessas considerações, nota-se que essa separação interfere na postura dos diretores frente à SEME a respeito de qualquer assunto, inclusive quanto à própria aprendizagem e à ideia de formação continuada. Isso não foi algo observado de maneira explícita nas falas, mas sim diante da expressão de elementos característicos de socialização de conhecimentos por parte dos entrevistados. Estes declaram que o fato de estarem entre iguais nos encontros do Fórum, e nos contatos diários, gera conforto e o sentimento de que eles podem errar, pedir conselho e compartilhar seus problemas – a palavra “angústia” aparece com frequência.

A gente compartilha nossas angústias, nossas reivindicações. Muita coisa que a gente leva pro Fórum... Às vezes a gente tem uma dificuldade numa escola, a gente leva pro Fórum, compartilha e ali a gente busca uma solução conjunta [E7].

Às vezes a gente partilha alguma angústia, partilha alguma coisa que foi legal. A gente socializa uma coisa que aconteceu que foi boa. Então, eu acho que esses momentos são momentos importantes para a gente entender o sistema, nos entender como indivíduos [E9].

Nesse espaço, que a gente consegue colocar muitas situações que a gente vivencia no dia a dia; coisas também... Às vezes, alguma angústia, algumas coisas que a gente precisa da Secretaria de Educação [E10].

É interessante notar que a postura aqui é a de consideração dos próprios sentimentos no trabalho de gestão. Sob a luz do que explica Watson (2005) a respeito da forma processual-relacional, essa relevância faz esses profissionais não se restringirem ao formalismo técnico ligado à Secretaria de Educação. Tal como sugere o autor quando fala a respeito de gerentes, os diretores de Vitória também estão imersos em situações que os fazem interpretá-las e os leva à negociação com outras pessoas, no lidar diário com as próprias emoções e com a dos outros.

As semelhanças entre esses profissionais os aproxima e fazem criar certa intimidade. As falas sobre trocas de experiências e as decisões conjuntas foram bem marcantes e recorrentes nas entrevistas. Os diretores se utilizam das reuniões para tirarem dúvidas sobre legislações, sobre processos de trabalho e problemas enfrentados na escola. Além disso, esse grupo troca informações que não são contempladas nas formações da SEME, como, por exemplo, contatos de fornecedores e prestadores de serviço. Assim, o Fórum se constitui não somente como uma rede de contatos, mas também de identificação quanto às vivências, o que gera aprendizagem.

Porque a escola é o campo da possibilidade, né?! Embora tentem falar com a gente que “é assim, é assim”, não é! A escola é o campo das possibilidades. Então, o Fórum ajuda muito nisso [...]. Porque a troca no Fórum, ela é muito real. Você dá uma acalmada. Você aprende com a experiência do outro e vê que, às vezes, o que você está vivendo nem é o fim do mundo. O fim do mundo é mais no fim ainda. Existem realidades mais precárias. Então, o Fórum dá uma sustentação bacana nesse sentido [E1].

É aquela questão mesmo de unir aí os iguais [E14].

A gente compartilha muitas coisas boas, compartilha os nossos pleitos, que, às vezes, [sic] o pleito de uma escola é o pleito da maioria [E7].

O Fórum de Diretores foi excelente, porque as experiências vividas às vezes lá em determinada escola eram passadas pra gente também [E8].

A gente consegue ver que as escolas estão passando problemas iguais ou parecidos ou piores do que os nossos; vendo como que alguns diretores estão solucionando alguns problemas, estão buscando solucionar os problemas de outra forma [...] [E6].

Muitas coisas de escola eu não conhecia, e ali, ouvindo as experiências, captando também as falhas ocorridas, as questões legais, as questões de portaria, passei a prestar mais atenção nisso, nas portarias, nos termos que ocorre [sic] [E5].

Em alguns momentos, os diretores afirmaram que o Fórum é que os socorre quanto aos problemas estruturais da escola, nas dicas, nas informações de telefones de contato, nas trocas de experiência. Embora alguns não percebam que esse movimento gera aprendizagem, outros não só o fazem como também parecem bem lúcidos quanto à diferença dessa vivência com o Fórum em relação à formação continuada a SEME.

As formações... Elas se reportam para uma escola onde todos os profissionais estão na escola; não há ausência de profissionais, né?! Aí, quando a gente vai ver, a internet não funciona, o telefone não funciona, as assistentes administrativas não têm mais [sic], nem [a] quem chamar. Então, na verdade, a escola é um pouco assim. Toda a instrumentação que você adquire nas formações é para uma escola que tem todas as condições de funcionar, entendeu? Todas as condições. Todos os profissionais estão na escola [...]. “A escola tem quadra, quadra coberta”, “a escola tem sala de aula com materiais”... Só que no Fórum de Diretores, você vai ver que a pessoa foi ligar o ar condicionado, deu curto na escola porque não tem... A escola não funciona; que a secretaria está fechada porque não tem secretário, né?! Está faltando seis professores naquele dia [sic]. Então aí você vê que não é a sua escola que está entrando em colapso; são várias escolas; é uma rede [E1]!

Não que tenha formação, mas o Fórum tem resolvido os problemas práticos do dia a dia da escola. Há muito aprendizado [E6].

O Fórum enriquece mais. As formações da SEME têm um foco específico: ou ele é pedagógico ou é administrativo. O Fórum tem uma... As formações ocorridas no Fórum são mais limpas e mais aprofundadas [E5].

O que ocorre nas vivências desses profissionais nessa relação diária uns com outros, por meio do Fórum e dos contatos que partem dele, se assemelha à construção de conhecimento comentada por Gherardi, Nicolini e Odella (1998) como um aspecto importante da aprendizagem social. As situações que emergem no dia a dia da escola os desafiam a pensar para além dos padrões técnicos e legislativos típicos da gestão escolar pública e explorados nas formações da SEME. Enquanto as demandas vêm, surgem as dúvidas e a necessidade de se recorrer ao Fórum, e as tão citadas trocas de experiências se tornam elementos de interação que dão ao trabalho dos diretores, conforme comentam Brandi e Elkjaer (2011), um aspecto de continuidade na aprendizagem, um conhecimento desenvolvido em processos.

As interações entre os diretores acabam por expressar uma realidade construída no dia a dia (CUNLIFFE, 2001; 2014), que não somente envolve o cargo de gestão, mas abarca as individualidades – como as emoções, preocupações, medos, alegrias – que ajudam a compor o gestor como um ser. A maneira de o Fórum lidar com os problemas reais das escolas está próxima à dinâmica de aprendizagem necessária à gestão, e essa perspectiva de continuidade – de um fazer constante (WATSON, 2001; 2005; CUNLIFFE, 2001; 2014) – dá a esses profissionais sentimentos de proximidade e apego a esse movimento.

