

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

DINÁ OLIVEIRA DA COSTA MOINHOS

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS
GESTORES DA CDE2/SEDUC-AM E SUA RELAÇÃO COM A PARTICIPAÇÃO DESTES
NO PROGESTÃO**

JUIZ DE FORA
2016

DINÁ OLIVEIRA DA COSTA MOINHOS

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS
GESTORES DA CDE2/SEDUC-AM E SUA RELAÇÃO COM A PARTICIPAÇÃO DESTES
NO PROGESTÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira

JUIZ DE FORA
2016

DINÁ OLIVEIRA DA COSTA MOINHOS

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS
GESTORES DA CDE2/SEDUC-AM E SUA RELAÇÃO COM A PARTICIPAÇÃO DESTES
NO PROGESTÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em: 08/12/16

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira (UFJF)
Membro da banca – Orientador

Juiz de Fora, 08 de dezembro de 2016.

A meu pai e minha mãe, maior exemplo de humanidade e dignidade! Ao meu esposo Ilen e aos meus filhos Ian Davi, Ilen Júnior. Imê Vitória e Iury, por superarem minha ausência e me apoiarem em tudo. Vocês foram e são minha maior motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu pudesse concluir este mestrado, em especial:

A Deus, pela oportunidade de crescimento não só profissional mas também como pessoa humana.

Aos meus pais, Dona Maria Cláudia e Senhor Raimundo Costa, pelo esforço e compromisso com a minha educação básica nos primeiros anos de minha vida. Postura essa que me propiciou galgar voos mais altos. Assim como aos meus irmãos, sobrinhos e sobrinhas pelo apoio incondicional.

Ao Ilen Dantas Moinhos pelo homem incrível que é o qual me apoiou durante toda a pesquisa, compreendendo minhas ausências e me dando força nas fraquezas e crises de estresses.

Aos amigos e amigas, em especial aos meus mentores espirituais, Josiane e Amsterdã que me cobriram de orações e me fortaleceram, Lafranckia Paz, pela amizade verdadeira, incondicional e madura.

Aos meus colegas de mestrado espalhados por este Brasil, em especial aos colegas do interior do estado do Amazonas que tanto enriqueceram essa experiência. Vocês fizeram dos encontros presenciais verdadeiros shows de compartilhamento de experiências e culturas. Minha gratidão pelo companheirismo e cumplicidade acadêmica nos momentos tensos e cansativos, além da companhia nos momentos de trabalho, pesquisa e lazer em Juiz de Fora e à distância por meio da plataforma virtual.

Aos colegas de trabalho da Coordenadoria Distrital de Educação 2 da SEDUC-AM, por todas as contribuições tanto emocionais quanto materiais. Em especial à Coordenadora Geral Mirian Verdes e aos gestores escolares e suas respectivas equipes pela contribuição na pesquisa de campo e principais sujeitos do caso de gestão.

À coordenadora do PROGESTÃO na SEDUC-AM, Dayse Lúcida pela disposição e simpatia em me receber sempre durante a pesquisa.

Ao Professor Doutor Victor Cláudio Paradela Ferreira, por sua competência profissional que me proporcionou orientação efetiva nessa incrível experiência de pesquisa, por me conceder o privilégio de compartilhar de sua sabedoria e conhecimentos.

A Helena Rivelli e Daniel Eveling, membros da equipe de núcleo de dissertação do PPGP/CAEd/UFJF, responsáveis diretos pelo processo de construção e lapidação científica da pesquisa e pelo profissionalismo, empenho, paciência e compreensão no duro cotidiano da construção de uma dissertação de mestrado.

Aos tutores Priscila e Wallace, pelo profissionalismo, empenho, paciência e compreensão no duro cotidiano da construção de uma dissertação de mestrado.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas em parceria com o CAEd/PPGP/UFJF pela oportunidade de formação e pelo crescimento profissional proporcionado por meio deste mestrado.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e busca responder à interrogação relativa à baixa participação dos gestores da Coordenadoria Distrital de Educação 2 (CDE2) no Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO. Este foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas com o objetivo de qualificar os gestores para o exercício de sua função, oferecendo-lhes subsídios teóricos e reflexão das práticas gestoras buscando aprimorar as competências. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a percepção dos gestores escolares da CDE2 sobre o lugar da formação para o exercício da gestão escolar. Buscou-se desvendar a(s) causa(s) principal(is) da baixa adesão desses profissionais ao curso de formação. A pesquisa utilizou como uma de suas ferramentas metodológicas a Teoria das Representações Sociais, que favorece a investigação sobre como se formam e como funcionam os sistemas de referência socialmente utilizados para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Para a realização da pesquisa aqui proposta, foram escolhidos os seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, análise de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas, utilizando-se a técnica entrevista/evocação de palavras por meio de expressões indutoras para o levantamento das percepções dos gestores. De forma geral, os resultados da pesquisa mostraram a existência de lacunas ou deficiências no processo de formação continuada do PROGESTÃO. Essas deficiências estão relacionadas tanto ao processo de adesão quanto à proposta curricular e, por fim, ao acompanhamento dos resultados da formação, tornando-se problemas evidentes nos dados obtidos com a pesquisa. Considerando o presente estudo, a análise dos resultados visa a indicar caminhos de melhorias no programa de formação continuada da SEDUC-AM. A pesquisa propõe, por fim, recomendações para o aperfeiçoamento do programa, dentre as quais se destacam: a redefinição de uma proposta curricular que valorize a prática gestora e suas necessidades iminentes enquanto profissionais da educação; o aprimoramento da comunicação entre os órgãos envolvidos na formação e as equipes gestoras da CDE2.

Palavras-Chave: Formação de gestores, Gestão Escolar, PROGESTÃO.

ABSTRACT

This work was developed in the Professional Postgraduate Program in Management and Appraisal of Public Education from the Federal University of Juiz de Fora and seeks to answer the question concerning the low participation of the District Coordination of Education 2 managers (CDE2) The Distance Program of training for School Managers - Progestão. This was implemented by the State of Amazonas' Secretariat of Education in order to qualify managers to exercise their role by offering them subsidies and theoretical reflection of management practices seeking to improve skills. The research has as main objective to analyze the perception of school managers from CDE2 on the place of training for the exercise of school management. It attempted to unravel the low adhesion's main cause of these professionals to the training course. The research used as a methodological tool the Theory of Social Representations, which favors research on how they form and how the reference systems work socially to interpret the events of everyday reality. To carry out the proposed research, the following instruments data collection were chosen: bibliography research, documents analysis and conduction of semi-structured interviews using the interview/words call-up technique by inducing expressions to survey the managers' perceptions. Overall, the survey results showed the existence of gaps or weaknesses in continuous training process of Progestão. These deficiencies are related as to the adhesion process as the proposed curriculum and, finally, the training results follow-up, becoming evident in the research's obtained results. Regarding this study, the analysis aims indicate path improvements in the continuous training program of SEDUC-AM. The research suggests, finally, recommendations for the program's improvement. From these recommendations stand out: the reset of a curriculum proposal that enrich the management practice and their imminent needs as education professionals; the improvement of communication between the bodies involved in the training and management teams of CDE2.

Keywords: Training managers, School Management, Progestão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura administrativa atual SEDUC-AM	31
Figura 2 – Estrutura administrativa das Coordenadorias Distritais (capital)	32
Gráfico 1 – Rotatividade de gestores na SEDUC/AM	24
Gráfico 2 – A formação dos gestores escolares CDE2/SEDUC-AM	33
Gráfico 3 – A formação dos gestores escolares CDE2/SEDUC-AM	34
Gráfico 4 – Tempo decorrido na função de gestor e na escola atual	35
Gráfico 5 – Participação dos gestores escolares CDE2/SEDUC-AM no curso PROGESTÃO	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dificuldades apresentadas pelos gestores	37
Quadro 2 - Títulos dos módulos do PROGESTÃO	46
Quadro 3 - Questões norteadoras da discussão sobre a profissionalização do gestor escolar	60
Quadro 4 - Análise dos programas de capacitação para gestores escolares	61
Quadro 5 - Noções de competência	63
Quadro 6 - Melhorias e ajustes ao PROGESTÃO	104
Quadro 7 - Ferramenta 5W2H	106
Quadro 8 - Aspectos que precisam ser melhorados e proposições	107
Quadro 9 - Plano de Ação Educacional - Consulta aos gestores	108
Quadro 10 - Plano de Ação Educacional - temáticas e competências	109
Quadro 11 - Plano de Ação Educacional – Divulgação	110
Quadro 12 - Plano de Ação Educacional - Acompanhamento e avaliação	111
Quadro 13 - Estrutura do programa de formação continuada	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números da evocação de palavras	77
Tabela 2 - Exemplo de cálculo de frequência e OME	78
Tabela 3 - Frequência, ordem média de evocação, núcleo central e expressões próximas ao núcleo das categorias submetidas à análise da evocação 1	78
Tabela 4 - Frequência, ordem média de evocação, núcleo central e expressões próximas ao núcleo das categorias submetidas à análise da evocação 2	79
Tabela 5 - Frequência, ordem média de evocação, núcleo central e expressões próximas ao núcleo das categorias submetidas à análise da evocação 3	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDE	Coordenadorias Distritais de Educação
CEDHAP	Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEPAN	Centro de Formação de Profissional Pe. José Anchieta
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DEGESC	Departamento de Gerenciamento de Gestores da secretaria
DEGESC	Departamento de Gerenciamento de Gestores da secretaria
EaD	Educação à Distância
FAB	Força Aérea Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
FVC	Fundação Victor Civita
GEMGE	Gerência de Monitoramento à Gestão Escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OME	Ordem Média de Evocação
PAE	Plano de Ação Educacional
PMAM	Polícia Militar do Amazonas
SEB/ME	Secretaria de Educação Básica
SEDUC-AM	Secretaria de Estado e Educação do Amazonas
SEED	Secretaria de Educação à Distância
RGEE/AM	Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas
UEA	Universidade do Estado Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PANORAMA DA GESTÃO ESCOLAR NO AMAZONAS: PERFIL, FORMAÇÃO E ADESÃO DE GESTORES	20
1.1 SELEÇÃO E FORMAÇÃO DE GESTORES NO AMAZONAS.....	21
1.2 AS PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DOS GESTORES.....	25
1.3 OS GESTORES DA COORDENADORIA DISTRITAL 2 DE MANAUS ..	29
1.4 O QUE MOSTRAM OS REGISTROS SOBRE O DESEMPENHO DOS GESTORES	35
1.5 O PROGESTÃO	38
1.6 A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES NO PROGESTÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	48
2 ANÁLISE DAS CAUSAS DA BAIXA PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES NO PROGESTÃO	51
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO	53
2.1.1 Formação de Gestores Escolares	54
2.1.2 Competências necessárias à gestão	62
2.2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DO SIGNIFICADO DA GESTÃO PARA OS GESTORES ESCOLARES DA CDE2	67
2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	73
2.3.1. Procedimentos de coleta de dados	74
2.3.2. Tratamento das palavras evocadas	76
2.3.3 Análise e considerações sobre os dados da primeira evocação, “gestão escolar”	80
2.3.4 Análise e considerações sobre os dados da segunda evocação, “ser gestor”	89
2.3.5 Análise e considerações sobre os dados da terceira evocação, “formação continuada para gestores”	97
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIA DE MELHORIA NA ADESÃO DOS GESTORES DA CED2 À FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGESTÃO ..	103

3.1 OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	105
3.2 AS PROPOSTAS DO PAE	106
3.3 ESTRUTURA E DIRETRIZES OPERACIONAIS DO PROGRAMA.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	125
ANEXO	138

INTRODUÇÃO

Um desafio para os educadores brasileiros é o de se articularem para uma intervenção efetiva na definição das orientações que regerão a formação a ser desenvolvida nos cursos de pós-graduação destinados à "formação dos profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação na educação básica" (AGUIAR et al, 2006, p. 835). Essa formação deve contribuir, igualmente, para o fortalecimento da gestão democrática da educação e da escola e para a construção de uma educação pública de qualidade.

As determinações legais procuram estabelecer mudanças na escola, principalmente no sentido da redefinição dos objetivos das ações e da organização escolar, a fim de que as novas demandas sociais sejam atendidas.

Além da disposição legal da gestão democrática, pode-se afirmar que a escola mudou de maneira significativa nos últimos trinta anos no Brasil. Com a promulgação da Constituição Federal, de 1988, estabeleceu-se a gestão democrática da educação. Essa deve figurar como princípio norteador da organização das unidades de ensino e dos sistemas educativos. Apesar do tempo decorrido desde seu estabelecimento, ainda se configura em desafio para os órgãos competentes oferecer formação adequada para aqueles que estão à frente de uma comunidade escolar.

Uma escola pública que oferecia acesso para poucos passou a ser uma escola em que praticamente se atingiu a universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Isso significou para a educação que uma nova escola, um novo público, novos desafios aos seus gestores, na tarefa de reunir a comunidade escolar em torno de um projeto educativo, estabeleceram-se nesse tempo.

Além dos novos desafios impostos pela realidade descrita, a necessária dinamização e efetivação de programas, projetos e ações, direcionados à formação inicial e continuada de gestores escolares, faz-se presente também em função dos indicadores educacionais no país. As novas formas de provimento ao cargo de diretor(a) escolar em vigência nos estados e municípios também exigem essa preocupação com a formação contínua desses profissionais. Os dados do Censo Escolar/2014 indicam que, no Brasil, a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes. Em pesquisa de 2013, o Ministério da Educação constatou que 3,9% dos dirigentes escolares possuem

apenas formação em nível médio, sobretudo nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível superior é de 95,0%, enquanto apenas 69,1% possuem curso de pós-graduação *lato sensu*/especialização (MEC, 2006).

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integra um conjunto de ações que teve início, em 2005, com o curso-piloto de extensão em gestão escolar (100 horas), ofertado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Por meio desse Programa, o Ministério da Educação (MEC), contando com a colaboração da Secretaria de Educação à Distância (SEED) e do Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, vem desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio à gestão da educação básica com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira (MEC, 2015).

Desde 2001, o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO vem sendo implantado nos estados da Federação por meio de consórcios estabelecidos entre o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e as Secretarias Estaduais de Educação.

No Amazonas, o PROGESTÃO teve a segunda edição iniciada em 2013, com previsão para conclusão em 2015. O curso não possui caráter obrigatório, apresenta-se apenas como uma proposta de formação disponível para gestores em exercício e para profissionais que aspiram à gestão, desde que sejam indicados por seus gestores. Tais profissionais são avisados e indicados para o curso pelas Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs). As CDEs constituem-se como órgãos intermediários entre a Secretaria e os gestores das escolas que as compõem e têm papel fundamental na adesão desses gestores aos cursos de capacitação emanados da SEDUC, inclusive o PROGESTÃO.

Compondo o quadro de supervisores da CDE2, a pesquisadora tem a função de acompanhar e prestar assessoria ao trabalho da equipe gestora das escolas. Nesse sentido, os registros efetuados a partir dessas visitas mostram muitas deficiências e dificuldades encontradas pelos gestores no sentido de conduzirem a

escola de forma efetiva¹ de modo que se evidencie um crescimento da qualidade nos processos administrativos e pedagógicos. Além disso, é importante ressaltar como ocorrem os processos seletivos para o cargo de gestor escolar dentro da SEDUC-AM.

Os atuais gestores das escolas da SEDUC-AM são selecionados a partir de indicação dos secretários de educação e dos coordenadores pedagógicos distritais alocados nas sete Coordenadorias Distritais de Educação. As únicas exigências para a indicação são: a pessoa indicada deve ser funcionário público efetivo e possuir probidade administrativa². Nenhuma formação específica na área da educação é exigida do candidato. Basta, portanto, que seja indicado por alguém que possua cargo de confiança na secretaria.

Diante dessas constatações, a SEDUC-AM oferece cursos como o PROGESTÃO (desde 2006) e do Programa Escola de Gestores (cuja oferta ocorreu somente entre 2008 e 2009), por meio de convênio com o Governo Federal, com o fim promover melhorias nas práticas da gestão escolar e, consecutivamente, elevar os índices escolares.