Por mais que alguns entrevistados não tenham estabelecido uma hierarquia entre a aprendizagem ocorrida no Fórum e as ações formativas da SEME, a percepção é de que a primeira se aproxima bem mais da realidade gerencial vivida na escola do que a última. Contudo, não se pode retirar das palestras oferecidas pela Secretaria de Educação o mérito de apresentarem conteúdos importantes para as inevitáveis demandas técnicas, legislativas e sociais inerentes ao cargo de diretor escolar. Assim, é importante encontrar pontos de sobreposição entre as abordagens que possam contribuir para a discussão sobre a continuidade de formação para esses gestores, com vistas à melhoria do seu trabalho. Esses pontos serão abordados no próximo capítulo.

7 DISCUSSÃO

As características das ações da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória podem ser traçadas muito além do que somente a partir da simples análise da opinião dos diretores. As nuances de suas falas juntamente com documentos internos, legislações e entrevistas com os integrantes da SEME ajudam a reconhecer os elementos mais marcantes desse processo, que não são identificados de maneira tão explícita.

Para a descrição do trabalho do diretor escolar de Vitória, é possível observar traços que transitam entre as maneiras de ver a gestão – comentadas por Watson (2005), a saber, a sistêmico-controladora e a processual-relacional – e entre as concepções da gestão escolar – delimitadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Libâneo (2004): técnico-científica e a sociocrítica. Esse trânsito se dá porque, do ponto de vista legal, os diretores se veem incumbidos de exercer controle sobre os processos da escola, e, ao mesmo tempo, assumem a responsabilidade pelo resultado de todas as ações ocorridas na unidade de ensino. Por outro lado, a perspectiva de gestão democrática, também prevista em lei, desafia esses gestores a buscarem estabelecer um perfil gerencial dialógico e participativo entre a comunidade escolar.

O que se nota é que este último aspecto gera um sentimento de valorização à coletividade, pelo menos no que se diz respeito à postura dos diretores quanto à gestão democrática. O reconhecimento dessa importância os coloca em uma posição inicialmente desconfortável, porque, a princípio, parece ser menos trabalhoso estabelecer um sistema de controle e subordinação do que trazer a comunidade escolar para os processos de decisão. O contato que deve ser mantido com alunos, pais, professores, funcionários terceirizados, comunidade local e servidores administrativos gera um ambiente de inúmeras contradições. Estas possibilitam que gestores estabeleçam negociações em meio a resistências e a conflitos de ideias, e também repensem a todo instante suas próprias posições diante da unidade de ensino.

Apesar do destaque positivo sobre a gestão democrática, a atitude percebida pelo pesquisador sobre o trabalho desses profissionais é a de angústia pela complexidade do cargo. A ideia de sobreposição de funções, do “fazer tudo ao mesmo tempo”, e a necessidade de conciliação de elementos administrativos e pedagógicos reforça o sentimento de responsabilidade exclusiva no diretor, e, em algumas vezes, faz com que as questões de participação percam espaço para as outras nas falas dos diretores.

Ora, o enfoque nos aspectos administrativo-financeiros foi observado quase na unanimidade das entrevistas. Essa parece ser uma preocupação recorrente que gera nos diretores um desgaste muito grande. Apesar de haver alegações de que o caminho pedagógico seja “mais familiar” e, portanto, mais fácil de ser gerido, esse parece ser um aspecto negligenciado por alguns deles. No entanto, mesmo aqueles que dizem não negligenciar as práticas pedagógicas na escola acabam por demonstrar uma supervalorização às questões administrativo-financeiras. Em suas respostas, os entrevistados recorriam com muito mais frequência a exemplos sobre patrimônio ou prestação de contas para provarem algum ponto de vista sobre processos gerais na escola. Esses elementos estão vivos em suas falas e são objetos de mais concentração e preocupação.

Essa fragmentação do trabalho gerencial nas unidades de ensino revela um perfil de escolas que ainda está pautado em uma gestão escolar confusa em seus objetivos, desvinculada de um plano educacional claro (LÜCK, 2000; 2009; PARO, 2004; 2015). A amarração e a interdependência desses elementos requeridas aqui não foram alcançadas por esses profissionais, e essa carência está ligada a fatores de falta de tempo, de capacitação e de suporte e apoio da Secretaria de Educação nas questões estruturais.

A resposta dos diretores para isso tem sido as “buscas alternativas” para lidar com os problemas provenientes da gestão, como por exemplo, o trabalho depois do horário ou aos sábados e domingos. Esse aspecto, além de reforçar a sensação de que a gestão escolar é um trabalho cansativo, aponta também uma relação de apego com a escola. Em outras palavras, é como se o fato de os diretores responderem legalmente sozinhos pela unidade de ensino os isolasse de outras

instâncias e de outras responsabilidades, ao ponto de, às vezes, eles abrirem mão de parte da vida pessoal para a dedicação à escola. Esse isolamento já começa a dar pistas sobre onde melhor se concentra a aprendizagem dos gestores na rede municipal de Vitória.

Ora, a aprendizagem desses profissionais não pode ser exclusivamente interpretada dentro de uma restrição de ações pontuais no exercício do cargo. Trazer os elementos pré-gestão é uma maneira, assim, de valorizar a experiência desses indivíduos diante, por exemplo, da realidade de eles não terem uma preparação específica para uma atuação gerencial. Embora os casos comentados pelos entrevistados se diferenciem quanto ao tipo de função que exerciam anteriormente (professores, pedagogos e coordenadores), eles se convergem no sentido de que, em todos, há forte influência da convivência com profissionais da educação. É possível notar que o conceito de gestão emergente (WATSON, 2001) é aplicável aqui porquanto a realidade da gestão escolar no município de Vitória agrega não somente a aprendizagem anterior ao cargo como também aquelas relacionadas ao fazer do trabalho.

Assim, o “aprendi fazendo” ou o “aprendi na prática”, evidenciados nos depoimentos dos diretores de Vitória, se iniciou antes de assumirem o cargo, e continuou no exercício da função. Todos esses momentos apontam para a autoria desses indivíduos (CUNLIFFE, 2001; 2014) quanto ao próprio trabalho gerencial por meio, sobretudo, das relações sociais empreendidas no histórico de toda a vivência na área da educação. Essas experiências vividas no dia a dia da escola não são apenas fatores de contribuição à aprendizagem dos diretores, mas sim, estão imbricadas no processo de conhecer-fazer (STRATI, 2014), na construção de um conhecimento tácito ligado à gestão escolar.

À medida que surgiam as necessidades, os diretores construíam esses conhecimentos por meio de contatos com outros, estudos, cursos e leituras, além das próprias tentativas, com acertos e erros, do fazer no cotidiano. Assim, a consciência de aprendizagem constante no exercício da função de diretores escolares não se deu como algo pré-concebido, partido e imposto pelo Órgão

Central, mas sim a partir das necessidades, das urgências que marcam o trabalho desses gestores.