Apesar da realidade apresentada e de a oferta dos cursos de formação continuada destinada aos gestores ser, ainda, esporádica e de curta duração, não tem sido representativo o número de gestores em exercício nas escolas estaduais da Coordenadoria (CDE2) que têm aderido ao programa de formação, dificultando o processo de melhoria da qualidade dos serviços oferecidos à comunidade escolar. A não adesão aos cursos oferecidos pela SEDUC-AM, mais especificamente ao PROGESTÃO, constituiu-se como o objeto da presente investigação e levou à pergunta que esta dissertação buscou responder: por qual(is) motivo(s) há baixa participação dos gestores na formação oferecida pela SEDUC?

Esses questionamentos definiram o objetivo de pesquisa e sua relevância social. Portanto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos gestores escolares da CDE2 sobre a gestão e sobre a formação continuada para o exercício da gestão escolar. Além disso, constituíram-se como objetivos específicos: descrever o processo de seleção de gestores das escolas estaduais; apresentar a

¹ Como “efetivo” entende-se ser aquele que apresenta soluções e possui capacidade de dar respostas aos problemas do dia a dia da escola e que são inerentes a qualquer instituição de ensino, dando à educação fluidez para um crescimento contínuo da sua qualidade (LUCK, 2009).

² É a retidão das ações administrativas. Agir de forma reta e honesta não somente de acordo com as normas, como também de acordo com a ética (código de ética do servidor), dentro dos princípios de moralidade (R7/Dicionário informal, 2016).

adesão ao curso de formação para gestores escolares oferecidos pela SEDUC-AM; identificar como os gestores percebem a gestão e a formação como um todo e como essa percepção pode refletir no PROGESTÃO; identificar os motivos da baixa adesão ao curso oferecido; e, por fim, propor um projeto de intervenção que aponte possíveis soluções para o problema investigado.

Para tanto, foram recolhidos, organizados e analisados os dados sobre o PROGESTÃO, em uma tentativa de se compreender o problema evidenciado, sistematizando-se informações sobre o perfil de formação dos gestores escolares da CDE2, unidade de delimitação da pesquisa.

A estrutura do trabalho, portanto, ficou assim definida: no capítulo 1, enfatiza-se sobre o processo da formação de gestores no contexto brasileiro, no estado do Amazonas e, por fim, especificamente na Coordenadoria Distrital de Educação 2 da SEDUC-AM. Nesse sentido, a análise está direcionada ao PROGESTÃO: como o referido curso se encontra estabelecido nas esferas nacional, estadual e local e de que forma se dá o processo de adesão dos gestores da CDE2 a essa formação com ênfase na baixa adesão destes.

No segundo capítulo, é proposto um diálogo entre os dados coletados para análise e o referencial teórico. Esses foram selecionados a fim de auxiliar na compreensão de aspectos relacionados à gestão e eficácia escolar. Dentre as tantas referências buscadas para a descrição, compreensão e análise das questões levantadas, foi utilizado também o material do PROGESTÃO, cedido pela Secretaria de Educação na representação do seu órgão colegiado Centro de Formação de Profissional Padre José Anchieta CEPAN (de 2006 a 2012).

Vale destacar, também, as contribuições de AGUIAR et al (2006), Lück (2000, 2009, 2010, 2011), MACHADO (2000, 2001 e 2006) e GALVÃO, SILVA e SILVA (2011), importantes interlocutores da pesquisa, uma vez que tratam sobre a o currículo da formação acadêmica dos profissionais da educação e a relevância disso para a gestão escolar, articulando sobre os fatores de eficácia ligados à gestão escolar, a dimensão da gestão escolar e suas competências. Também são importantes para este estudo as reflexões de Colares (2013), que versam sobre a formação em gestão na perspectiva democrática.

Paralelamente, no capítulo 2, é apresentada a Teoria das Representações Sociais, cuja função metodológica é a de investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e

para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008), que serviu também de suporte à pesquisa, destacando-se suas propostas e os procedimentos metodológicos. Para isso, foi entrevistado um grupo de 107 profissionais da equipe gestora das 36 escolas da CDE2, procurando-se identificar qual a representação social de formação continuada por eles mantida, a fim de relacionar essa representação com o problema investigado na pesquisa. Para tanto, buscaram-se as contribuições de Serge Moscovici (2007), Ferreira et al (2005), Sá (1998, 2002), Alves-Mazzotti (2008), Jodelet (2001) e Vergara e Ferreira (2007).

No capítulo 3, apresenta-se o Plano de Ação Educacional (PAE), que consiste na proposição de ações voltadas à melhoria da participação dos gestores da CDE2 nos cursos de formação para a gestão escolar oferecidos pela SEDUC-AM. Finalmente, o último capítulo é dedicado às considerações finais sobre a pesquisa. Assim, esta dissertação está estruturada em capítulos que pretendem descrever, analisar e propor intervenções para a realidade estudada.

1 PANORAMA DA GESTÃO ESCOLAR NO AMAZONAS: PERFIL, FORMAÇÃO E ADEÇÃO DE GESTORES

A existência de padrões de competência é considerada uma condição básica para orientar e definir a seleção dos diretores escolares.³ Essa é uma das conclusões da pesquisa Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Heloísa Lück, diretora do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP), em Curitiba. Realizado entre maio e novembro de 2010, o estudo mapeou as diversas maneiras como as redes estaduais de ensino decidem como gerir suas escolas.

No processo de seleção dos dirigentes escolares, muitas vezes é levado em conta o currículo do candidato e não a competência para a função. Lück (2011), coordenadora do estudo, explica a diferença entre ter currículo, ou seja, experiências e ter competência. Suas experiências têm a ver com seu currículo. Já as competências estão relacionadas ao que vai ser capaz de realizar como responsável pela escola (LÜCK, 2011). A autora prossegue:

Pesquisas internacionais têm consistentemente indicado que a qualidade do ensino está associada a um conjunto de fatores, dentre os quais aparece, como dos mais preponderantes, a liderança do diretor escolar baseada em competências para esse exercício profissional. (LÜCK, 2011. p. 30)

A literatura indica que a definição e divulgação de padrões ou critérios de competência de desempenho do Diretor Escolar são consideradas como básicas para orientar a seleção de diretores. Consoante a isso, a autora constatou que essa também é uma condição básica para nortear o monitoramento, coordenação e avaliação da atuação dos gestores (LÜCK, 2011).

Portanto, este capítulo busca apresentar o perfil dos gestores escolares da Coordenadoria Distrital de Educação 2/SEDUC-AM, destacando aspectos como formação, tempo de serviço e rotatividade na função. Apresenta também os critérios utilizados pela Secretaria na escolha desses profissionais para que atuem junto às escolas. Como parte desse panorama, também se apresenta a estrutura do curso de

³ Segundo Lück (2010), são três os padrões levados em consideração na hora de selecionar e orientar os gestores: competências de liderança, competências pedagógicas e competências administrativas.

formação continuada oferecido pela SEDUC-AM para os gestores em exercício, o PROGESTÃO.

Objetivou-se uma participação efetiva dos gestores escolares para que o curso pudesse cumprir o propósito estabelecido em sua implementação. O atendimento ou não dos gestores a essa expectativa de participação, os desafios e perspectivas do curso de formação também são apresentados neste capítulo.

Para isso, faz-se necessário os seguintes detalhamentos: em sua primeira seção, é explicitado como ocorre o processo de seleção de gestores na secretaria do estado e qual(is) formação(ões) é(são) disponibilizada(s) pela secretaria para os mesmos, após o processo de seleção. Na segunda seção, são abordados três aspectos importantes no contexto da gestão: o primeiro diz respeito às principais atribuições dos gestores, de acordo com os documentos oficiais; a segunda refere-se ao perfil dos gestores que compõe a CDE2, o universo a ser pesquisado e qual o tempo decorrido na função de gestor e na escola atual de cada um dos que compõem o quadro de 36 escolas nessa CDE; em terceiro lugar, são abordados os principais desafios relatados pelos gestores, de acordo com os relatórios de Supervisão Pedagógica da CDE2.

1.1 SELEÇÃO E FORMAÇÃO DE GESTORES NO AMAZONAS

Combinada com outras metodologias, como certificação e indicação por instâncias locais, a eleição direta é o processo mais usado nas redes estaduais de ensino do Brasil. No entanto, os critérios para a escolha e orientação do gestor em exercício não são claros nas diferentes formas de acesso ao cargo (LÜCK, 2011).

Conforme já explicitado na introdução, a seleção de gestores da rede estadual de ensino do Amazonas é feita por indicação. O Art. 140 da Resolução nº122/2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) dispõe que o gestor será indicado e submetido a um processo seletivo que avaliará se o mesmo preenche os seguintes requisitos funcionais: mérito, competência técnica, probidade administrativa, liderando junto à comunidade escolar e disponibilidade tempo integral com dedicação exclusiva à escola durante seu período de gestão.

Na prática, o processo no estado do Amazonas acontece em três etapas, que são: análise de currículo, entrevista e nomeação por ato administrativo próprio da SEDUC-AM. Isso ocorre com o respaldo das autoridades competentes que são o Secretário de Estado de Educação, os Secretários Adjuntos e os Coordenadores Distritais e Regionais.

A análise de currículo normalmente consiste na primeira indicação do candidato a gestor, que é feita pela Coordenadoria ou pela Gerência de Monitoramento à Gestão Escolar (GEMGE). De posse do currículo, o candidato indicado é encaminhado ao Departamento de Gerenciamento de Gestores da Secretaria (DEGESC), onde passará por uma entrevista estruturada que é realizada pelos técnicos da Gerência de Monitoramento (GEMGE). As entrevistas normalmente acontecem em dois momentos. No primeiro momento, o candidato passa por entrevista na Instituição que o indicou (CDEs ou GEMGE) e, no segundo, o candidato passa por uma entrevista na Instituição que não foi responsável por sua indicação (CDEs ou GEMGE). Ambas as instituições chegam a um consenso acerca da aptidão ou não do candidato para o cargo, e esse parecer consensual é encaminhado para o titular da pasta que decide pela nomeação ou não do candidato.

A terceira etapa é o parecer, decisão de última instância nomeada pelo Secretário de Educação do Estado. Para isso, utiliza-se de ato administrativo, conforme se verifica no Artigo 141 do Regimento Geral das Escolas Estaduais, que assim dispõe: “A Direção da Escola terá por seu titular um Gestor, nomeado ‘*ad nutum*’ pelo Secretário de Estado da Educação, através de ato administrativo próprio” (AMAZONAS, 2010).

Quanto aos gestores do interior do estado, esse processo é realizado pelas supervisoras do interior que fazem o acompanhamento das escolas estaduais, nos municípios do Estado do Amazonas e realizam entrevistas. Quem define se o gestor assume é o Secretário Adjunto do Interior ou o Próprio de Educação. Algumas vezes, os prefeitos ou alguns deputados indicam pessoas para assumir a gestão escolar.

No que se refere à formação dos candidatos à gestão escolar, não existe um processo formalizado que exija do candidato certa formação para poder assumir a escola, nem mesmo que este faça, obrigatoriamente, qualquer formação oferecida pela SEDUC-AM após assumir a gestão. Assim, fica sob a responsabilidade das

Coordenadorias passarem as orientações e diretrizes da Secretaria sobre a Gestão da Escola ao novo gestor.

Cabe ao gestor, depois de selecionado e nomeado, desempenhar a função e exercer suas responsabilidades, conforme o previsto nos Artigos 142, 143, 144 e 145 do Regimento Geral das Escolas Estaduais – Resolução nº 122/2010⁴. O único preparo, porém, com que o gestor selecionado pode contar é a prática.

Sobre a seleção e escolha dos gestores na rede de ensino do estado do Amazonas, o que se verifica é o respaldo legal para que ocorram por meio da indicação. No entanto, esse processo não obedece a um padrão definido, ficando a seleção do candidato a critério e cargo das Coordenadorias ou da GEMGE, apontando para a inexistência de uma política consolidada de seleção de gestores na rede estadual de ensino.

Também é importante salientar o processo de seleção de gestores escolares da rede estadual do Amazonas, com escolas conveniadas, como a da Polícia Militar do Estado do Amazonas e com as Forças Armadas, e que também estão sob a jurisdição de algumas Coordenadorias (CDEs). Essas possuem peculiaridades na escolha de seus gestores, pois são selecionados e indicados pelo próprio comando da Polícia Militar do Amazonas (PMAM) e da Força Aérea Brasileira (FAB), e não por profissionais ligados à SEDUC-AM. O convênio com essas escolas ocorre, unicamente, na capital do estado, Manaus. Sob a jurisdição da CDE2, há duas escolas conveniadas dessa natureza.

Nesse sentido, ocorre o convênio com escolas ligadas a instituições religiosas, como as Dioceses e Paróquias. Nesses casos, a escolha do gestor também é feita pela autoridade da congregação religiosa à qual pertence. Além da capital, essa espécie de convênio é muito comum nos municípios do interior do estado. Na CDE2 não há escola com esse tipo de convênio.

De modo geral, o monitoramento da gestão escolar se dá por meio do acompanhamento do Plano de Gestão Escolar que cada gestor deve fazer no início do ano e entregar a Coordenadoria Distrital e ao DEGESC. Esse Plano de Gestão

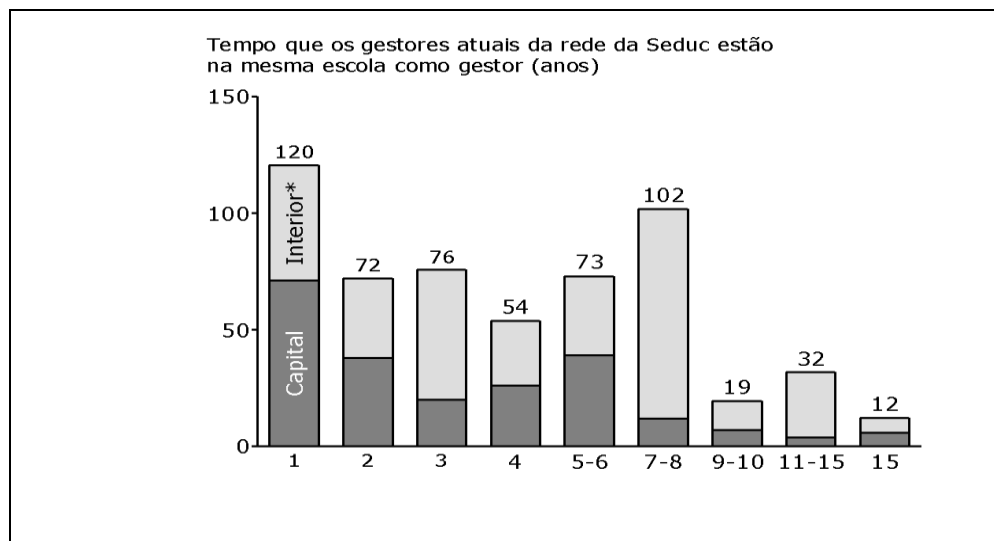
⁴ Os mencionados artigos, sinteticamente, pretendem estabelecer os seguintes pontos para a prática gestora: a) Planejar, organizar e avaliar o processo de gestão dos objetivos e metas da Escola; b) Estimular e desenvolver o trabalho em equipe; c) Avaliar sistematicamente o grau de satisfação dos alunos e da comunidade escolar em relação à qualidade dos serviços prestados; d) Reduzir taxas de abandono escolar; e) Articular ações com vistas à melhoria qualitativa do ensino e dos índices de aprovação (AMAZONAS, 2010, p. 42).

deve englobar as ações previstas para o decorrer do ano e contempla os diversos aspectos que envolvem a gestão da escola.

No início do ano, o DEGESC promove o Encontro Técnico de Gestores Escolares, no qual, durante três dias, são repassadas todas as informações pertinentes à gestão escolar. Nesse Encontro acontecem palestras e orientações sobre programas e ações da Secretaria, troca de experiências, boas práticas, estudos e oficinas sobre temas e procedimentos sobre as diversas dimensões da gestão escolar.

As informações sobre a rotatividade dos gestores nas escolas da CDE2 não são registradas e sistematizadas com frequência. Os dados sobre o tempo médio em que cada gestor permanece na escola, por exemplo, não consta nos arquivos pesquisados. A única informação pública e organizada sobre isso data de 2012 e pode ser visualizada no gráfico 1.