Todas essas vivências apontam para aquilo que foi defendido no esquema conceitual apresentado no Capítulo 4 deste trabalho, a saber, as aproximações conceituais entre a abordagem geral sobre aprendizagem social e a ideia de formação continuada. Em ambos os conceitos, há elementos que envolvem os processos de interações sociais, trocas de experiências, coletividade e a trajetória dos indivíduos. Todos podem ser observados a partir das expressões dos entrevistados nesta pesquisa. Isso também revela que os diretores já vivem um processo de formação continuada independente da Secretaria de Educação – ainda que não entendam como suficiente.

O curioso, contudo, é que da parte desses indivíduos há o reconhecimento unânime da existência de um processo de aprendizagem no fazer do trabalho, mas não de formação continuada. Nesse quesito, eles se dividem sobre a compreensão do significado da expressão. Assim, ainda existe uma expectativa de aprendizagem dos diretores sobre as ações formativas provenientes da SEME.

Ora, sobre a primeira etapa de formação, ocorrida em janeiro de 2015, é importante destacar os pontos de valorização daquele momento. Os diretores entendem como relevante a apresentação geral sobre o cargo no início do triênio, e também reconhecem a dedicação empreendida na organização do evento. De fato, isso também foi percebido pelo pesquisador como uma preocupação de dar qualidade a esses encontros, sobretudo a partir da seriedade expressa nas falas dos integrantes da SEME e também a partir do próprio projeto de formação, muito bem preparado. Entretanto, a ideia de “enxurrada de informações” resumiu bem o que esses indivíduos apresentaram a respeito daquele evento: uma perspectiva de visão geral, de superficialidade e de repetição (para os veteranos).

O caráter de insuficiência desse encontro se estendeu às demais ações de formação continuada ao longo dos três anos. O que se nota é uma estabilidade quanto à maneira de operacionalizar esses eventos e também quanto à atitude dos diretores frente essas ações. A postura dos entrevistados quanto à metodologia e ao conteúdo (quando comparado à vivência durante o triênio) ora é de insatisfação, ora

de resignação. Isso porque eles apontam tanto para a falta de elementos práticos quanto para uma compreensão de que “está bom do jeito que está”.

Embora se quisesse aqui dar mais detalhes sobre os conteúdos e sobre o quanto estes impactaram o trabalho na escola, houve dificuldade em extrair das falas dos diretores elementos que apontassem essas aproximações. O principal obstáculo sobre essa compreensão habita numa questão tanto relacionada a tempo quanto a ausência de impacto: a maioria dos entrevistados simplesmente não se lembrava das formações! Entre reclamações sobre método e conteúdo e entre elogios e discursos sobre a importância desses eventos, pouquíssimo se extraiu sobre a efetividade dos encontros. As respostas sobre as ações formativas da SEME eram evasivas e simplistas (“foi bom”, “serviu”, “contribuiu”) – diferente do que ocorreu em relação às perguntas sobre descrição do próprio trabalho, sobre a aprendizagem em outros momentos e sobre o Fórum de Diretores.

Não foi necessário que todos os entrevistados criticassem abertamente a política de formação continuada oferecida pelo Órgão Central para que se observassem as deficiências desse processo. Tais nuances foram percebidas até mesmo na falta de empolgação das falas das entrevistas. Todavia, o que não se apresentou como marcante quando o assunto era formação da SEME acabou surgindo nos relatos sobre o Fórum de Diretores.

Embora essa organização, em muitos momentos, se apresente como aliada da Secretaria de Educação – dado ao respeito mútuo e ao reconhecimento de importância da última em relação à primeira – ela se configura como uma representação de resistência ao Órgão Central e às imposições do município. Novamente, salienta-se que essa postura não se relaciona diretamente aos integrantes da SEME, mas sim ao sistema como um todo.

Ora, ficou claro nesta pesquisa que o Fórum de Diretores cumpre muito bem o papel de catalisador de aprendizagem entre os diretores escolares do município de Vitória. Esse fomento não se dá como complementar à formação da SEME, mas sim, ainda que de maneira implícita e inconsciente, como oposta, diferente, o que faz se criar nesses indivíduos uma postura de distanciamento da política de formação continuada que é empreendida pela Secretaria de Educação. Assim, o Fórum e

outros elementos apresentados nesta pesquisa se revelam como fatores que contribuem para essa separação e dificuldade desses profissionais de estabelecerem vínculo com as ações formativas da SEME. Estes podem ser destacados nos quatros aspectos descritos a seguir.

O primeiro deles está relacionado ao método de ensino. Como já comentado aqui, o perfil metodológico adotado pela Secretaria de Educação é alinhado à perspectiva psicológica de aprendizagem. E as críticas a esse modelo, citadas por Antonello e Ruas (2005) e Elmuti (2004), sobre o distanciamento entre conteúdo ensinado e o mundo real do trabalho, podem ser aplicadas aqui quando observadas as críticas dos diretores sobre a falta de elementos práticos nas formações. A imensa quantidade de informações, sobretudo aquelas passadas na primeira etapa em 2015, se alinha àquela ideia de estoque de conhecimento.

Mesmo que os temas tenham pertinência e ainda que se tente conduzir um debate que poderia se aproximar de uma “troca de experiências”, o grande número de pessoas concentradas num só espaço, num período curto de tempo e após uma longa fala, acaba não contemplando todos na discussão de troca de microfones. Assim, a dificuldade de esses profissionais absorverem todo conteúdo das palestras acaba por contribuir para a perda de interesse pelas ações formativas no geral, expressa pelas ausências, distrações durante os encontros ou mesmo pela falta de vibração nas entrevistas.

O segundo aspecto é um misto do que foi citado no início dessa discussão a respeito do apego desses profissionais à escola e da trajetória na educação. Esta última deu aos diretores um repertório importante sobre o “chão de escola”, sobretudo no campo pedagógico. Como a principal carência e concentração deles se referem à área administrativo-financeira, e como as palestras oferecidas nas formações da SEME carecem de algo prático que os ensine a desenvolver essas dimensões na escola, os encontros acabam se tornando algo desinteressante – quase como uma perda de tempo – ou com pouco a acrescentar. Assim, a preferência é por ficar na escola (ou lamentar por não ficar) para resolver os

problemas técnicos, de patrimônio, de contas ou de estrutura ao invés de participar de um encontro que tem “mais do mesmo”.

Mesmo entre aqueles que tinham uma postura mais positiva quanto a essas palestras, observaram-se justificativas pouco ligadas à aprendizagem “obtida” e mais relacionadas à valorização do espaço formativo, ou seja, independentemente do conteúdo, é importante marcar presença como forma de manutenção desse direito.

O terceiro aspecto observado é o que se considera um dos pontos mais altos desta pesquisa. Trata-se da relação de distanciamento entre os diretores e ações formativas causada pelas faltas da Secretaria de Educação em relação às escolas. Isto é, conforme a fala dos entrevistados, as unidades de ensino sofrem com problemas estruturais ligados principalmente à carência de profissionais (como professores, coordenadores e pedagogos). Mais do que isso, a morosidade de processos e a ausência de respostas da SEME quanto a esses problemas também são citados como fatores de certa indignação por parte de alguns diretores.

Ora, as dificuldades e a complexidade comuns da gestão escolar encontradas no dia a dia nas unidades de ensino somadas a esses problemas estruturais fizeram crescer nos diretores uma postura de resistência às iniciativas da SEME, em uma relação de falta de confiança. Isso seria estendido também às ações formativas oferecidas pelo Órgão Central. Essa leitura pôde ser feita não somente a partir dessas reclamações, mas também diante da facilidade que os entrevistados tinham em se desviar das perguntas para elencar o que seriam obstáculos para a realização do trabalho. Nas primeiras conversas, o pesquisador se esforçava para retomar os pontos sobre a formação, mas depois, percebeu-se que esta era uma relação implícita: a dificuldade de vínculo a esse processo se dava também pela parcialidade da Secretaria de Educação quanto aos problemas enfrentados por esses profissionais.

Em outras palavras, a formação da SEME não ensinava maneiras de lidar com os problemas estruturais sobre os quais ela aparentemente se omitia. As palestras, assim, contemplavam um mundo idealizado da gestão escolar em que os diretores apenas enfrentariam problemas corriqueiros do chão de escola, mas nenhum proveniente do sistema. Isso gerou perda de credibilidade do Órgão Central frente

aos diretores e comprometeu também o interesse desses profissionais pelas ações formativas.

Assim, as deficiências da política de formação continuada da SEME não se resumem somente à metodologia de ensino, à superficialidade dos assuntos e à ausência de elementos de interatividade e conteúdos práticos. Trata-se também de uma condição propícia para que a aprendizagem ocorra, a saber, uma postura coerente da Secretaria de Educação frente aos problemas.

Esse ponto leva a discussão para o quarto e último aspecto: a construção de conhecimentos entre os diretores por meio do Fórum. Ora, enquanto os problemas estruturais e a dificuldade em resolvê-los em um diálogo direto (diretor-SEME) são causadores daquele distanciamento, a maneira por meio da qual o Fórum procura solucioná-los – muitas vezes, com sucesso – gera uma atitude positiva desses profissionais frente a essa organização. Sozinhos, os diretores não conseguem ser atendidos em suas reivindicações, mas, com o Fórum, isso se torna possível dada a força que esse movimento alcançou. Isso fortalece o sentimento de coletividade e igualdade entre os gestores, gerando também um ambiente mais confortável para a troca de experiências e, portanto, para a aprendizagem.

O Fórum de Diretores não só é um ambiente de aprendizagem como também é um espaço que reforça ao diretor o fato de que a escola não é o universo idealizado que se apresenta nas formações da SEME. Ou seja, esses indivíduos compartilham entre si os problemas reais vividos no cotidiano. Logo, se eles podem aprender uns com outros, com aqueles que vivem as mesmas angústias, sem anseio de errar, sem medo de cometer transgressões, a postura frente à formação da SEME se torna uma mera formalidade, vista com tranquilidade por alguns e ignorada por outros.

Os elementos mais marcantes que contribuem para a aprendizagem desses profissionais estão nas interações, nas relações novatos-veteranos, nos telefonemas, nos grupos de *WhatsApp*, nas trocas de experiências e informações entre esses indivíduos a partir do Fórum de Diretores. Apesar de não haver uma estrutura bem delimitada e ainda que a aprendizagem ocorrida nesse meio não pareça “completa”, essa organização acaba por aproximar os diretores de uma

formação continuada de fato, que valoriza as mudanças emergentes do trabalho de gestão, com processos desenvolvidos durante o serviço (LÜCK, 2000).

Talvez essa perspectiva precise ser recuperada dentro da política de formação continuada da Secretaria de Educação, e é com base nessa necessidade que se pretende estabelecer as contribuições desta pesquisa.

Ora, o caráter social, político e dialógico da gestão (PAULA, 2016; VARGAS; JUNQUILHO, 2013) precisa ser contemplado na dinâmica das relações sociais estabelecidas entre os diretores escolares de Vitória. Defende-se, portanto, que para a metodologia de ensino nas ações formativas, seja levado em consideração que a gestão escolar não pode ser vista como estática, nem o conhecimento que a permeia como passível de ser previamente concebido.

Dessa maneira, sugere-se inicialmente uma revisão por parte da Secretaria de Educação sobre o significado de formação continuada. É necessária uma mudança sobre os parâmetros conceituais que abrigam essa compreensão de uma aprendizagem dada por processos de transmissão de conhecimentos por meio de palestras e debates.

Ao admitir a formação continuada como um processo desenvolvido no fazer do trabalho, a SEME poderá buscar alternativas metodológicas que se alinhem a uma perspectiva de aprendizagem social, ligada àqueles conhecimentos que os diretores constroem à medida que as mudanças emergem na vivência do cargo, considerando também solução para os problemas estruturais enfrentados por esses profissionais. Esse processo de mudança precisa acolher a visão dos diretores quanto aos melhores métodos de aprendizagem.

Durante as entrevistas, uma diretora sugeriu trocas de visitas entre diretores nas suas respectivas escolas, a fim de conhecerem como processos são desenvolvidos no trabalho. Outra entrevistada destacou a importância de a organização mostrar, passo a passo e com exemplos práticos, como uma prestação de contas deve ser feita, considerando as peculiaridades provenientes das dificuldades de se conseguir orçamentos.

Esses exemplos apontam a possibilidade de os diretores contribuírem na identificação de métodos de aprendizagem que contemplem a dinâmica e as reais necessidades da gestão escolar do município de Vitória. É preciso, então, recuperar a aproximação diretor-SEME, ainda que por meio do Fórum. E isso não está unicamente relacionado às já existentes boas relações entre esses profissionais e os técnicos da Secretaria, mas sim à necessidade de discutir em profundidade sobre as lacunas deixadas pelas formações no trabalho dos diretores.

Além dessas contribuições, é necessário elencar os pontos de limitação deste estudo. O primeiro se relaciona ao fato de o professor que orientou o pesquisador deste trabalho ter sido um dos palestrantes da formação da SEME no triênio 2015-2017. Percebeu-se que alguns entrevistados, por saberem desse fato durante as apresentações, se limitaram em suas críticas ao modelo de formação continuada da Secretaria de Educação. Por esse motivo, o pesquisador precisou ter uma atenção redobrada pra perceber as sutilezas que revelavam o real posicionamento desses indivíduos quanto às ações formativas.