Gráfico 1 – Rotatividade de gestores na SEDUC-AM⁵



Fonte: SEDUC/DEGESC, 2012.

O tempo de permanência do maior número de gestores na função, de acordo com o gráfico 1, é de sete a oito anos. Percebe-se, no entanto, um número significativo de gestores que permanecem entre um e quatro anos. Essa rotatividade, porém, é bem mais acentuada no interior do estado. Considerando-se

⁵ *Estimado usando dados parciais. Fonte: DEGESC, 2012.

as mudanças constantes na gestão da Secretaria (SEDUC-AM) e na CDE2, é possível que esses dados tenham sido alterados desde 2012.

Também não foi possível obter informações precisas sobre os motivos da saída dos gestores do cargo. Na tentativa de obter essas informações, ouviu-se do DEGESC que os motivos são variados e nenhum levantamento sobre esses fatores foi feito. No entanto, os fatores motivadores da saída, segundo o departamento, podem ir desde aposentadoria até o fato de os índices da escola não apresentarem ascensão, ou seja, índices educacionais baixos revelam uma grande propensão ao afastamento do gestor dessa escola.

No âmbito da jurisdição da CDE2, o tempo médio de permanência do gestor na função é de cinco anos, de acordo com a Coordenadora Distrital de Educação. Segundo a Coordenadora, esse tempo só não será cumprido pelo gestor se houver algumas ocorrências, tais como mobilização da comunidade por insatisfação com a gestão, denúncias de infrações graves que sejam comprovadas e estejam previstas nos Artigos 246, 247 e 248⁶ do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. Tais infrações se constituem em quebras de determinações. Outros motivos alegados pelos gestores como motivadores do abandono da função são a baixa remuneração financeira, a falta de recursos de pessoal, infraestrutura e material, a ausência de programas de valorização da gestão escolar.

Portanto, a partir das informações apreendidas, pode-se entender o papel relevante das Coordenadorias Distritais nesse processo de seleção e rotatividade de gestores na rede estadual de ensino do Amazonas. Nesse contexto, torna-se fundamental a compreensão das principais atribuições delegadas aos gestores no exercício da função de dirigentes escolares da SEDUC-AM, o que será objeto de análise e descrição na próxima seção.

1.2 AS PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DOS GESTORES

⁶ Os mencionados artigos, sinteticamente, estabelecem os seguintes pontos como infrações para a prática gestora: Art. 247, Alínea II. Incisos a) abuso de autoridade; b) falsidade ideológica; c) peculato; d) concussão; e) corrupção passiva; f) prevaricação; g) advocacia administrativa; h) violação de sigilo funcional e exercício funcional ilegalmente antecipado prolongado; i) ato omissivo ou comissivo, doloso ou culposo; j) procrastinação; e, k) malversação. Alínea III. Por demérito e incompetência técnica e gerencial; Alínea IV. por falta de liderança junto à comunidade escolar; e, Alínea V. por crimes contra o patrimônio da escola. (AMAZONAS, 2010, p. 74- 77).

O objetivo final da gestão escolar consiste na melhoria da qualidade dos processos de ensino e do desempenho educacional dos discentes. Compete ao gestor, portanto, oferecer orientação à sua equipe de maneira que a cultura escolar seja dinamizada e produza resultados satisfatórios. Porém, as ações relacionadas à prática da gestão escolar não se dão de forma isolada, mas são dinâmicas e se inter-relacionam e se articulam a partir da união dos esforços (LÜCK, 2000).

A autora explica que a prática de soluções tópicos, restritas, tem sido adotada na educação brasileira, quando, na verdade, os problemas estão inter-relacionados. Segundo a autora, “estes não se resolvem ora investindo em capacitação, ora em melhoria de condições físicas e materiais, ora em metodologias, ora em produção de materiais, etc. É preciso agir conjuntamente em todas as frentes.” (LÜCK, 2000, p. 7). Cabe ao gestor escolar a tomada de decisões nesse sentido.

Lück (2011) reconhece que o trabalho do gestor é muito oneroso em termos de tempo e de energia e que lhes acarreta muita tensão o tempo todo. A autora completa: “Há a necessidade de satisfazer e atender professores, pais, alunos e sistema de ensino. Na busca de alívio para essa pressão toda, muitas vezes desordenada e errática.” (2011, p. 182). Portanto, todos os esforços gerados no sentido de produzir resultados satisfatórios serão bem-vindos.

Nesse sentido, o Artigo 142 do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas - RGEE/AM (ver Anexo) atribui aos gestores escolares várias funções que exigem competências pedagógicas, políticas e administrativas. Devem, pois, tanto cumprir as funções estabelecidas por lei, como articular seu trabalho de forma a administrar as demandas que surgem e que não se encontram sistematizadas na legislação à qual está submetido.

O capítulo V do referido Regimento estabelece, ainda, os aspectos nos quais a instituição será avaliada ao final de cada ano escolar. Dentre outros aspectos avaliados, o § 3º do Art. 150 estabelece:

Mensurar o desempenho institucional a partir da implantação de instrumentos que viabilizem o alcance das metas definidas como estratégias de ações, tais como:
a) o plano de aperfeiçoamento do pessoal (...). (AMAZONAS, 2010)

Pressupõe-se que o referido *plano de aperfeiçoamento pessoal* perpassaria por alguma ação referente à formação continuada, pois esta se constitui, atualmente, um dos melhores instrumentos de aperfeiçoamento profissional contínuo. A legislação não especifica a qual profissional se refere quando estabelece o critério de avaliação. Portanto, partindo do pressuposto de que o gestor é parte da equipe escolar, também está inserido nesse critério de avaliação.

Ainda observando o que dispõe o Artigo 151, § 1º RGEE/AM, o gestor escolar, será avaliado, anualmente, tendo em vista o seguinte critério, entre outros:

- I. coerência e consistência do Plano Anual da Gestão Escolar e Projeto Político-Pedagógico;
- II. índice de produtividade e/ou rendimento escolar;
- III. estilo de gerência, capacidade de iniciativa, competência e liderança e
- V. qualidade dos atos administrativos (...). (AMAZONAS, 2010)

O Plano Anual de Gestão Escolar consiste em um documento que deve ser apresentado pelos gestores à Coordenadoria Distrital, por determinação da Secretaria, no início de cada ano. As dimensões que envolvem o fazer pedagógico devem constar nesse Plano que envolve as ações previstas para determinado ano. O Plano será, ao longo do ano, acompanhado por esse mesmo órgão para dar suporte e apoio à escola a fim de que esta o cumpra o mais fielmente possível.

O caráter coerente que é exigido do Plano de Ação perpassa também o fator formação continuada. Isto é, deve constar, no Plano, essa ação para os demais profissionais da equipe escolar, uma vez que se pressupõe que a formação continuada faça parte das ações praticadas pelo gestor e/ou equipe gestora. Além disso, os demais critérios de competências pelos quais será avaliado exigem desse profissional, a prática contínua de estudos.

Apesar das atribuições exigidas para o desempenho da função, o gestor escolar da SEDUC-AM conta praticamente com os conhecimentos que já possui, com sua intuição e habilidades próprias, não havendo nenhuma formação específica que lhe seja oferecido como apoio para o cumprimento dessas atribuições. A prática, o dia a dia e o esforço baseado na vontade de realizar são sua principal “escola”. O único preparo com que o gestor selecionado pode contar é a prática.

Pode-se dizer que algumas características de liderança observadas nos gestores e que influenciaram a seleção destes para o cargo, são natas, porém, precisam ser trabalhadas (GRIGOLETTO, 2006). Um verdadeiro líder tem, na maioria das vezes, uma opinião destacada e um conjunto de habilidades, qualificações e atributos que podem ser do seu próprio perfil ou desenvolvidos e aprimorados com o tempo.

Perrenoud (2000) esclarece que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Nesse sentido, acredita-se que é necessário serem ofertadas, aos gestores escolares, oportunidades de aperfeiçoamento profissional, capacitações inerentes ao cargo, com conteúdos apropriados a desenvolver as competências necessárias para o trato com questões que a função exige. Lück (2009) explica que:

desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia-a-dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função, como um processo de capacitação em serviço, de modo que desenvolva competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização. (LÜCK, 2009, p. 18)

Em outro artigo a autora reforça essa mesma concepção:

De pouco adiantam a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, por exemplo, caso os mesmos não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente. (LÜCK, 2000. p. 29)

O que se observa no caso da SEDUC-AM é que os gestores que são selecionados por meio de indicação não passam por nenhum curso, treinamento ou capacitação que os prepare para assumir o cargo de gestor escolar. A compreensão do problema a que se propõe investigar esta pesquisa perpassa diretamente a execução desses programas de formação continuada que são oferecidas aos gestores e que devem nortear suas práticas gestoras.

1.3 OS GESTORES DA COORDENADORIA DISTRITAL 2 DE MANAUS

Os atores foco desta pesquisa, conforme esclarecido anteriormente, são os gestores escolares da CDE2. Para melhor compreensão de como foi feito o recorte para a abordagem do problema investigado, faz-se necessário conhecer como a referida Coordenadoria se situa dentro da estrutura organizacional da SEDUC-AM. Ressaltam-se a vinculação e o relacionamento dos órgãos ligados à pesquisa.

De acordo com a Lei nº 78 de 18 de maio de 2007, a SEDUC-AM constitui-se como a instituição oficial no Estado do Amazonas para implementação de políticas públicas e gestão educacional. A referida lei ainda dispõe sobre suas competências no Artigo 2º:

Art. 2º. Para maior cumprimento do disposto no artigo anterior, compete à Secretaria de Estado da Educação do Amazonas a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas educacionais do Estado do Amazonas, zelando pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações atividades relacionadas. (AMAZONAS, 2007)

A mesma Lei (nº 78 de 18/05/2007) prevê no Art. 3º que a estrutura organizacional e administrativa da SEDUC-AM será dirigida pelo Secretário de Estado da Educação do Amazonas com o auxílio de cinco Secretários Executivos Adjuntos, sendo Secretário Adjunto Executivo, Secretário Adjunto de Gestão, Secretário Adjunto Pedagógico, Secretário Executivo Adjunto do Interior e Secretário Executivo Adjunto da Capital.

De acordo com o Art. 3º da Lei supracitada, a estrutura organizacional da SEDUC-AM conta, ainda, com órgãos de apoio como Ouvidoria, órgão colegiados, órgãos de assistência e assessoramento, órgãos de atividade-meio⁷ e órgãos de atividades-fim⁸ (AMAZONAS, 2007), conforme demonstrado no organograma (figura 1). Dentro dessa estrutura, cada órgão atua de acordo com o órgão superior ou secretaria á qual esteja subordinado.

A pesquisa poderá ser mais bem compreendida a partir do entendimento da estrutura organizacional da SEDUC-AM, sendo que alguns de seus órgãos como o

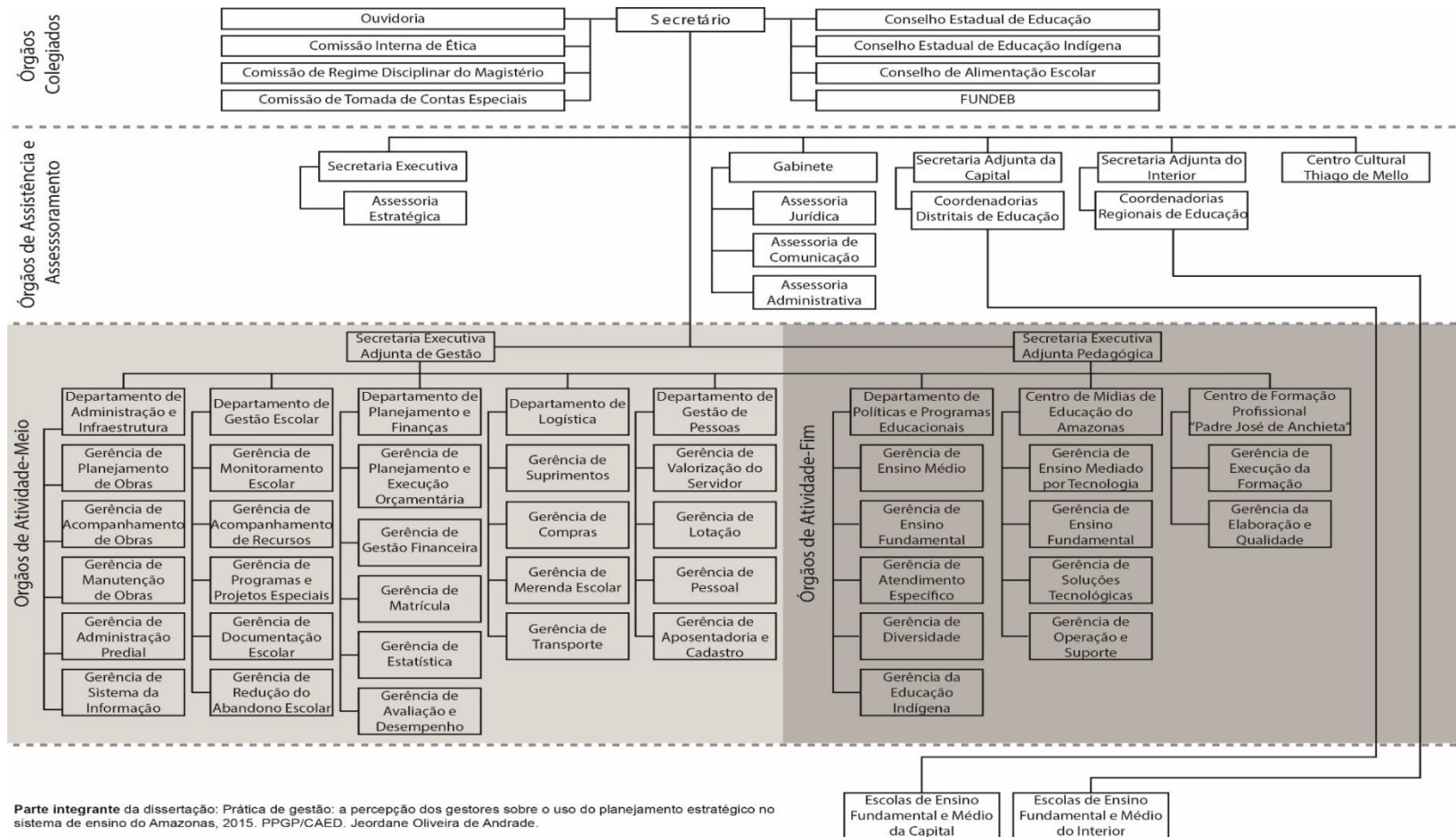
⁷ Departamento de Administração e Infraestrutura, Departamento de Gestão Escolar, entre outros.

⁸ Departamento de Políticas e Programas Educacionais, Centro de Formação profissional Padre José de Anchieta, entre outros.

Centro de Formação Padre José Anchieta (CEPAN), o Departamento de Gestão Escolar (DEGESC) e as Coordenadorias (CDEs) estão mais diretamente relacionados à situação problema aqui apresentada e, consecutivamente, à pesquisa.

É possível visualizar a estrutura organizacional da SEDUC-AM de acordo com o organograma representado pela figura 1.

Figura 1 – Estrutura administrativa atual SEDUC-AM.



Parte integrante da dissertação: Prática de gestão: a percepção dos gestores sobre o uso do planejamento estratégico no sistema de ensino do Amazonas, 2015. PPGP/CAED. Jeordane Oliveira de Andrade.

Fonte: Seduc. Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011. Disponível em: <http://rhnet.sead.am.gov.br/>. Acesso: 17/1/2015.

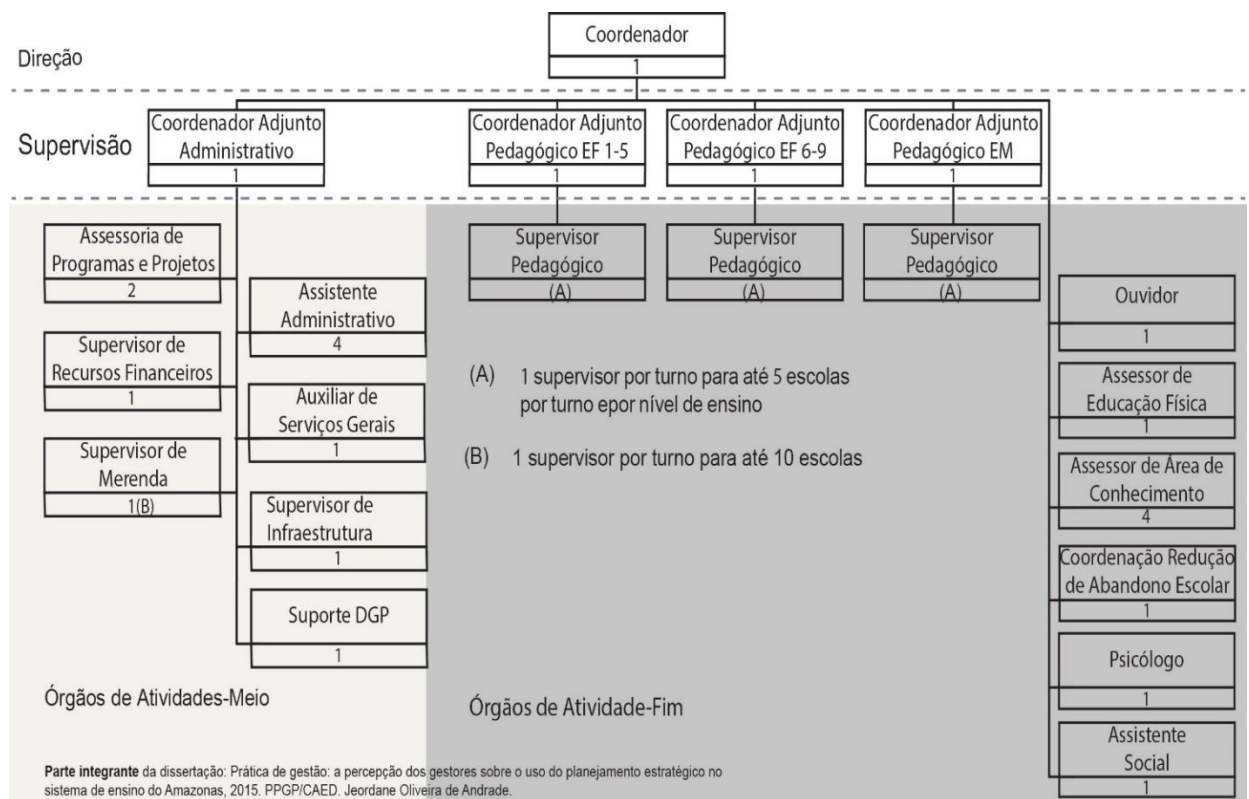
Fonte: Andrade, 2015.

Essa estrutura administrativa e organizacional tem a finalidade de oferecer suporte à SEDUC-AM e às escolas que compõem a rede, tanto no aspecto de logística quanto pedagógico e administrativo. Esse suporte se justifica quando se observam as dimensões geográficas do estado do Amazonas, de 1.559.161,682km², configurando-se, assim, como um aspecto de grande desafio para o alcance das ações educacionais em todo o território.

Tanto na capital como nos demais municípios do Amazonas, outros órgãos intermediários encontram-se instituídos pela Lei Delegada citada no início desta seção dentro da estrutura organizacional da SEDUC. Essa Lei foi alterada pelo Decreto Lei nº 3.641, Art. 3º, § VIII, de 26 de Julho de 2011, por meio do qual, se instituiu as Coordenadorias Distritais de Educação, sete no total, para a capital e as 39 Coordenadorias Regionais para o interior do Estado. Desse contexto faz parte a Coordenadoria Distrital de Educação 2, alvo dessa pesquisa, como uma das sete Coordenadorias que compõe a rede estadual de educação na cidade de Manaus.

A figura 2 permite compreender a contextualização da CDEs na estrutura da SEDUC.

Figura 2 – Estrutura administrativa das Coordenadorias Distritais (capital)



Fonte: Andrade, 2015.

A CDE2, assim como as demais Coordenadorias Distritais, tem como função, entre outras, o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas unidades escolares a partir das diretrizes emanadas da Secretaria, além da corresponsabilização no processo de alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar.

Essas competências estão atualmente previstas na Lei Delegada nº 3.642 de 26 de julho de 2011, conforme disposto abaixo:

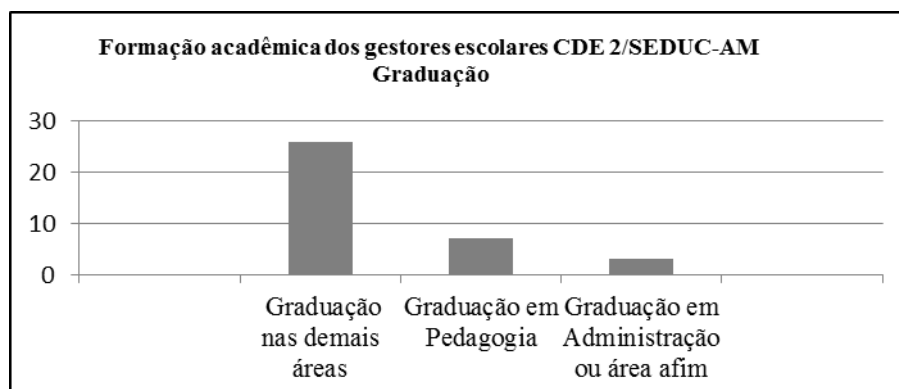
Art. 4º. As unidades integrantes da estrutura organizacional da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino – SEDUC têm as seguintes competências, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas no seu Regimento Interno:

[...]

XIII – COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO– coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; corresponsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e Implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referente ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição da carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar. (AMAZONAS, 2011, p. 2)

Atualmente, um grupo de 36 gestores trabalha junto à CDE2, gerindo o mesmo quantitativo de escolas que fazem parte desta. Os gráficos 2 e 3 mostram o perfil de formação dos gestores escolares em exercício.

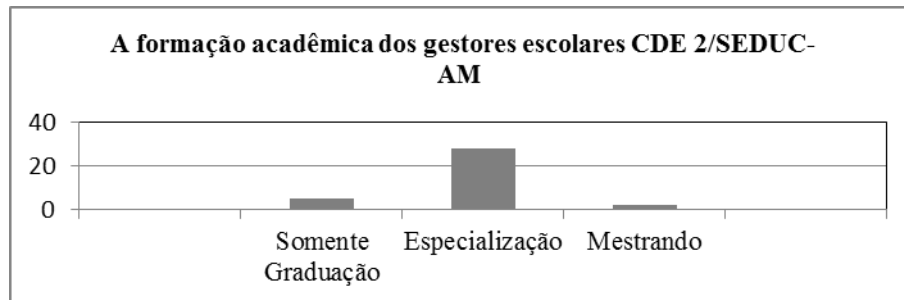
Gráfico 2 – A formação dos gestores escolares CDE2/SEDUC AM



Fonte: CDE2, 2015.

A maioria dos gestores da CDE2 se constitui por antigos professores, o que justifica o fato de essa maioria também ser licenciada em algum componente curricular.

Gráfico 3 – A formação dos gestores escolares CDE2/SEDUC AM



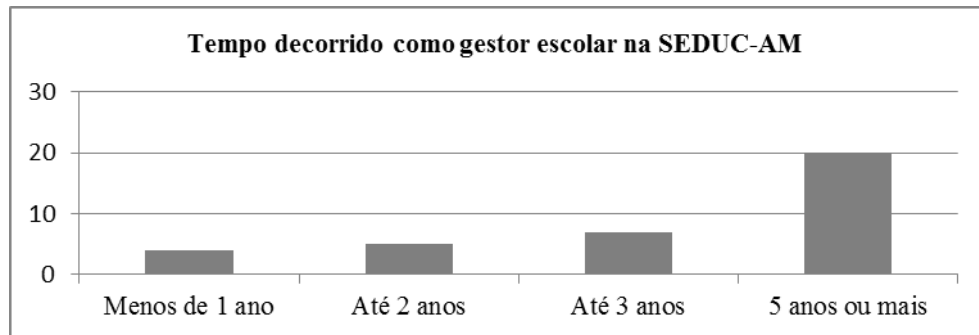
Fonte: CDE2, 2015

Todos os 36 gestores atuantes nas escolas da CDE2 possuem formação acadêmica. Apenas quatro não possuem nenhuma especialização. Dos 29 que possuem especialização, 22 delas são referentes à Gestão Escolar ou Coordenação Pedagógica, sendo apenas sete de áreas específicas não relacionadas à Gestão escolar. Quanto à graduação inicial, como citado anteriormente, a maioria dos gestores possui licenciatura, pelos motivos também já citados. Buscam, portanto, depois de assumirem como gestores, uma formação mais específica sobre gestão, o que é demonstrado pelo número de gestores que cursou pós-graduação referente à gestão escolar, como mostram os números já citados.

No momento do levantamento desses dados junto à pasta da CDE2, em abril de 2015, apenas dois gestores cursavam formação continuada oferecida pela SEDUC em nível de pós-graduação e um cursa o mestrado, sendo que tanto a formação em nível de pós quanto o mestrado são da área de Gestão Escolar.

Quanto à permanência e rotatividade dos gestores da CDE2, foi possível fazer o seguinte levantamento tomando como base a pasta de portaria de gestores escolares, constante dos arquivos da Coordenadoria:

Gráfico 4 – Tempo decorrido na função de gestor e na escola atual



Fonte: CDE2.

A maioria dos gestores da CDE2 atua há mais de cinco anos na gestão escolar. Do total de 36, 20 deles atuam há dois anos ou mais no cargo. Segundo consta na pasta dos gestores, nos últimos três anos houve certa rotatividade de gestores dentro da CDE2 por vários motivos: aposentadoria (dois casos), mudança de gestão dentro da própria CDE2 (sete casos) e troca de gestor por afastamento da função (2 casos) – nesse caso, para que o afastamento ocorra, deve ter ocorrido alguma infração prevista nos Artigos 246, 247 e 248 do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas⁹, como já foi esclarecido na seção 1.1 - totalizando 11 casos de rotatividade nesse período.

1.4 O QUE MOSTRAM OS REGISTROS SOBRE O DESEMPENHO DOS GESTORES

Atuando como Supervisora Pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 02 (CDE2), a pesquisadora é responsável pela assessoria e acompanhamento aos processos de gestão nas escolas. Durante o exercício da sua função, tem constatado algumas dificuldades relatadas pelos gestores no seu dia a dia, como: dialogar com o corpo docente; analisar dados e resultados numéricos e

⁹ Como infrações podem ser citadas prática de atos de improbidade administrativa, por demérito e incompetência técnica e gerencial, por falta de liderança junto à comunidade escolar e por crimes contra o patrimônio da escola, entre outras.

apontar novos caminhos que visem à melhoria dos resultados da escola; elaborar documentos de cunho político pedagógico.¹⁰

Esses documentos são imprescindíveis tanto para regularização como para o direcionamento das ações da escola. Dentre os documentos pedagógicos, os relatórios se configuram como documentos oficiais prestados à Coordenadora Adjunta Pedagógica. Neles constam observações feitas durante o exercício das funções diárias no que diz respeito à rotina, relatos e declarações feitas tanto pelos gestores quanto por outros membros da equipe pedagógica. O trecho do relatório de assessoramento pedagógico do dia 23 de setembro de 2014 demonstra parte dessa realidade:

Em assessoria à Escola Estadual Ondina de Paula [...] solicitei ao gestor da referida escola, os seguintes documentos, antes solicitados pela CDE, cujo prazo para entrega já esgotou: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, ambos para apreciação antes do envio para o setor responsável pela aprovação; além do Painel da Escola que deveria estar exposto desde o mês de março, para a comunidade escolar. Na ocasião, o gestor afirmou não ter concluído nenhum dos documentos solicitados, pois estava aguardando retorno de certo profissional, (do qual não revelou o nome) a quem pediu ajuda para a elaboração dos documentos. [...] enquanto conversava com o gestor, percebi certa insegurança neste em relação à elaboração dos documentos, questionei mais uma vez se este precisava de ajuda, ao que o gestor gaguejou e não declarou a necessidade. Apenas disse que daria um jeito. É perceptível a dificuldade do profissional na elaboração dos referidos documentos, embora este não a declare verbalmente. [...]. (SEDUC, 2014)

Esse relato demonstra a dificuldade observada no trabalho do gestor quanto à elaboração de documentos essenciais para o funcionamento da escola. Outros relatos referentes a diversas dificuldades encontradas pelos gestores para gerir os processos administrativos e, principalmente pedagógicos, estão registrados em outros relatórios prestados à Coordenadoria (CDE).

No quadro 1 está um resumo das principais dificuldades apontadas pelos gestores e também das dificuldades percebidas pela Supervisão da Pedagógica a partir das observações feitas que constam da sua rotina de trabalho. Nessas

¹⁰ Pode-se citar como os documentos políticos pedagógicos mais relevantes: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Planos Estratégicos de intervenção Pedagógica e Projetos Pedagógicos.

observações aconteceram algumas conversas que foram anotadas em cadernos de notas de campo, das quais se construiu o seguinte quadro:

Quadro 1 - Dificuldades apresentadas pelos gestores durante vistas de Supervisão Pedagógica.

Dificuldades apresentadas pelos gestores e verificadas pela equipe de Supervisão Escolar
<p>DESAFIOS PEDAGÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar das questões administrativas da escola sem deixar o trabalho pedagógico perder a qualidade. • Atender à demanda da SEDUC/CDE e conseguir atender satisfatoriamente às demandas de dentro da escola. <p>DESAFIOS ADMINISTRATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de documentos oficiais como PPP e Regimento Escolar. • Cumprir o Plano de Gestão no decorrer do ano letivo de forma a alcançar as metas estabelecidas pela equipe no início do ano letivo. • Realizar sensibilização junto aos professores sobre a responsabilização na aprendizagem dos alunos. • Sensibilizar os pais dos alunos quanto à sua responsabilização na educação destes.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados durante as visitas de supervisão nas escolas a partir de observações e conversas com a equipe gestora.

Os desafios relatados no quadro 1 poderiam ser cotejados com o curso de formação oferecido aos gestores (PROGESTÃO), a fim de investigar sua eficiência em servir de suporte para que o gestor supere as dificuldades elencadas e supere os desafios da gestão.

A gestão democrática se constitui como um dos maiores desafios da escola atual, visto que esta não se constituiu, ao longo de sua trajetória, sobre esse princípio. Somente após a Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, foram estabelecidos princípios da gestão democrática, para as instituições escolares.

A política de gestão escolar democrática e a concessão de mais autonomia às escolas relacionam-se com a descentralização e à projeção das metas de melhoria na qualidade da educação básica. Para Neubauer e Silveira:

A autonomia é um dos conceitos básicos das sociedades democráticas, é um meio e não um fim em si mesmo. É um processo

a ser articulado no interior da escola e na correlação de forças com os órgãos centrais e com a comunidade, para que a instituição escolar possa assegurar educação de qualidade. Um processo que exige a necessária clareza sobre o que se deseja promover, sobre a identidade- da escola e do sistema educacional- que se pretende construir e os resultados a serem alcançados. (NEUBAUER e SILVEIRA, 2009, p. 84).

Assim, as autoras concordam que a autonomia é um meio e não um fim em si mesmo; esta significa transferência de maior responsabilidade para a escola, no entanto está acompanhada de condições e recursos necessários ao cumprimento do dever. Autonomia também pode ser entendida como a construção de uma identidade institucional.

Contudo, o estabelecimento de uma gestão democrática não se dá de forma mecânica, mas só pode existir se o discurso e ação se articularem e os interesses coletivos forem defendidos, seguidos pelo compromisso com a construção de uma sociedade mais justa. Esse processo está relacionado diretamente à gestão escolar.

Portanto, fica clara a necessidade de formação continuada para os gestores escolares da CDE2, a fim de que estes possam cumprir com as atribuições que lhe são conferidas. Também se configura como grande desafio ao gestor construir uma escola pública autônoma e de qualidade articulando a gestão escolar de forma estratégica e participativa.

Nessa perspectiva, torna-se relevante a formação continuada para gestores, pois, apesar de esses profissionais terem aceitado a função de gerir uma instituição escolar e enfrentar os desafios da gestão, não existe formação acadêmica específica para essa função.