Outra limitação está na própria metodologia de coleta de dados. A busca pela compreensão de ações que se deram durante três anos se limitou à pesquisa em documentos e às falas de participantes do processo, sem que houvesse por parte do pesquisador o contato e a observação às palestras empreendidas naquele período, o que poderia fornecer dados ainda mais consistentes para a análise.

Além disso, esta pesquisa se limitou a analisar os encontros formativos ligados ao projeto de política de formação continuada. Dessa maneira, não foram incluídos neste trabalho outros elementos citados nas entrevistas que podem carregar em si possibilidades de aprendizagem como, por exemplo, plataformas de educação à distância, reuniões de trabalho e visitas de supervisão às escolas.

Destaca-se, contudo, que essas limitações não trouxeram prejuízos à análise e à interpretação dos dados, de maneira que, uma vez superadas, foi possível o alcance dos objetivos desta pesquisa, bem como da resposta ao problema central. Espera-se que essas limitações possam ser sinais de alerta e/ou caminhos alternativos a serem explorados em novos estudos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação estudou os impactos das ações da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória na aprendizagem dos diretores escolares da rede. Considerando as contraposições teóricas a respeito das diferentes abordagens de gestão (WATSON, 2005; PAULA; 2016), gestão escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), aprendizagem (CHIVA; ALEGRE, 2005) e formação continuada (HECKERT, 2004; GATTI, 2008), discutiu-se aqui sobre as aproximações do trabalho desses profissionais com esses campos e também os aspectos que revelam a inexistência de um tipo ideal (WEBER, 1982) que caracterize a gestão escolar do município estudado.

Numa abordagem qualitativa de investigação, com o uso de base de dados advinda de documentos e entrevistas semiestruturadas, foi possível, a partir da análise destes, o alinhamento aos objetivos específicos traçados no Capítulo 1. A caracterização do trabalho dos diretores escolares da rede municipal de educação de Vitória pôde ser feita de maneira a descrever esse cargo como algo complexo, difuso, de certo modo, estressante e de sobreposição de funções. De acordo com os depoimentos, essas dimensões configuram uma rotina cotidiana de trabalho que, muitas vezes, dificulta o cumprimento de agendas fora da escola, como, por exemplo, participação nas ações formativas da SEME – temática de fundo aqui abordada.

Além disso, esse trabalho pôde ser caracterizado como desafiador, já que envolve duas dimensões complementares, ainda que distintas, inerentes às questões administrativo-financeiras e pedagógicas, e, ainda, por demandar a necessidade de se praticar ou construir espaços para a gestão democrática, prevista na legislação nacional da educação de nível básico. Todos esses elementos formam um panorama em que se visualizam sobreposições da perspectiva processual-relacional e da sistêmico-controladora da gestão (WATSON, 2005) e também da visão sociocrítica e da concepção técnico-científica da gestão escolar (LIBÂNEO, 2004).

A partir do objetivo de descrever a operacionalização das formações oferecidas no triênio 2015-2017 no sistema de ensino básico do município de Vitória, identificou-se a existência de um projeto de formação que previa a execução – principalmente – de palestras e debates por meio de três etapas a partir de 2015. A construção desse projeto, segundo as falas dos integrantes da SEME, se deu especialmente por meio de proposições de diferentes setores do Órgão Central. Dessas três etapas, duas foram de fato implementadas, e a outra – um “seminário de imersão” – teria sido cancelada por falta de verba.

Em todo o triênio, constatou-se que houve maior concentração de palestras em 2015, com uma semana inteira de encontros no início do ano, e uma diminuição dessas ações nos dois anos seguintes, com perda também de frequência dos diretores.

Diante do objetivo de entender a avaliação dos diretores quanto à influência da política de formação continuada na sua aprendizagem e no cotidiano do trabalho de gestão na escola, diversos elementos se apresentaram, não apenas diretamente relacionados às ações capitaneadas pela SEME, mas também a aspectos ligados a experiências anteriores e ao dia a dia. Destacam-se os caminhos percorridos por esses profissionais na área da educação em diferentes cargos (coordenadores, pedagogos e professores) e o próprio caráter dinâmico e imprevisível da gestão escolar como fatores impactantes na aprendizagem. Tais elementos reforçam o não reconhecimento de um ponto específico em que esses indivíduos se tornaram diretores, mas sim um “vir a ser” ou “tornar-se” diretor nos fazeres cotidianos do trabalho, a partir de experiências vividas (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2001; 2014). Logo, percebe-se uma combinação necessária entre ações de “formação continuada” da SEME e o cotidiano do “chão de escola” que se apresenta aos profissionais.

Entender a gestão escolar da rede de Vitória enquanto um trabalho sem um caráter estático e definido puramente *a priori* – ou seja, apenas estabelecido por meio de prescrições legais – acabou por apontar interpretações sobre a dificuldade de vínculo dos diretores aos processos formativos da SEME. As ideias de excesso de informações, repetições, metodologias de apresentação de conteúdos e de debates

tidas como cansativas expressaram um impacto insuficiente nas vivências desses profissionais na escola. Mais do que isso, as posturas percebidas nas entrevistas que apontaram negligências da SEME quanto aos problemas estruturais foram importantes enquanto influenciadoras de um distanciamento dos diretores em relação ao Órgão Central. Isso teria gerado certo desinteresse por ações formativas organizadas pela Secretaria de Educação – algo percebido nos depoimentos da grande maioria dos entrevistados.

Em contrapartida, a relação entre os diretores fomentada, sobretudo, pela participação no Fórum de Diretores se alinha em muitos aspectos com uma abordagem social de aprendizagem, com a criação e construção de conhecimentos (BRANDI; ELKJAER, 2011) no dia a dia da escola, por meio de interações e negociações uns com os outros (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Essa relação de diretores com o movimento político do Fórum se apresenta como um fator compensador diante das insuficiências da SEME, gerando impacto na postura desses profissionais frente ao Órgão Central, e, conseqüentemente, na aprendizagem.

A integralidade desta pesquisa pôde, então, descrever as ações formativas da SEME dentro daquela perspectiva “distorcida” da intenção original do termo formação continuada (HECKERT, 2004; GATTI, 2008). Embora seja possível identificar aspectos informais e sociais nos contextos formalizados dos encontros organizados pelo Órgão Central (WATKINS; MARSICK, 1992) – isto é, as trocas e contatos feitos durante as palestras ou no intervalo para o café – a predominância aqui é de uma concepção de formação continuada distante da realidade cotidiana da escola. Isso não se relaciona unicamente às temáticas de palestras, mas sim a uma conjuntura que envolve também metodologia e condições para aprendizagem.