Assim, para garantir a formação dos gestores escolares de toda a rede, a SEDUC, desde 2006, aderiu ao PROGESTÃO, ofertando vagas para os gestores da educação básica, o que será analisado mais detidamente na próxima seção.

1.5 O PROGESTÃO

O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), idealizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em 2000, é uma proposta de curso a distância destinada à formação

continuada e em serviço dos profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão nas escolas públicas do país (CONSED, 2014).

O CONSED caracteriza-se por ser um organismo representativo dos interesses dos Secretários de Educação dos estados e do Distrito Federal. Para o MEC, o CONSED é o principal parceiro, articulador e interlocutor das suas intenções e dos planos a serem desenvolvidos para a educação, principalmente os da educação básica. De acordo com o Estatuto do conselho:

O CONSED, ao longo de sua história, tem exercido papel estratégico na obtenção das conquistas educacionais para a sociedade brasileira, destacando-se como ator político relevante nesse processo. O reconhecimento de sua presença e participação na arena das políticas educacionais tem crescido e se ampliado, gerando novas demandas e parcerias com organismos governamentais e da sociedade civil. (CONSED, 2003, p. 6)

Após identificar e estabelecer prioridades para seu Plano de Trabalho, o CONSED elaborou alguns Projetos Especiais, que devem ser implementados e desenvolvidos a partir de contínuas avaliações. É nessa linha que o CONSED, principal articulador, elabora o PROGESTÃO, estabelecendo, parcerias, inicialmente, com dezessete Secretarias de Educação, sendo esse número ampliado no ano de 2002 para um total de 24, que vão se reunir por meio do consórcio, do financiamento, da produção e da aquisição do material a ser utilizado pelo Programa.

O Programa explicita em seus documentos a intenção de promover práticas gestoras mais democráticas e, com isso, obter maior eficácia para o sistema educacional (CONSED, 2003), a fim de proporcionar uma educação de qualidade, pautada no que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 em seu Art. 1º.

[...] que abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Especificamente sobre a formação do gestor escolar, o Art. 67 da referida lei estabelece que a formação de profissionais de educação para o exercício da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica dar-se-á nos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Na Resolução CNE/CP nº. 01/06, Art. 14, § 1º, estabelece que a formação dos profissionais da educação poderá ser realizada em curso de graduação ou em curso de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim, conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996).

Com relação à formação do gestor, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia propõem uma perspectiva de gestão democrática da gestão escolar em superação à centralização da organização. Nesse sentido, a formação do profissional da gestão escolar se apresenta como um fator de contribuição no estabelecimento de uma gestão educacional democrática.

Certamente, um desafio que fica para os educadores brasileiros é se articularem para uma intervenção efetiva na definição das orientações que regerão a formação a ser desenvolvida nos cursos de pós-graduação destinados à “formação dos profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação na educação básica”, de modo que venha a contribuir, igualmente, para o fortalecimento da gestão democrática da educação e da escola e a construção de uma educação pública de qualidade. (AGUIAR *et al*, 2006, p. 17)

A partir dessas determinações legais, algumas modificações são introduzidas no ambiente escolar, como a definição de novos objetivos e de novas ações a fim de que as novas demandas sociais da escola sejam atendidas. Assim sendo, na medida em que a escola é responsável pela formação voltada à cidadania e, ao mesmo tempo, à qualificação profissional para o mercado, sua dimensão social é ampliada. A sociedade, então, passa a reconhecer a educação como estratégia para seu desenvolvimento.

A gestão da escola, por sua vez, passa a ser entendida como gestão social e não apenas administrativa. Essa nova dimensão em que a escola se encontra parece exigir mudanças em sua cultura, de forma que haja maior consciência de sua participação social, de seus direitos e deveres e melhor desempenho de sua gestão (LÜCK, 2000).

Entretanto, algumas preocupações surgem quanto à questão da liderança educacional e sua preparação para assumir os desafios que se colocam à escola. Então, cabe, nesse instante, a discussão sobre a formação do gestor escolar que lhe dará possibilidades de desenvolver habilidades com o propósito de conduzir a escola a um processo de autonomia e qualidade.

Com isso, diante das exigências legais e da própria comunidade escolar, o gestor tem a responsabilidade de trazer inovações na sua prática de gestão escolar, para as quais, de forma geral, não foi preparado durante sua formação inicial.

Diante dessas considerações, este trabalho se torna relevante, pois tem a intenção de contribuir para as discussões acerca do curso de formação continuada PROGESTÃO e de sua relevância no sentido de auxiliar os gestores no exercício de sua função.

O PROGESTÃO conclama os gestores a aderirem ao Programa, chamando-os a assumirem um compromisso importante com o seu crescimento profissional e com melhorias na escola. Não só os gestores, mas também professores e pedagogos, igualmente envolvidos no cotidiano escolar, e as várias instituições participaram da construção e do desenvolvimento da proposta. Assim, o CONSED indica que o PROGESTÃO tem ampliado suas ações e vem se consolidando como uma referência para a formação e capacitação de gestores no cenário nacional (CONSED, 2003, p. 32).

A implementação nos estados adotou um caráter flexível e descentralizado, permitindo que cada unidade federativa desenvolvesse suas próprias especificidades de atuação. Com esse princípio descentralizador, os consórcios entre o CONSED e as Secretarias Estaduais de Educação determinavam às instituições regionais que estabelecessem diretrizes para cada estado, sistematizadas no Guia de Implementação e desenvolvidas pelas próprias Secretarias Estaduais.

As várias ações desenvolvidas pelos estados compreenderam a abrangência do programa, a certificação e o uso de tecnologias de informação e comunicação no PROGESTÃO.

A partir de 2006, a primeira edição do PROGESTÃO foi implementada no estado do Amazonas, porém só em 2013 deu-se início à segunda versão, contendo menos módulos que a primeira, com previsão para conclusão em 2015. Ainda neste capítulo, serão trazidos dados e especificidades das duas versões do curso. Vale

lembrar que a formação não possui caráter obrigatório, constituindo-se como proposta de formação e oferecida para profissionais que estejam ligados à escola, mas não obrigatoriamente assumindo o cargo de gestão, bastando que sejam indicados por seus gestores.

A estrutura organizacional da SEDUC-AM, constituída na Lei nº 3.642 de 26 de julho de 2011, institui o órgão colegiado Centro de Formação de Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), que tem como objetivo primordial coordenar os processos de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais de educação e demais colaboradores. Essas competências do CEPAN estão previstas no Artigo 4º, XX, da referida lei (AMAZONAS, 2011).

A finalidade do CEPAN é desenvolver a política de formação inicial e continuada a todos os docentes e não docentes que atuam na rede estadual de ensino público do Amazonas na perspectiva de uma atualização permanente, com vistas a qualificá-los para o exercício das práticas educativas em suas diferentes dimensões (política, pedagógica e administrativa).

Essa formação deve ser proporcionada em todos os segmentos do ensino da educação básica, devendo ser pautada no domínio das competências e habilidades definidas nas suas diretrizes curriculares.

Nessa perspectiva, o PROGESTÃO, objeto de estudo desta pesquisa, foi criado a partir dos relatos dos gestores de escolas públicas representados no CONSED, sobre suas dificuldades cotidianas. Essas dificuldades foram discutidas em reuniões do referido Conselho, a fim de que este pudesse responder a algumas questões levantadas pelos gestores e possibilitar a construção de uma proposta coletiva que representasse os interesses estaduais.

A primeira discussão sobre a construção do programa se deu em 1998, realizada pelo CONSED, com a participação dos representantes das Secretarias Estaduais e especialistas da educação. Em seguida ao evento, o CONSED fez um levantamento das dificuldades encontradas pelos gestores nas escolas, por meio de um instrumento aplicado a eles. Posteriormente, especialistas discutiram sobre temas constituídos a partir do agrupamento das questões e sistematizaram elementos que comporiam o programa (CONSED, 2003).

Machado (2006) relata que os especialistas foram agrupados em dupla de afinidade temática para elaborar os módulos de estudo, baseados nas questões dos

gestores. Uma vez elaborados, esses módulos eram apresentados em novas oficinas para avaliação dos especialistas e representantes das Secretarias.

Além de estabelecer parceria com Secretarias de Educação, outro aspecto importante da elaboração do programa é o apoio que este teve da Fundação Ford¹¹, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)¹² e da Fundação Roberto Marinho¹³.

O *Guia Didático do PROGESTÃO* estabelece que este foi elaborado com a finalidade de assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas de estados e municípios brasileiros, buscando elevar o desempenho desses profissionais e, em consequência, a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições que eles dirigem.

O Programa se fundamenta nos seguintes pressupostos básicos de gestão, descritos no *Guia Didático*: (1) melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos; (2) gestão democrática na escola pública; e (3) formação continuada em serviço de gestão escolar.

Pressupõe-se que a aprendizagem e o sucesso escolar seja resultado de uma gestão focada no aluno. Considera-se que o programa produza melhorias no gerenciamento e, com isso, contribua para a obtenção de resultados em benefício do aluno.

A gestão democrática, por sua vez, tem base na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e de autonomia da escola, com práticas participativas nos processos de gestão.

Já a formação continuada em serviço de gestão escolar tem seu fundamento na busca por autocapacitação, por aprender a decidir e fazer coletivamente e em outras práticas de formação continuada com base nas experiências dos gestores ao longo do curso. Outro elemento que se refere à gestão democrática está explícito no

¹¹ A Fundação Ford (EUA) é uma organização independente que objetiva fortalecer valores democráticos, reduzir a pobreza e a injustiça, promover cooperação internacional e avançar no desenvolvimento humano (FUNDAÇÃO FORD, 2015).

¹² A Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Espanha) foi criada ainda na década de 1970 e desenvolve, exclusivamente, educação a distância. Destina-se a levar a educação superior a núcleos populacionais que não dispõem de condições para realizar cursos desse nível, garantindo a igualdade de oportunidades do acesso ao ensino superior (UNED, 2015).

¹³ A Fundação Roberto Marinho é uma instituição sem fins lucrativos, que tem na educação seu principal foco de atuação. Com alcance nacional, seus projetos são voltados para a educação formal e informal e para a preservação e revitalização dos patrimônios histórico, cultural e natural do Brasil (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2015).

objetivo geral do curso: “Formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso dos alunos das escolas do Ensino Básico” (MACHADO, 2001, p. 13).

A operacionalização do PROGESTÃO se dá através de parcerias com instituições de educação superior locais, selecionadas pelas Secretarias de Educação que a ele aderem e a seus planos de ação.

Sendo assim, a Secretaria de Educação do Estado, SEDUC, através do seu órgão colegiado, CEPAN, aderiu ao PROGESTÃO, desenvolvido por meio da educação a distância, com o objetivo de auxiliar os gestores escolares em exercício. O diferencial de seu público-alvo é que os cursistas compreendem profissionais que atuam na equipe gestora da escola, (supervisor, coordenador pedagógico) ou candidatos à função de dirigentes, não se restringido ao diretor da escola. O Programa surgiu como pioneiro, no Brasil, de educação a distância para capacitação de lideranças escolares.

A divulgação do Programa é realizada pelo Centro de Formação CEPAN/SEDUC, por intermédio da Coordenadora Estadual do programa, que entra em contato com os interessados através das Coordenadorias Distritais, que, após divulgarem a informação sobre a formação à equipe gestora, encaminha-os ao CEPAN. Nesse sentido, fica a cargo das CDEs o incentivo aos profissionais à participação na formação (SEDUC/CEPAN, 2015).

Nos anos de 2006 a 2008, ocorreu a primeira edição do PROGESTÃO em parceria com a Universidade do Estado Amazonas (UEA) na modalidade semipresencial para formação continuada de gestores e profissionais aspirante à gestão. Essa edição era composta por nove módulos com carga horária de 270h na metodologia do ensino semipresencial em 10 municípios do estado, formando 1.200 profissionais especialistas em gestão escolar em todos o estado. Destes, 804 eram do município de Manaus (SEDUC/CEPAN, 2015).

A segunda edição do Programa ocorreu no ano de 2014 com previsão para término em 2015, com 1490 cursistas inscritos em 12 municípios do estado do Amazonas, sendo que, desse total, 520 são do município de Manaus das redes municipal e estadual. A cada Coordenadoria foi disposta uma quantidade de vagas para a formação, nessa edição do curso. 40 vagas foram oferecidas para a CDE2, dentre as quais somente três foram preenchidas, tendo apenas um aluno concluído

o curso. Essa evidência sinaliza a baixa participação no referido curso, questão que será abordada mais à frente.

A segunda edição ocorreu após experiência-piloto nos anos de 2010 e 2011 com quatro turmas dos municípios de Manaus e Maués, respectivamente, quando o programa passou a ser ofertado na modalidade *on-line*. Essa edição do PROGESTÃO teve uma carga horária de 360 horas e era composta por 10 módulos.

A metodologia adotada inclui três componentes básicos: (a) materiais instrucionais (*Guia Didático, Guia de Implementação, Cadernos de Estudo, Cadernos de Atividades*, CDs de vídeo); (b) sistema de apoio à aprendizagem (estudo individual, estudo em equipe e encontros presenciais); e (c) sistema de avaliação.

O *Guia Didático* apresenta orientações e diretrizes gerais sobre o programa: concepção, estrutura curricular, metodologia para o desenvolvimento do curso, apoio dado ao cursista, processo de avaliação da aprendizagem do cursista e orientações de como estudar. Já no *Guia de Implementação*, o cursista encontra informações complementares do *Guia Didático*; a sua elaboração ocorreu pelas parcerias estabelecidas com as Secretarias de Educação nos Estados e contém adaptações e normas específicas locais.

Quanto aos *Cadernos de estudo*, esses contêm os conteúdos básicos do programa, estruturados em unidades, objetivos, textos, atividades, resumos, indicações de leituras, glossários e referências bibliográficas. As atividades de aplicação são dispostas em dez cadernos de atividades correspondentes a cada módulo de estudo e estão vinculadas ao cotidiano escolar.

Os módulos são acompanhados por CDs com vídeos que mostram experiências e depoimentos sobre a gestão da escola. Esses vídeos têm a função de motivar e problematizar e são utilizados no início ou ao final de cada módulo, também em encontros presenciais.

O **apoio à aprendizagem** oferece situação a distância e presencial. Da carga horária total, 75,0% a 80,0% são desenvolvidas por meio da Educação a Distância (EaD)¹⁴. Com relação a esse apoio, a tutoria tem papel facilitador no processo de aprendizagem, exercendo tutoria tanto individual como coletiva.

¹⁴ Esse atendimento pode se dar de três maneiras: estudo individual, estudo em equipe e encontros presenciais. Individualmente, deve-se cumprir com as leituras e com a realização das tarefas nos cadernos de estudo e nos cadernos de atividades. Já o estudo em equipe favorece a socialização e a

O *Guia Didático do PROGESTÃO* orienta para que a avaliação se dê de forma a valorizar a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos na gestão escolar. Nos *Guias de Implementação*, a avaliação também é orientada de forma que varie de um local para o outro.

O Programa é organizado em dez módulos, os quais são estruturados em unidades didáticas que tiveram sua origem nas questões levantadas pelos gestores dos estados, conforme mencionado anteriormente nesta mesma seção. A fim de oferecer subsídio à respostas aos gestores, os módulos foram estruturados em forma de perguntas, assim divididos:

Quadro 2 – Módulos do PROGESTÃO - 2013

MÓDULO	TÍTULO
I	Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?
II	Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?
III	Como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da Escola?
IV	Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?
V	Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?
VI	Como gerenciar os recursos financeiros?
VII	Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da Escola?
VIII	Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?
IX	Como Avaliar o desempenho institucional da escola?
X	Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas?

Fonte: CEPAN/SEDUC-AM, 2015.

Como demonstrado no quadro 2, a grade curricular do curso consiste apenas em aulas teóricas, embora alguns dos assuntos abordados nos módulos ocorram na tentativa de fazer uma correlação da teoria com a prática, não há nenhum módulo consistente de matéria realmente prática.

Nesse sentido, Lück (2000) comenta sobre a estrutura eficaz de um curso de formação continuada. A autora afirma que de nada valem as boas ideias, se não forem colocadas em ação.

Assim, os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática. A autora prossegue elencando algumas limitações comumente detectadas nos cursos e que precisam ser

troca de experiências a partir dos conteúdos dispostos nos cadernos de estudo. Os encontros presenciais ficam por conta da coordenação dos tutores e facilitam a troca e cooperação entre os cursistas (CONSED, 2003).

superadas para que alcancem bons resultados. Entre outras limitações, cita o distanciamento entre teoria e prática (LUCK, 2000).

Esse distanciamento está associado a uma separação entre pensar e fazer, entre teoria e prática, que se expressa nos programas de capacitação, em vista do que as ideias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática (LÜCK, 2000, p. 30).

Ainda refletindo sobre a ausência de disciplinas práticas, Paula e Paula (2012), em análise à proposta do PROGESTÃO implantada em uma regional no estado de Minas Gerais, observam que

[...] a proposta do curso se mantém limitada, uma vez que, pelo direcionamento do trabalho [...], só foi ressaltada a ênfase na competência técnica a ser adquirida pelo diretor escolar para a sua atuação, e não a sua aplicação como capacidade gerencial (administrativa e pedagógica) na sua unidade de trabalho. (PAULA e PAULA, 2012, p. 51)

Tornam-se, portanto, questionáveis os resultados obtidos na formação oferecida aos gestores escolares, sem que a sua prática seja contemplada como objeto de autoavaliação durante o processo de formação e de avaliação pela coordenação ao final ou posterior ao curso.

Apesar das limitações percebidas, a partir da análise dos registros feitos ao longo desta seção, é possível perceber que o CEPAN/SEDUC, enquanto órgão responsável pela formação dos profissionais da rede estadual de ensino do Amazonas, vem proporcionando aos gestores dessa rede programas de formação continuada, de modo a contribuir com a melhoria dos serviços de tais gestores junto à comunidade na qual atuam.

Assim, a pesquisa procurou investigar os motivos que levam os gestores da Coordenadoria Distrital de Educação 2 a não aderirem a essas formações que são oferecidas e que possuem a finalidade de oferecer subsídios que venham nortear suas práticas gestoras, mais especificamente à última edição do PROGESTÃO, por ser a edição que menos contou com a adesão dos gestores.

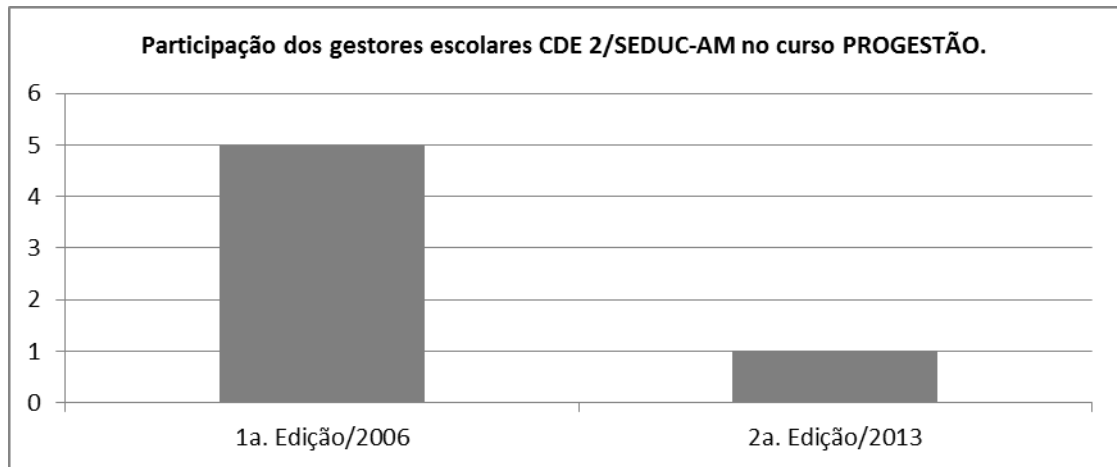
1.6 A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES NO PROGESTÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Como esclarecido na seção 1.1, nenhuma formação específica na área de gestão é exigida do gestor para que assuma a função na SEDUC-AM. Em decorrência disso, muitos profissionais passam a gerir as escolas com necessidades básicas de entendimento dos processos e demandas próprios da função, além da ausência de habilidades que deverá desenvolver a fim de estar o mínimo possível apto para gerir a escola com eficácia e obter resultados esperados por parte dos órgãos e autoridades responsáveis por sua indicação.

Embora não seja efetiva a oferta de formação continuada para gestores na SEDUC-AM, alguns cursos esporádicos têm sido colocados à disposição dos gestores e equipes pedagógicas em exercício com o objetivo de oferecer suporte para o trabalho. No entanto, não tem sido representativo o número de gestores em exercício nas escolas estaduais da Coordenadoria (CDE2) que têm aderido ao programa de formação, dificultando ainda mais o processo de melhoria da qualidade dos serviços que devem oferecer à comunidade escolar.

De acordo com os dados demonstrados no gráfico 5, a primeira edição do PROGESTÃO teve maior adesão por parte dos gestores, embora não tenha sido um número significativo relativamente ao total de gestores da CDE2. Já na segunda edição do programa que ainda está em curso, apenas um gestor participa da formação, sendo que cinco já participaram da primeira edição e 31 gestores permanecem fora do curso oferecido pela Secretaria. Essa realidade se configura como uma situação-problema que poderá gerar efeitos negativos para os índices escolares.

Gráfico 5 – Participação dos gestores escolares CDE2/SEDUC-AM no curso PROGESTÃO



Fonte: CEPAN/SEDUC-AM, 2015.

A partir dos dados expostos, torna-se nítida a baixa participação dos gestores da CDE2 na formação oferecida pela SEDUC/CEPAN no curso PROGESTÃO. Essa não adesão aos cursos oferecidos pela SEDUC-AM, mais especificamente ao PROGESTÃO, constituiu o objeto desta investigação e esta é a pergunta que procurou-se responder na pesquisa que foi realizada: por que motivo há baixa participação dos gestores na formação oferecida pela SEDUC-AM?

Enquanto se buscavam alguns dados para a pesquisa, realizou-se uma entrevista por *e-mail* à Coordenadora Estadual do curso de formação, a qual informou que a principal causa pela qual ocorre essa baixa adesão, em sua percepção, é pelo seguinte fato:

o PROGESTÃO, na sua primeira edição, foi concluído com as disciplinas que contemplavam a especialização. Logo depois, o estado aderiu a outro curso de especialização voltado para gestores, encaminhado pelo MEC sob a responsabilidade da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Assim, o desinteresse foi natural pela facilidade que os gestores da capital têm em frequentar a especialização, o que não ocorre nos municípios, nos quais a dificuldade de acesso à universidade é bem maior (COORDENADORA, Entrevista/Email, 2015).

Outro fator levantado em consenso por duas formadoras do curso foi a falta de cultura do estudo. Segundo as entrevistadas 1 e 2, estudar não é um hábito praticado pelos gestores escolares, que reclamam da falta de tempo para os

estudos, sendo o atendimento a alunos, comunidade e professores muito intenso na escola, não sobrando tempo para os estudos – explicaram as formadoras, com base nas falas ouvidas dos gestores remanescentes do curso.

Portanto, após refletir sobre os aspectos e dados descritos neste capítulo, é estabelecido, no capítulo 2, um diálogo teórico com diferentes autores sobre o tema proposto. Buscam-se, assim, definições pautadas em teorias acerca da formação e capacitação de gestores e das competências necessárias ao gestor escolar, seguindo-se a etapa que envolve a metodologia norteadora da pesquisa. Espera-se, com isso, compreender a baixa participação dos gestores escolares no curso de formação continuada da SEDUC-AM.

2 ANÁLISE DAS CAUSAS DA BAIXA PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES NO PROGESTÃO

No capítulo anterior, procurou-se traçar um panorama dos principais aspectos da gestão escolar no Amazonas como a formação acadêmica dos gestores, suas atribuições e desempenho de acordo com os registros da CDE2 e da SEDUC-AM. Quanto à formação continuada, buscou-se analisar em linhas gerais e com alguns detalhes, o PROGESTÃO, curso oferecido pela SEDUC-AM através do seu órgão colegiado, CEPAN.

Os pressupostos registrados neste trabalho apontam para a necessidade da participação efetiva de gestores em exercício em cursos de formação continuada específicos para a função como fator importante na busca por uma gestão eficaz. No entanto, na CDE2 não tem ocorrido essa participação dos gestores escolares no curso oferecido pela Secretaria, mais especificamente na segunda edição do PROGESTÃO no estado. Sendo assim, essa pesquisa se propõe a investigar os motivos da baixa participação dos gestores da CDE2 a essa formação.

Procurando articular-se às reflexões anteriores, este capítulo tem como objetivo discorrer, em linhas gerais, sobre a formação dos gestores escolares no Brasil, destacando seus pressupostos básicos. Objetiva, também, trazer uma reflexão teórica sobre o tema e a pesquisa de campo que visa a analisar e compreender os principais motivos da baixa adesão dos gestores da CDE2 ao PROGESTÃO.

As reflexões feitas nesta pesquisa foram referenciadas em Lück (2000, 2009, 2011), Machado (2000, 2006) e Galvão (2011). Os referidos autores abordam o currículo da formação acadêmica dos profissionais da educação e a relevância disso para a gestão escolar. Também articulam sobre a gestão eficaz, um dos fatores dessa eficácia e da dimensão da gestão escolar e suas competências. Também foi importante para este estudo as reflexões de Colares (2013), que versam sobre a formação em gestão na perspectiva democrática.

Portanto, para que os objetivos traçados sejam alcançados, esta dissertação utilizou os dados dos gestores da CDE2, no que se refere à sua participação no curso PROGESTÃO. Buscou-se, por meio da pesquisa qualitativa, identificar a representação social de gestão e formação continuada desse grupo de profissionais da educação. Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e entrevistas. Assim, são

discutidos brevemente sobre cada um desses instrumentos, objetivando demonstrar a importância de seu uso nesta investigação.

Para buscar um melhor entendimento sobre a não adesão dos gestores escolares à formação continuada para gestores escolares, a pesquisa cujos resultados estão aqui apresentados buscou suporte na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (2007). Foi feita uma entrevista com as equipes gestoras das escolas (gestores, vice-gestores e coordenadores pedagógicos), em que se procurou identificar qual a representação social de gestão e de formação continuada para os gestores escolares. A teoria será melhor exposta na seção 2.2.

Os sujeitos que compuseram o universo pesquisado foram: os 36 gestores e seus vice-gestores (denominados administradores pela SEDUC-AM) e o Coordenador Pedagógico. Em 11 das 36 escolas também foram entrevistados, o professor que presta apoio pedagógico às escolas nos turnos em que não há pedagogo atuando. Totalizou-se, dessa forma, o número de 107 pessoas entrevistadas.

Para o levantamento dos possíveis elementos que compõem o núcleo central, o qual representa a parte mais importante da representação social estudada (FERREIRA, 2008), foi utilizada a técnica denominada evocação de palavras. Os procedimentos a serem feitos estão descritos mais detalhadamente na seção 2.2. Foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário e entrevista. Esta foi realizada por meio da técnica da evocação de palavras.

Sendo assim, este capítulo se organiza de forma a abordar, primeiramente a formação de gestores escolares e as competências necessárias à gestão. Nesse sentido, é explicitada a Teoria das Representações Sociais e o desdobramento de todo o processo metodológico da pesquisa. Concluindo o capítulo, é feita a apresentação e análise dos resultados.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta o arcabouço teórico que orienta a análise dos dados de campo sobre a problemática apresentada nas seções anteriores.

Já é sabido que a formação continuada é considerada uma estratégia de relevância na manutenção da qualidade de ensino nas escolas, pois contribui para um melhor desempenho dos gestores educacionais, para o aumento da capacidade tanto de liderar e gerir recursos como de solucionar problemas e conflitos inerentes à sua função. Assim sendo, a formação continuada se configura como um grande desafio para os sistemas educacionais.

Portanto, a pesquisa bibliográfica do caso foi conduzida dentro das seguintes temáticas: a formação de gestores escolares e as competências necessárias à gestão.

A primeira temática está estruturada a partir da concepção do processo de formação continuada e da gestão democrática no contexto das políticas públicas que marcam a trajetória da educação brasileira. Também será considerado o contexto das novas demandas sociais e novos desafios impostos à gestão escolar.

Considerando-se, ainda, as várias competências que os diretores escolares devem reunir, a formação continuada foi analisada como estratégia eficaz no desenvolvimento daquelas, necessárias ao exercício da função de gestor.

O segundo eixo de análise foi feito a partir do cotejamento das competências necessárias à gestão escolar considerando a dinâmica constante das situações que se impõem, trazendo, ao gestor escolar, novos desafios a cada dia.

Essas competências elencadas pelos teóricos são utilizadas como referência para a análise do perfil dos gestores escolares que compõem a CDE2 e a grade curricular do curso oferecido pela SEDUC-AM, o PROGESTÃO.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009)

Portanto, como principal mentor dos processos que ocorrem no âmbito escolar, o gestor deve conduzir esses processos de forma que o foco das ações seja a aprendizagem dos alunos. Mas a educação escolar só ganha efetividade, segundo Lück (2009), mediante orientação por uma concepção comum de ver o universo educacional e atuando a partir de objetivos comuns reconhecidos como valiosos por todos os que compartilham da mesma visão. Vale ressaltar a importância de se perceber que a gestão escola não se constitui, segundo a autora, “apenas um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 25).

2.1.1 Formação de Gestores Escolares

Em uma perspectiva de transferência ou de democratização de responsabilidades dos órgãos centrais para as unidades escolares, os processos de descentralização das políticas educacionais, levadas a cabo a partir da década de 1980, passaram a exigir que as equipes escolares se responsabilizassem tanto pelas decisões quanto pela execução de ações, tendo os gestores escolares à sua frente (TEIXEIRA, 2012). Nesse sentido, o que ocorre nas escolas pode colaborar para a produção de sucesso ou fracasso das políticas emanadas do Estado. Em tal contexto, o papel que os diretores escolares exercem tem sido relacionado aos resultados de desempenho que o sistema educacional apresenta (MACHADO, 2000; ALVES, 2008).

Ainda na década de 1980, iniciaram-se as discussões sobre a chamada gestão democrática, sendo vista como meio de democratização do ensino, dentre as quais, o acesso às decisões da instituição escolar deveria ser compartilhado com os diferentes atores escolares. Isso, segundo Teixeira e Malini (2012), considera a presença da comunidade escolar como condição essencial para a elaboração de um projeto educativo, afinado com as expectativas da mesma comunidade em relação à escola, sendo um meio de colaborar para a disseminação de um modo de vida democrático, via aprendizado de participação política.

Ao conceber a escola como um espaço público de múltiplos interesses, expressão de concepções e como uma organização em construção permanente, a tendência democrática propõe uma estrutura organizacional que considera a ação

solidária na execução de suas propostas a fim de que se contribua para o alcance dos objetivos definidos coletivamente.

Nessa direção, Ferreira (2006) entende que essas novas formas de gestão, no caso, a gestão democrática e a participativa, devem possibilitar a participação efetiva de todos no processo do conhecimento e da tomada de decisões para o desenvolvimento da cidadania. Para a autora, a ressignificação da gestão se dá a partir dos seguintes pressupostos: gestão democrática, construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e autonomia da escola.

Sobre essas novas formas de gerir, Lück (2000) explica que não só a escola desenvolve essa consciência, mas também a própria sociedade cobra que o faça. Por esse motivo é que, segundo a autora, a escola se encontra no centro das atenções, devido ao fato de se reconhecer que educação possui valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como se constitui condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

No entanto, a autora concorda que educação já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade, segundo a autora, além de exigir competência e resultados satisfatórios da escola, também se dispõe em contribuir para realização dos processos educativos, estabelecendo parcerias com a escola.

Todo esse movimento, mudando a concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade, tem envolvido um esforço especial de gestão, isto é, de organização da escola, assim como de articulação de seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade (Lück, 2000). A autora afirma tratar-se de uma nova experiência, sem parâmetros anteriores, que exige da gestão escolar o desenvolvimento de sensibilidade, compreensão e habilidades especiais.