Assim, em resposta ao problema desta pesquisa, a aprendizagem de diretores, a partir da política de formação continuada da SEME, se caracteriza como limitada aos aspectos psicológicos, de transmissão de conhecimento, citados ao longo deste trabalho, conforme comentam Gherardi (2000) e Chiva e Alegre (2005). Notou-se que as ações formativas da Secretaria de Educação ainda estão pautadas em processos ligados prioritariamente à realização de cursos e seminários,

apresentando-se como componentes de um contexto de baixo incentivo à aprendizagem (SILVA, 2008).

Contudo, quando esse processo é analisado além do escopo da SEME, surgem aspectos de aprendizagem social (BRANDI; ELKJAER, 2011; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998), que podem ser elencados a partir de um conjunto de elementos, a saber, as interações do Fórum, as experiências de outras funções e experiências práticas do dia a dia.

Diante do distanciamento percebido entre essa aprendizagem vivida no cotidiano, na informalidade, e aquela pretendida por meio das formações, este estudo propôs uma revisão conceitual sobre formação continuada na política da Secretaria Municipal de Educação. O foco seria superar as limitações impostas pelos métodos tradicionais de ensino e envolver os diretores escolares nos processos metodológicos de aprendizagem e formação.

Como limitações a esta pesquisa, apresentaram-se: o possível acanhamento dos diretores entrevistados diante do envolvimento do professor orientador desta pesquisa em algumas ações formativas da SEME; a metodologia de coleta de dados, que se limitou a entrevistas e pesquisa documental; e a restrição dos elementos de aprendizagem analisados, em que se excluíram reuniões de trabalho, supervisão escolar e plataformas de ensino.

Entretanto, essas limitações não impediram o desenvolvimento e o alcance dos objetivos deste trabalho. Pelo contrário, elas o enriqueceram no sentido de terem apontado algumas lacunas a serem preenchidas para futuras pesquisas no campo da gestão escolar. Sugerem-se, assim, estudos com foco no aspecto social da aprendizagem desses profissionais, seja no município de Vitória ou em outros sistemas de ensino no Brasil.

Dentro da proposta de revisão conceitual sobre formação continuada, seria interessante aprofundar essas questões diretamente com os órgãos – tal como a SEME – responsáveis pela elaboração de políticas e pelo fomento da aprendizagem de diretores. Assim, pesquisas poderiam auxiliar na busca por alternativas que visassem concentrar todos os envolvidos nessas relações de aprendizagem no

processo de construção de conhecimentos e de metodologias de ensino de gestão nas escolas. Eis um desafio!

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010.
- AGUINIS, H.; KRAIGER, K. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. **Annual Review of Psychology**, v. 60, n. 1, p. 451-474, 2009.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010.
- ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. (Eds.) **Making sense of management: a critical introduction**. London: Sage, 1996.
- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 35-58, 2005.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem Organizacional e as Raízes de Sua polissemia. In: ANTONELLO, C.S.; GODOY, A.S. (Org.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 31-50.
- BALESTRIN, A. A criação de conhecimento organizacional: teorias do campo de estudo. **Organizações & Sociedade**, v. 14, n. 40, p. 153-168, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BEDNALL, T. C.; SANDERS, K. Do opportunities for formal learning stimulate follow-up participation in informal learning? A three-wave study. **Human Resource Management**, v. 56, n. 5, p. 1-18, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex: Porto, 1994.
- BOLZAN, D. P. V.; MILLANI, S. M. de F. Docência e formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 16-31, 2011.
- BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (eds). **Handbook of**

Organizational Learning & Knowledge Management. 2. ed. West Sussex: Wiley, 2011. p. 23-41.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de mar. de 2017.

_____. Nota técnica nº 040/2014, de 17 de dezembro de 2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Ministério da Educação, Brasília, 17 dez. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicador_es_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

BROWN, J. S. DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovating. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

CHIA, R. From modern to postmodern organizational analysis. **Organization Studies**, v. 16, n. 4, p. 579-604, 1995.

_____. The problem of reflexivity in organizational research: towards a postmodern science of organization. **Organization**, v. 3, n. 1, p. 31-59, 1996.

CHIVA, R.; ALEGRE, G. Organizational Learning and Organizational Knowledge: Towards the Integration of Two Approaches. **Management Learning**, v. 36, n. 1, p. 49-68, mar, 2005.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. L. Ampliando as fronteiras da educação gerencial: é possível uma reflexão crítica? In: ANTONELLO, C.S.; GODOY, A.S. (Org.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 399-421.

COOK, S. D. N; YANOW, D. Culture and Organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n 4, p. 373-390, 1993.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNLIFFE, A. Managers as practical authors: reconstructing our understanding of management practice. **Journal of Management Studies**, v. 38, n. 31, p. 351-371, 2001.

_____. **A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management**. London: Sage, 2014.

DOYLE, M. Organizational transformation and renewal: a case for reframing management development. **Personnel Review**, v. 24, n. 6, p. 6-18, 1995.

DRABACH, N. P. SOUZA. A. R. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 221-248, jul./dez., 2014.

DRUCKER, P. **Management: tasks, responsibilities, practices**. Truman Talley Books: New York, 1986.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In. EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

ELMUTI, D. Can management be taught?. **Management Decision**, v. 42, n. 3, p. 439-453, 2004.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Ed.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997. p. 21-37.

_____. Communities of practice, Foucault and Actor-Network theory. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p. 853-867, 2000.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GHERARDI, S. Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 211-23, 2000.

_____. Organizational learning: the sociology of practice. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (eds). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management**. 2. ed. West Sussex: Wiley, 2011. p. 43-65.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistências**: educação e políticas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <[http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2004-11-16T14:34:59Z-45/Publico/Texto%20completo%20\(Tese-Ana%20Heckert\).pdf](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2004-11-16T14:34:59Z-45/Publico/Texto%20completo%20(Tese-Ana%20Heckert).pdf)>. Acesso em: 01 de dez. de 2016.

HUBER, G. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literature. **Organization Science**, v. 3, n. 2, p. 88-115. 1991.

JUNQUILHO, G. Gestão e ação gerencial nas organizações contemporâneas: para além do “folclore” e o “fato”. **Gestão & Produção**, v. 8, n. 3, p. 304-318, 2001.

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A. de; SILVA, A. R. L. da. As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 329-356, Jun. 2012.

KIM, D. O elo entre a aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. Amsterdam: Elsevier, 2005.

KORICA, M.; NICOLINI, D.; JOHNSON, B. In search of managerial work: past, presente and future of an analytical category. *International Journal of Management Reviews*, v. 00, p. 1-24, 2015.

LAPIERRE, L. Gerir é criar. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 4, p. 108-117, 2005.

LEITE, Y, U, F; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 45-64, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jun. 2001.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática. **Série Estudos**, Campo Grande-MS, v. 16, p. 165-179, jul./dez. 2003.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, agosto, 2001.