Dessa forma, o perfil do gestor na tendência aqui discutida é de um líder organizacional, ao qual Lück (2011) atribui o papel fundamental de dinamizador e coordenador do processo coparticipativo a fim de que as demandas educacionais da sociedade dinâmica centrada na tecnologia e no conhecimento sejam atendidas. Além disso, a autora completa:

[...] o gestor escolar precisa “munir-se” de conhecimentos dos diversos aspectos que envolvem a questão educacional, desde a organização, estrutura, dinâmica e legalização até a capacidade de analisar esses aspectos à luz do contexto socioeconômico, tornando-se capaz de perceber a relação e influência do contexto com a escola, tendo em vista que escola e sociedade se entrelaçam continuamente e se constroem mutuamente (LÜCK, 2011, p. 24).

Diante dessa posição, o enfoque na administração escolar passou a ser determinado pelas múltiplas competências dos gestores, objetivando a identidade de uma educação de qualidade baseada em transparência, organização e articulação entre necessidades materiais e humanas que avancem no processo socioeducacional.

Essa nova configuração de escola requer da equipe gestora formação em liderança, capacidade de coordenação na implementação de projetos, assim como demonstração de eficácia institucional à comunidade externa.

Segundo Freitas (2000), a relação desejada entre qualidade e participação no contexto escolar vai muito além da mera questão da competência técnica passível de ser resolvida pela competência dos gestores, pais, professores, alunos, funcionários. Antes, envolve questões políticas internas e externas à escola, além de novas formas de gerir recursos de forma que haja redução de gastos.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrada sobre temas específicos. (LÜCK, 2009, p. 23)

Assim, entre as várias tarefas desempenhadas pelos gestores do atual sistema educacional, destaca-se a de capacitar os diretores das escolas. Segundo Machado (2000), diante de um contexto em que o enfoque está no resultado e não no processo, cada vez mais o diretor precisa ter competência e ser capacitado especificamente para essa função. Os diretores das escolas precisam adquirir conhecimento técnico para administrar seus recursos humanos, materiais e

financeiros, sendo capazes de utilizar ferramentas de planejamento e administração que lhe possibilitem uma eficaz gestão de todos os recursos disponíveis.

A cada dia os gestores do sistema mostram-se preocupados com a qualidade administrativa e educacional dos diretores das escolas estaduais, uma vez que não se pode esperar o uso da relação ensaio e erro, segundo Lück (2000). A autora ainda considera que os diretores precisam estar capacitados para resolver conflitos, desenvolver trabalhos em equipe, monitorar resultados, planejar e coordenar as tarefas. Em decorrência de uma mudança cultural que exige da gestão uma postura mais flexível e com foco nos resultados a autora afirma, ainda, que “a responsabilidade educacional exige profissionalismo” (LÜCK, 2000, p. 29). A liderança do diretor é, pois, considerada como o fator primeiro na realização dos objetivos escolares de melhoria da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2011).

A autora reitera que essa condição aponta para a demanda de competências para o exercício do cargo de diretor escolar, diferenciadas, por certo, daquelas que um professor deve demonstrar (LÜCK, 2011). A autora defende como de fundamental importância a compreensão dessas competências, assim como a explicitação de padrões de desempenho para nortear a seleção e o trabalho desse profissional, como também a sua capacitação e acompanhamento do seu trabalho.

Associado à falta do estabelecimento de padrões de desempenho, segundo a autora,

observa-se a falta de conhecimentos e habilidades sólidos dos diretores para subsidiar sua iniciação nessas funções múltiplas e complexas que enfrentam, envolvendo desde o planejamento estratégico e pedagógico da escola até a liderança, orientação e supervisão do trabalho educacional da escola, sem falar em sua atuação como agente de mudança, mediante processos participativos. (LÜCK, 2011, p. 32)

Nesse mesmo sentido, Machado (2000) faz alguns questionamentos sobre a capacidade das lideranças escolares: estariam preparadas para coordenar a construção do Projeto Pedagógico da Escola? Para liderar a construção de uma cultura de sucesso na escola? Para desenvolver uma gestão participativa? Para lidar com a gestão dos recursos financeiros? Esses e outros são desafios que, segundo a autora, devem ser considerados na capacitação das lideranças escolares, a qual deve, também, levar em consideração a necessidade de desenvolver competências

profissionais que auxiliem os dirigentes no cumprimento do seu papel institucional, pela reconstrução de suas práticas de gestão.

Por exigir o exercício de múltiplas competências específicas dos mais variados matizes, segundo Lück (2009), a diversidade do trabalho de gestão escolar é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, segundo a autora, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Dessa forma, pode-se compreender a relevância do processo de formação continuada para os gestores escolares que, segundo Lück (2011) deve enfatizar os aspectos técnicos e instrumentais, o que possibilita qualificar e aperfeiçoar os processos de trabalho do gestor no cotidiano escolar.

Esse entendimento deve ser alcançado pelo gestor escolar a partir do pressuposto de que é ele o maior responsável por conduzir as relações que se estabelecem dentro do âmbito escolar. E não apenas isso, mas também o responsável pelas decisões que alavancarão ou diminuirão os índices de rendimento da escola a qual gere. A decisão de investir em seu aperfeiçoamento profissional também cabe ao gestor. No entanto, essa decisão será tomada dependendo de como o gestor enxergue a importância dessa formação para o aperfeiçoamento de seu trabalho.

Lück (2009) registra que a maioria dos diretores escolares, conscientes dos complexos desafios da gestão escolar, reconhece a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes as mais diversas nas diferentes dimensões do trabalho da gestão escolar, a fim de se tornarem capazes de exercer de forma efetiva essa função.

Por outro lado, a autora reitera que os sistemas e redes de ensino investem em estratégias que possam contribuir para apoiar os diretores escolares na preparação para sua atuação gestora, tendo como base o que está posto na literatura internacional e nacional sobre a qualidade da gestão escolar.

Dessa forma,

têm sido definidos padrões de qualidade do ensino, da escola e da prática de gestão escolar; têm sido promovidos cursos de

capacitação de gestores escolares e membros de conselhos escolares; têm sido propostos documentos de apoio à realização do trabalho de gestão escolar, dentre outras estratégias. Enfim, têm sido postas em evidência condições necessárias para a superação da problemática apontada. (LÜCK, 2009, p. 10)

Como já destacado, a maioria dos gestores da CDE2 possui alguma especialização na área de educação. Não obstante, permanecem as práticas tradicionais de gestão seguidas por dificuldades em gerir os processos de acordo com o quadro 2, demonstrado na seção 1.5, construído a partir das relatórios oficiais feitos a partir das observações e relatos obtidos durante supervisão pedagógica, conforme está explicitado no tópico supracitado. Ou seja, não se pode observar mudanças significativas nas ações desses profissionais em decorrência da formação que possuem.

Machado (2000) explica que o descrédito nos programas e cursos de treinamento para gestores disponíveis no mercado até o ano de 1998 foi uma das razões que levou as Secretarias de Educação/CONSED a discutir e trabalhar uma alternativa para capacitação a distância de gestores escolares. A autora reitera:

Constatou-se dois extremos: ou a oferta de cursos tópicos e rápidos (de 20 a 40 horas), impossibilitando o desenvolvimento de competências profissionais e de uma visão ampliada da realidade em que atuam esses profissionais; ou a oferta de cursos longos e aprofundados, em geral oferecidos por universidades e instituições de ensino superior, comumente distanciados das necessidades do cotidiano escolar. (MACHADO, 2000, p. 102)

Tanto Machado (2000) quanto Lück (2000) concordam que os retornos de programas de capacitação são baixos em termos de transformação da realidade, por isso é preciso que esses cursos superem uma série de limitações comumente detectadas em relação a cursos de formação profissional na área da educação.

Portanto, na tentativa de corrigir tais situações, identificadas no ano 2000 pelas autoras, e tentar estabelecer uma proposta aberta de capacitação do gestor e sua equipe, é que o programa de capacitação de gestores, proposto pelo CONSED desde 1999 (ano no qual teve a adesão de dezesseis estados brasileiros), e descrito no capítulo 1 desta dissertação, propõe a realização de capacitação da equipe de gestão da escola. Igualmente, essa proposta é centrada na metodologia da

problematização, que adota como foco as situações naturais e concretas de trabalho de gestão da escola (MACHADO, 2000).

Ainda tecendo considerações sobre os cursos de formação de dirigentes escolares, Lück defende que

além das questões teórico-metodológicas, que deve estar de acordo com a concepção de gestão democrática preconizada, é necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. Um fator limitador desse investimento seria a periodicidade frequente de troca de dirigentes, tal como atualmente ocorre. Portanto, é necessário articular política de formação com política de gestão. (LÜCK, 2000, p. 32)

Embora o objetivo deste trabalho não seja revisar e/ou analisar o processo de formação e de profissionalização do magistério, é válido ressaltar o que Machado (2000) destaca e se encontra demonstrado no quadro 3:

Quadro 3 – Questões norteadoras da discussão sobre a profissionalização do gestor escolar

Questões que devem mover a discussão sobre a profissionalização do gestor escolar
• Como desenvolver a capacitação das lideranças escolares que se encontram no exercício de suas funções?
• Que abordagens podem ser desenvolvidas?
• Como auxiliar no desenvolvimento de competências sem retirá-las da sua atividade profissional?
• Como ajudá-las na resolução dos problemas enfrentados no seu cotidiano?
• Como ajudá-las na resolução dos problemas enfrentados no seu cotidiano?

Fonte: Elaborado pela autora com base em Machado (2000).

Destaca-se, a seguir, um resumo da análise feita por Lück (2000) em relação às limitações que devem ser superadas pelos cursos de capacitação:

Quadro 4 – Análise dos programas de capacitação para gestores escolares

Limitações	Análise
Programas pautados em generalizações	Organizados por órgãos centrais, consideraram a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, do que resulta um conteúdo abstrato e desligado da realidade. Não se levam em consideração as funções específicas que o profissional deve desempenhar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades para assumi-las com segurança.
Distanciamento entre teoria e prática	Associado a uma separação entre pensar e fazer, as ideias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocarem em prática. Caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas. Organizados mais para a cognição e menos para a competência.
Descontextualização dos conteúdos	Os conteúdos tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista do que adquirem características artificiais. Não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática. Apresentam conteúdo de caráter normativo, em vista do que tensões, conflitos, resistências não são levados em consideração.
Enfoque no indivíduo	Tendem a partir do pressuposto de que as pessoas atuam individualmente e que irão transferir para a sua prática os conteúdos tratados. Não leva em consideração o fato de que, para promover alguma mudança no contexto escolar, é necessário haver muita liderança e habilidade de mobilização de equipe. Gestão é processo compartilhado, de equipe, em vista do que a equipe deveria ser capacitada em conjunto. É identificado que quem, após a frequência a um curso de formação, procura introduzir mudanças aprendidas, em sua escola, tende a desistir rapidamente de dar continuidade a seu esforço, mesmo que dotado de fortes características pessoais de liderança, de um grande empenho e convicção, em relação às novas ideias.
Métodos de transmissão de conhecimentos	Empregam a metodologia conteudista, voltada para a apropriação e reificação do discurso, em vista do que adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos e não a resolução de problemas. Tal metodologia é contrária à dinâmica social de qualquer escola. Apenas a metodologia voltada para a construção do conhecimento seria capaz de promover, junto aos gestores, a orientação necessária de sensibilidade aos desdobramentos às situações, a orientação para sua compreensão, como condição para adequadamente agir em relação a elas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lück (2000).

O desenvolvimento de competências deve, pois, ser o foco de organização dos programas de formação de gestores, segundo Lück (2000). Nesse sentido, cotejam-se as afirmações da autora com os de Machado (2000), que argumenta em favor da formação continuada para gestores como proposta eficiente na elevação da qualidade de ensino. Segundo a autora, a proposta eficiente deve, a exemplo da proposta das Secretarias de Educação/CONSED:

auxiliar os diretores e lideranças escolares em exercício a superar dificuldades da gestão cotidiana das escolas, sem retirá-las das suas atividades; adotar o programa como política voltada para a construção de um projeto democrático de autonomia, com foco no sucesso dos alunos do ensino básico das redes estaduais e municipais; construir e assegurar um padrão de qualidade comum na formação continuada dos gestores escolares, de modo a propiciar a melhoria das instituições escolares, pelo desenvolvimento de competências profissionais da equipe de gestão da escola. (MACHADO, 2000, p.104).

A troca frequente de gestores dentro de curto período constitui-se um fator limitador no investimento em formação dos dirigentes escolares. Desse modo, reitera que se faz necessário articular política de formação com política de gestão (LÜCK, 2000).

Em outras palavras, a rotatividade de gestores escolares não deve comprometer o investimento feito na formação desses dirigentes. A permanência deles no cargo, por determinado período, deve ser garantida a fim de que haja o tempo necessário para que esses investimento sejam justificáveis, à medida que são revertidos em serviço de qualidade oferecidos à comunidade escolar.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes (LÜCK, 2000). A construção e (re)invenção da escola, como instituição autônoma e cidadã, gerida compartilhadamente, exige novas competências cognitivo-atitudinais de seus gestores (WITTMANN, 2000).

Nessa perspectiva, Machado (2000) defende que as competências devem corresponder fundamentalmente aos objetivos da formação continuada desses profissionais. As competências necessárias ao dirigente escolar serão objeto de análise da próxima seção.

2.1.2 Competências necessárias à gestão

Segundo Lück (2009), a competência para o exercício de uma função/profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e à da pessoa a exercê-la. Sendo assim, as duas vertentes se integraram, formando o conceito de competência, que passou a contemplar tanto a perspectiva do desempenho, por meio da atividade prática, quanto das atitudes, por meio da mobilização de diversos recursos cognitivos em sinergia (GALVÃO, SILVA e SILVA, 2011).

O quadro 5 mostra algumas das noções de competência presentes na literatura sobre gestão:

Quadro 5 – Noções de competência¹⁵

Autores	Noção de competência
FLEURY e FLEURY (2001)	Saber agir responsável e reconhecido, implicando mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
ZARIFIAN (2001)	Tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara. A competência só se manifesta na atividade prática.
RUAS (2001)	Capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atributos, a fim de atingir/superar desempenhos configurados nas atribuições.
LE BOTERF(2003)	Saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando, assim, saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em determinado contexto profissional.
DUTRA (2004)	Não é um modismo. Saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos.
LÜCK (2009)	Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional.

Fonte: Adaptado de Galvão, Silva e Silva (2011).

Ainda sobre a noção de competência, Lück (2009) reitera que, em relação à pessoa, essa noção se constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência, segundo a autora, envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro.

No entanto, destaca, é um desafio a ser assumido por profissionais, escolas e sistemas de ensino, o desenvolvimento constante da competência profissional (LÜCK, 2009). O ensino só poderá ser de qualidade caso se assente sobre padrões de qualidade e competências que sustentem essa qualidade, reitera.

Por sua vez, Le Boterf (2003) defende que a construção da competência é feita por meio da articulação de três domínios: a formação da pessoa – sua biografia e socialização –, sua educação formal e sua experiência profissional.

¹⁵ Destaca-se nesse quadro a presença de elementos de diferentes áreas, como: Administração, Educação, Psicologia e Sociologia.

Assim, a definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício (LÜCK, 2009).

No enfoque da formação profissional (inicial ou continuada), as competências servem como referenciais fundamentais para o desenvolvimento curricular e metodológico da formação, determinando mudanças substanciais nas tradicionais práticas de formação. (MACHADO, 2000, p. 105)

Entretanto, as competências profissionais são construídas dentro de um processo dinâmico de relação dialética entre prática e conhecimento, capacidade de ação e reflexão (BRASIL, 1998).

Lück (2009) descreve as competências que, segundo ela, fundamentam a gestão escolar. Na visão da autora, compete ao gestor escolar:

1. Garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplicar nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
3. Promover na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
4. Definir, atualizar e implementar padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
5. Promover e manter na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.
6. Promover na escola o sentido de unidade e garantir padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.
7. Articular e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da

escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.

8. Adotar em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de ensino escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade. (LÜCK, 2009, p. 15)

A autora destaca a iminente e constante necessidade da escola de se reinventar e melhorar suas competências por meio de ações contínuas e permanentes, frente às oportunidades estimulantes e interessantes que a sociedade atual apresenta. Essa sociedade, explica, é marcadamente orientada pela economia baseada no conhecimento e pela tecnologia da informática e da comunicação e, por isso, impõe à escola novos desafios e exigências, como o de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los (LÜCK, 2009).