MIERTSCHINK, E.; JUNQUILHO, G. S. Caracterização do trabalho gerencial na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES. **Gestão e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 1228-1254, 2016.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educating managers beyond borders. **Academy of Management Learning & Education**, v. 1, n. 1, p. 64-76, 2002.

MORAES, L. V. D. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, art. 9, p. 1-21, 2004.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra cabeças na teoria da organização. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 58-71, 2005.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PAULA, A. P. P. de. Em busca de uma ressignificação para o imaginário gerencial: os desafios da criação e da dialogicidade. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 17, n. 2, p. 18-41, 2016.

PAULA, S. G. de. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paidéia**, Belo Horizonte-MG, n. 6, p. 65-86, jan./jun. 2009.

PAULSSON, K.; SUNDIN, L. Learning at work - a combination of experience-based learning and theoretical education. **Behavior & Information Technology**, v. 19, n. 3, p. 181-188, 2000.

PREFEITURA DE VITÓRIA. **Portal de Serviços da SEME**. 2017a. Disponível em: <<http://portalservicos.vitoria.es.gov.br/ResultadoPesquisa.aspx?secretaria=seme>>. Acesso em: 20 de abr. de 2017.

PREFEITURA DE VITÓRIA. **Secretaria de educação**. 2017b. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/seme>>. Acesso em: 21 de nov. de 2017.

REED, M. Management as a social practice. **Journal of Management Studies**, v. 21, n. 3, p. 273-285, 1984.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: teoria e prática**, v. 23, n. 42, p. 72-89, abr. 2013.

SCHULTZE, U.; LEIDNER, D. Studying knowledge management in information systems research: discourses and theoretical assumptions. **MIS Quarterly**, v. 26, n. 3, p. 213-242, 2002.

SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, art. 165, p. 26-52, 2008.

SIMON, H. A. Bounded Rationality and Organizational Learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 125-134, 1991.

STRATI, A. Saber na prática: compreensão estética e conhecimento tácito. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

TAYLOR, F. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TEIXEIRA, H. J. **Da administração geral à administração escolar: uma revalorização do papel do diretor da escola pública**. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

TENGBLAD, S. Is there a 'New Managerial Work'? A Comparison with Henry Mintzberg's Classic Study 30 Years Later. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 7, p. 1437-1461, 2006.

VARGAS, R. A. de A; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As "artes do fazer" gestão na escola mirante. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, p. 180-195, abr. 2013.

VERDINELLI, M. M. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007%20-%20Marilsa_Maria_Verdinelli.pdf>. Acesso em: 16 de fev. de 2017.

VITÓRIA. Lei Nº 4.747, de 27 de julho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória, capital do estado do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Vitória**. Vitória, 1998.

_____. Decreto Nº 12.237, de 27 de abril de 2005. Dispõe sobre o Processo de Eleição de Diretores (as) das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino Público de Vitória, Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Vitória**. Vitória, 2005a. Disponível em:

<<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2005/D12237.PDF>>. Acesso em 20 de jan. de 2017.

VITÓRIA. Lei Nº 6.529, de 29 de dezembro de 2005. Dispõe sobre adequações da estrutura organizacional da prefeitura municipal de vitória e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Vitória**. Vitória, 2005b. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2005/L6529.PDF>>. Acesso em: 20 de jan. de 2018.

_____. Resolução COMEV nº 07, de 27 de agosto de 2014. Dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor (a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória, ES. **Diário Oficial do Município de Vitória**. Vitória, 2014. Disponível em: < [http://files.comev-2.webnode.com/200001220-5f2c361203/7-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEV%20N%C2%BA.%202007-14%20ELEI%C3%87%C3%83O%20DE%20DIRETORES%202015-2018%20\(Aprovada%20PLENO%2023-07-14%20-%20Reavaliada%2027-08-14\)%20HOMOLOGADA%20-%20Port.%20n%C2%BA.%20029-14.pdf](http://files.comev-2.webnode.com/200001220-5f2c361203/7-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEV%20N%C2%BA.%202007-14%20ELEI%C3%87%C3%83O%20DE%20DIRETORES%202015-2018%20(Aprovada%20PLENO%2023-07-14%20-%20Reavaliada%2027-08-14)%20HOMOLOGADA%20-%20Port.%20n%C2%BA.%20029-14.pdf)>. Acesso em: 21 de janeiro de 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Formação Continuada de Diretores**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **2º Ciclo Formativo de Gestores Escolares**. 5 jan. 23 slides. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Formação de Diretores Escolares** – triênio 2015/2018. Folder. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. 2015c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Sistematização da Avaliação da 1ª Etapa de Formação de Diretores (as) triênio 2015/2018**. 32 slides. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. 2015d.

_____. Decreto Nº 16.372, de 29 de julho de 2015. Dispõe sobre medidas que visem o reestabelecimento do equilíbrio econômico e financeiro no âmbito da Administração Direta e Indireta e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Vitória**. Vitória, 2015e. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2015/D16372.PDF>>. Acesso em 11 de fev. de 2018.

_____. Lei n.8.829, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória. **Diário Oficial do Município de Vitória**. 2015f. Disponível em: <http://www.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/L/L88292015.pdf>. Acesso em: 30 de nov. de 2017.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2016a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão SEME/GGD 2013-2016**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2016b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Formação de diretores/2016 – Encontros**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2016c.

_____. Decreto Nº 17.015, de 02 de maio de 2017. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das Unidades Administrativas da Secretaria de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Vitória**. Vitória, 2017a. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2017/D17015.PDF>>. Acesso em: 25 de jan. de 2017.

_____. Secretaria de Educação. **Quantitativo de alunos/as nos Centros Municipais de Educação Infantil - Cmei**, por grupo etário Rede Municipal de Vitória/ES – 2017. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. 2017b.

_____. Secretaria de Educação. **Quantitativo de alunos(as) no Ensino Fundamental Regular, por escola e série/ano - Rede Municipal de Vitória/ES**, 2017. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. 2017c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão SEME/GGD 2013-2016**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. s/d.

WATSON, T. The emergent manager and processes of management pre-learning. **Management Learning**, n. 32, v. 2, p. 221-235, 2001.

_____. Organização e trabalho em transição: da lógica “sistêmico-controladora” à lógica “processual-relacional”. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005.

WEBER, M. Burocracia. In: WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 229-282.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 116-129, 2004.

APÊNDICE 1

Roteiro inicial da entrevista semiestruturada com integrantes da SEME

- 1) Como o trabalho do diretor pode ser descrito?
- 2) Poderia descrever um pouco da importância da formação continuada no trabalho do diretor?
- 3) Como se estabeleceu/foi organizada a formação continuada para o triênio 2015-2017?
- 4) Como se deram os cursos da primeira semana em 2015?
- 5) Quais foram os temas abordados e quais critérios foram usados para a escolha de cada um?
- 6) Após o curso inicial, quais foram as ações da SEME na formação continuada de diretores ao longo do triênio?
- 7) Como foi a participação dos diretores nessas ações? O que era esperado e como foi de fato?
- 8) Como foi a aproximação do conteúdo dos cursos e das ações da política de formação continuada com o trabalho cotidiano dos diretores?
- 9) Como os diretores puderam participar/dar *feedback* sobre os conteúdos?

APÊNDICE 2

Roteiro inicial da entrevista semiestruturada com diretores

- 1) Como você poderia descrever o seu trabalho?
- 2) Como você aprendeu seu trabalho?
- 3) Qual a importância da formação continuada para o seu trabalho?
- 4) Como você avalia a formação oferecida pela SEME na primeira semana de janeiro em 2015?
- 5) Como você avalia as ações formativas oferecidas pela SEME ao longo do triênio?
- 6) Como foi a adequação do conteúdo dessas formações com a realidade cotidiana do seu trabalho na escola?
- 7) Como foi a sua participação nas ações formativas?
- 8) O que mais de relevante você aprendeu com as formações?
- 9) O que faltou nas formações?
- 10) Como você pode descrever o Fórum de Diretores? Como é seu aprendizado nas ações desse movimento?

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Resolução Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Título da Pesquisa: A Formação de Diretores Escolares do Município de Vitória-ES

Nome do Professor: Prof. Dr. Gelson Silva Junquilha

Nome do Orientando (Pesquisadora): Vinícius Medina Módolo

O/A Sr./Sr.^a _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A Formação de Diretores Escolares do Município de Vitória-ES”, sob a responsabilidade de Vinícius Medina Módolo. A presente pesquisa tem como finalidade analisar o processo de formação continuada de diretores escolares empreendido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME).

Ao participar deste estudo, o/a Sr./Sr.^a permitirá que o pesquisador utilize os dados coletados para fins de divulgação científica. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos conforme Resolução Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Sua participação consistirá em responder aos questionamentos feitos pelo pesquisador por meio de entrevista.

As informações serão utilizadas para a dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Não há pretensão por parte do pesquisador em levantar qualquer juízo de valor sobre os resultados.

A conversa será registrada por meio de um gravador para que não se percam as informações e a fim de tomar menos tempo do (a) entrevistado (a). Garante-se que essa gravação não será mostrada a ninguém e a identidade do (a) entrevistado (a) não será revelada. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, pois apenas será solicitado o relato verbal e voluntário de suas opiniões e experiências. A conversa durará em torno de aproximadamente 30 minutos. Somente o pesquisador e o professor orientador terão acesso aos dados coletados, que serão guardados por 05 (cinco) anos e, posteriormente, descartados.

Os benefícios esperados com a sua participação visam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico sobre como a gestão nas escolas públicas se organizam, considerando suas especificidades.

Entende-se que os riscos para o (a) participante são pequenos e não tão facilmente previsíveis. Riscos estariam possivelmente ligados ao momento de coleta de dados, ao uso das informações, ao desconforto em partilhar informações ou ao constrangimento por parte do (a) participante.

A sua participação é voluntária e o/a Sr./Sr.^a pode a qualquer momento se recusar a responder qualquer pergunta. Além disso, é direito desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Também é prevista indenização por danos decorrentes da investigação, nos termos da Lei.

Ressaltamos que caso em algum momento o/a Sr./Sr.^a se sinta desconfortável em partilhar suas opiniões, a respeito de um ou mais pontos do roteiro utilizado durante a conversa, será assegurado o seu direito em recusar-se a manifestar-se sobre o(s) tópico(s) em questão.

Este termo será redigido e impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo(a) Sr./Sr.^a e pelo pesquisador, sendo que uma delas ficará com o Sr./Sr.^a.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com o pesquisador Vinícius Medina Módolo, nos telefones (27) 999957085 ou pelo endereço eletrônico *vin.modolo@gmail.com*.

Além disso, o CEP também deverá ser contatado para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa. O contato poderá ser feito pelo e-mail *cep.goiabeiras@gmail.com*, pelo telefone (27) 3145-9820, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514. Campus Universitário, Sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória – ES - CEP 29.075-910.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre e esclarecida para a sua participação nesta pesquisa. Por favor, preencha os itens seguintes:

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o teor do presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, como também, os meus direitos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Fui suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Eu tirei todas as dúvidas com o pesquisador Vinícius Medina Módolo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo pesquisador.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento antes ou durante a pesquisa sem qualquer penalidade.

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “A Formação de Diretores Escolares do Município de Vitória-ES”, eu, Vinícius Medina Módolo, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(ns) IV.3 e IV.4, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Participante da Pesquisa: Sr./Sr.^a _____

Vitória/ES, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Vinícius Medina Módolo

Pesquisador

ANEXO 1

Avaliação da 1ª etapa de formação de diretores (as)/2015

AVALIAÇÃO DA 1ª ETAPA DE FORMAÇÃO DE DIRETORES (AS)/2015

05 A 09/01/15 – Auditório PMV e FUCAPE

Identificação: () DIRETORES(AS) CMEI () DIRETORES (AS) EMEF

1. **A metodologia adotada no formato de Mesas Temáticas:**

- () Favoreceu muito a compreensão da temática () Favoreceu a compreensão
 () Favoreceu parcialmente a compreensão () Não favoreceu em nada minha compreensão

Justificativa e sugestões: _____

2. **Quanto às apresentações, interações e encaminhamentos promovidos nos encontros, o conteúdo da mesa vai contribuir para sua atuação como gestor escolar?**

• **1º dia – 05/01/15 – Auditório "Zemar Moreira Lima" – Auditório da PMV**

- () Totalmente () Suficiente () Em parte () Insuficiente

Justificativa e sugestões: _____

• **2º dia – 06/01/15 – Mesa 1 – Gestão da Aprendizagem e Avaliação Educacional**

- () Totalmente () Suficiente () Em parte () Insuficiente

Justificativa e sugestões: _____

• **3º dia – 07/01/15 - Mesa 2 – Gestão Democrática e Planejamento Educacional**

- () Totalmente () Suficiente () Em parte () Insuficiente

Justificativa e sugestões: _____

• **4º dia - 08/01/15 – Mesa 03 - Gestão Administrativa, Infraestrutura e Recursos Financeiros**

- () Totalmente () Suficiente () Em parte () Insuficiente

Justificativa e sugestões: _____

• **5º dia - 09/01/15 – Mesa 04 - Gestão de Pessoas, Clima e Cultura Organizacional**

- () Totalmente () Suficiente () Em parte () Insuficiente

Justificativa e sugestões: _____

3. **Sugestões de temáticas para as próximas etapas de formação:**