Como consequência, além de conhecer a realidade, é necessário possuir as competências que permitirão ao gestor fazer os ajustes necessários de modo que as demandas sejam atendidas (LÜCK, 2009). Sendo assim,

o conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação. (LÜCK, 2009, p.16)

Ainda sobre as competências necessárias ao desempenho do papel de gestor escolar, Lück (2009) pormenoriza uma série de aspectos¹⁶ que envolvem a

¹⁶ • Qual o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação?

- Qual o sentido e os objetivos da educação na sociedade atual?
- Como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino para atender as novas demandas?
- Qual o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais?
- Que princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva?
- Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades? Suas características pessoais e orientações para a vida?
- Quais suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais?
- Em que condições aprendem melhor?
- Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva?

educação; segundo a autora, não há como ser um bom gestor sem que se conheça e/ou compreenda os desafios que a sociedade apresenta para as organizações e os cidadãos. A autora também considera, como competência básica do diretor escolar, promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e a clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos.

Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais. (LÜCK, 2009, p. 18)

Por fim, a autora aponta algumas áreas e suas fundamentações legais que compete ao diretor escolar aprofundar, para que, na sua concepção, possa influenciar positivamente e com bases sólidas a atuação de todos os que participam da experiência educacional, na construção de um ambiente escolar caracterizado como uma verdadeira comunidade de aprendizagem. São elas: elementos da educação; a escola; os professores; os alunos; os funcionários; os gestores escolares e sua formação; princípios da gestão escolar e seu significado; áreas e dimensões da gestão escolar e orientações para o trabalho da gestão (LÜCK, 2009).

Assim, as concepções explicitadas convergem para a ideia de que os resultados escolares estão estreitamente ligados ao desempenho das lideranças escolares. E o desempenho destas estão relacionados tanto a fatores internos quanto a externos, conforme os registros dos teóricos que fundamentam essa pesquisa.

Segue-se a descrição da metodologia adotada como subsidio para coleta de dados desta pesquisa. Esta, por sua eficácia, conduziu às respostas registradas posteriormente nesta dissertação.

2.2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DO SIGNIFICADO DA GESTÃO PARA OS GESTORES ESCOLARES DA CDE2

A Teoria das Representações Sociais foi formulada por Serge Moscovici no final dos anos 1950, sendo difundida a partir da publicação, em 1961, de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public* (MOSCOVICI, 1961 *apud* FERREIRA et al, 2005). Esse estudo, segundo o autor, marcou o estabelecimento de uma percepção inovadora a respeito da integração entre os fenômenos perceptivos individuais e sociais. De início, tal percepção foi empregada em estudos psicossociais, mas, posteriormente essa abordagem tem sido utilizada em diversos outros ramos do saber.

Devido à complexidade da noção de representações sociais, os autores que escrevem sobre o assunto (MOSCOVICI, 1981, 1984, 1988; JODELET, 1984, 1989; SÁ, 1993; ABRIC, 1994; entre outros)¹⁷ não começam suas exposições caracterizando-as. Antes, fazem preceder à definição uma espécie de leitura indutiva do leitor. Essa complexidade teria levado Moscovici (1976), na obra em que propõe a Teoria das Representações Sociais, a comentar que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é.” E, após vinte páginas de exploração da ideia, torna a admitir que “a noção de representações ainda nos escapa” (MOSCOVICI, 1976 *apud* SÁ, 1998).

Ainda na tentativa de elucidar alguma definição sobre as representações sociais, Sá (1998) informa que Moscovici sugere uma coleta de variadas noções dos campos cognitivo e cultural para que o conceito seja composto. O autor cita Moscovici:

Por representações sócias entendemos um conjunto de conceitos e explicações originados na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do sensu comum. (MOSCOVICI, p. 181 *apud* SÁ, 1998).

¹⁷ Autores e respectivas obras que discursam sobre as representações sociais. Não usadas como referência nessa pesquisa.

Sá (2002) ainda cita Jodelet (1989), que, segundo aquele, reflete o que parece consensual entre os estudiosos das representações sociais e que consiste numa fórmula concisa:

Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (JODELET, 1989 *apud* SÁ, 2002)

O autor explica que essa forma de conhecimento é prática e liga um sujeito ao objeto que pode ser tanto de natureza social, material ou ideal. Jodelet (2001), por sua vez, explicita que o caráter prático das representações se refere ao fato de que estas servem para se agir sobre o mundo e sobre os outros.

Embora tenha sido formulada originalmente por Serge Moscovici, Ferreira (2008) afirma que não existe uma definição comum aos diversos autores que trabalham no campo das representações sociais. Existe uma pluralidade de concepções, isto por causa da forma como a teoria foi sendo construída ao longo dos anos (FERREIRA, 2008). O autor, no entanto, define as representações sociais como formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que possui orientação prática e concorre para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social. Explica:

Os indivíduos e os grupos sociais explicitam, por meio da linguagem e dos posicionamentos que assumem, a forma como percebem as situações em que estão envolvidos. Formulam, assim, opiniões acerca de um determinado fato ou objeto e manifestam as expectativas que desenvolveram a respeito. As representações seriam, de acordo com esse conceito, sempre construídas socialmente e ancoradas nas situações concretas vivenciadas pelos indivíduos que as elaboram. (FERREIRA, 2008, p. 97)

Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, assume a tarefa de sistematização do campo e contribui para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008). O conceito de representação social é definido como:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos

generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. (JODELET, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 27).

Jodelet (1990) reitera que as representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (p. 27).

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (JODELET, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 28).

A Psicologia Social é, obviamente, uma manifestação do pensamento científico e, por isso, defende alguns pressupostos que se estabelecem ao observar o sistema cognitivo. Segundo Moscovici,

1. Os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos,
2. Compreender consiste em processar informações. (MOSCOVICI, 2007, p. 30)

Em outras palavras, as pessoas percebem o mundo com base em suas próprias percepções, ideias e atribuições, sendo tais percepções respostas a estímulos do ambiente físico ou mental em que vivem. Segundo o mesmo teórico, a distinção dos humanos para outros seres vivos é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e a distinção entre nós e o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com relação a nós, ou seja, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e a nossas necessidades e desejos (MOSCOVICI, 2007).

Quanto a outras definições da teoria em análise, Ferreira et al (2005) contribuem:

Uma representação pode ser definida como um conjunto de fenômenos perceptivos, imagens, opiniões, crenças e atitudes. (FERREIRA et al, 2005, p. 3)

Os significados atribuídos aos processos sociais e psicológicos se dão pelo entrelaçamento desses elementos. Assim, de acordo com o autor, a realidade é transformada a partir desse processo dinâmico de estruturação do objeto, pelo sujeito, no contexto de suas relações (FERREIRA et al, 2005).

Considerando as definições e contribuições teóricas explicitadas nesse capítulo, pode-se perceber que, no que se refere á realidade, essas representações são tudo o que temos e que é percebido pelas pessoas, e segundo Bower (1977, *apud* Moscovici, 2007), aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados.

Para ilustrar a maneira como as representações se tornam senso comum, Moscovici (2007), por seu turno, esclarece que elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. O autor sintetiza o conceito das representações quando explica que elas se constituem as realidades de nossa vida cotidiana e são sustentadas pelas influências sociais da comunicação. São, dessa forma, o principal meio pelo qual se estabelecem as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Partindo dessas constatações, buscou-se, com base na Teoria das Representações Sociais, levantar subsídios para a elucidação das questões propostas e investigadas por esta pesquisa.

Alguns fatos ocorridos no campo educacional, como o caso relatado nas seções anteriores, constituem situações para as quais foram buscadas respostas. Mas, sobretudo, apontam a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender como e por que essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 30).

No entanto, para que uma pesquisa alcance seus objetivos e promova mudanças e melhorias na educação, precisa, segundo a mesma autora, adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (MOSCOVICI, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21)

Portanto, a Teoria das Representações Sociais torna-se importante, nesta pesquisa, no sentido de se buscar compreender o significado da gestão para os gestores escolares da CDE2. Do mesmo modo, Gomes, Sá e Oliveira (2003, *apud* Ferreira 2005) reforçam que a referida teoria revela-se útil na busca de uma melhor compreensão das práticas coletivas.

Como teoria complementar às representações sociais, Ferreira propõe o uso da Teoria do Núcleo Central. O autor explica:

O conhecimento do núcleo central, que contempla seus componentes mais importantes, auxilia na identificação dos aspectos fundamentais de uma representação social. No núcleo estão os valores e percepções que são compartilhados com mais clareza e coesão pelo grupo investigado. O núcleo central é constituído pelas significações fundamentais da representação, aquelas que lhe atribuem identidade (ABRIC, 1976 *apud* FERREIRA, 2008, p. 106).

Nesse sentido, o significado que se busca compreender, com a pesquisa, pode ser percebido através da hierarquização dos elementos obtidos durante a evocação (palavras e/ou expressões), característica essa, peculiar dentro da representação. Sá (2002) dispõe que uma das vantagens da perspectiva da Teoria das Representações Sociais é que esta se nutre de abordagens diversas e complementares. Apesar de estruturais, referente à teoria principal, são igualmente etnológicas e antropológicas, sociológicas e históricas. O autor apresenta, então, a abordagem estrutural e dela destaca as três ideias essenciais:

- As representações sociais são conjuntos sócio-cognitivos organizados e estruturados.
- Esta estrutura específica é constituída de dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico.
- O conhecimento do simples conteúdo de uma representação social não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais - núcleo central. (SÁ, 2002, p. 10).

Esses elementos centrais ou nucleares dão à representação sua significação que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo, como explica Sá (2002).

Em linhas gerais, Sá define o núcleo central como:

Uma estrutura imagética em que se articulam de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto da representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos. (SÁ, 2002, p. 65)

Esses elementos centrais, segundo o autor, têm autonomia em relação aos demais objetos da representação e definem o acolhimento de novas informações.

O núcleo central consiste em um ou mais elementos em torno do(s) qual (is) se organiza a representação (ABRIC, 1976 *apud* FERREIRA 2008, p. 104). Diversos autores entendem ser o núcleo central o elemento essencial de uma representação, uma vez que ele determina o seu significado, contribuindo, ao mesmo tempo, para sua organização interna (p. 107).

Por revelar, segundo o autor, não apenas os conteúdos da representação social como também sua estrutura ou organização interna, as pesquisas que se utilizam do núcleo central também utilizam o método de evocação de palavras que consiste em solicitar aos sujeitos que a manifestem as quatro primeiras palavras que lhe venham à mente a partir de uma expressão indutora, sendo convidado, em seguida, a estabelecer uma hierarquia entre as respostas dadas, atribuindo "1" à que considere mais fortemente relacionada ao conceito da expressão indutora, "2" para a segunda e assim sucessivamente (FERREIRA, 2008).

Assim sendo, é válido mencionar o que Abric (1976 *apud* SÁ, 2002) dispõe sobre as representações sociais. O teórico atribui funções essenciais à teoria, das quais destacamos uma, por coadunar com o propósito desta pesquisa.

*Funções justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos (...). A montante da ação as representações desempenham um papel. Mas elas intervêm também a justante da ação, permitindo assim aos atores explicar e justifica suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes (ABRIC, 1976 *apud* SÁ, 2002, p. 45).*

Para a caracterização cabal de um determinado campo de estudos, faz-se necessária a disponibilidade de uma explicação, segundo Sá (2002), que justifique por que as origens detectadas dos fenômenos são efetivas na sua produção e como estes servem às funções identificadas.

Assim é que, conhecidas as possibilidades de aplicação dessa teoria, foi investigada, na presente pesquisa, a representação social de “gestão” e “formação de gestores” pela pesquisadora, conforme apresentado na próxima seção.

2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme já destacado, esta pesquisa buscou obter um melhor entendimento sobre a não adesão dos gestores escolares à formação continuada oferecida pela SEDUC-AM. Para compreensão dos diversos elementos e do cenário que compõem o caso, foram adotados os princípios da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa.

A abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por: ter um ambiente natural como fonte direta de dados; ser descritiva; interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados; tender a analisar os dados de forma indutiva e dar importância aos significados construídos pelos sujeitos, destacando a complexidade do objeto ao permitir que seus objetivos descrevam realidades múltiplas. De acordo com os mesmos autores, estratégias e procedimentos que revelem as experiências na perspectiva do sujeito pesquisado durante a investigação estabelecem a relação investigador-investigado.

Diante dessas considerações, a escolha da abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se em razão da possibilidade de interação com o objeto de pesquisa, ou seja, um contato próximo com os sujeitos, de modo que fosse possível conhecer-lhes percepções e anseios. A referida abordagem também coaduna com os objetivos desta pesquisa, contribuindo, assim, para a compreensão dos fatores que estão relacionados à baixa adesão dos gestores da CDE2 à formação em serviço (PROGESTÃO).

Para o levantamento dos elementos considerados relevantes na busca por respostas ao problema investigado junto aos gestores, a pesquisa cujos resultados

estão aqui apresentados buscou suporte na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, a qual Ferreira et al (2005) definem como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito no contexto de suas relações, em um processo dinâmico de compreensão e transformação da realidade. Mazzotti (2001) defende que o estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Nesse sentido, parece ser um caminho promissor para atingir os propósitos aos quais se propõe essa pesquisa.

Quanto ao contexto e aos participantes da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) expressam que, ao serem observadas em seu ambiente natural, as ações dos sujeitos podem ser mais bem compreendidas. Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi realizada no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC-AM, com todos os 36 gestores que compõem a Coordenadoria Distrital de Educação 2 e com alguns profissionais que compõem a equipe gestora das mesmas escolas (vice-gestor, pedagogos e coordenadores pedagógicos); com a Coordenadora Estadual e com as tutoras do curso PROGESTÃO no Amazonas.

2.3.1. Procedimentos de coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice A) e a técnica de evocação de palavras, para o levantamento dos possíveis elementos que compõem o núcleo central da representação social estudada. Quanto aos procedimentos utilizados na pesquisa, Bogdan e Biken (1994) afirmam que se devem permitir considerar as experiências na perspectiva do pesquisado de forma neutra, porém em interação contínua. Nessa mesma perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida, pois a técnica da evocação de palavras é feita de forma que o pesquisado responda imediatamente a uma evocação direta. Portanto, a resposta deve ser rápida, sem tempo para elaboração de pensamento. Mesmo que o grupo pesquisado faça parte do cotidiano do pesquisador, as perguntas para evocação foram elaboradas previamente, de forma que a neutralidade seja mantida durante a entrevista.

As entrevistas foram realizadas com a Coordenadora do Curso PROGESTÃO no estado do Amazonas e duas professoras, formadoras do mesmo curso; já a

entrevista associada à evocação de palavras, que aqui chamar-se-á entrevista/evocação, foi feita com 36 gestores, 2 vice-gestores, 41 pedagogos e 28 apoios-pedagógicos das escolas que compõe a CDE2 de Manaus. Todos os que responderam à entrevista/evocação compõem a equipe gestora das escolas da referida coordenadoria.

A entrevista, feita com a Coordenadora do PROGESTÃO no estado do Amazonas e com as professoras formadoras do mesmo curso, foi composta primeiramente por questões de caracterização como: função, escolaridade e tempo de atuação na função. Também compuseram a entrevista perguntas sobre o curso no qual atuam: percepção dos benefícios da formação para a equipe gestora e dos fatores que influenciaram a não adesão dos gestores da CDE2 à edição de 2014/2015 do curso em questão. Buscou-se, com esse roteiro de entrevista/evocação de palavras, conhecer a percepção dos profissionais envolvidos diretamente com todas as etapas do curso sobre os fatores que envolvem a questão investigada na pesquisa.

A entrevista feita com a equipe gestora compunha-se de três categorias de perguntas: a primeira é composta de questões de caracterização, como formação acadêmica do servidor, função que exerce na Secretaria, tempo de serviço e forma de acesso ao cargo. A segunda categoria de perguntas da entrevista diz respeito ao conhecimento, participação e ponto de vista sobre o PROGESTÃO. Essas questões funcionarão como coadjuvantes na compreensão e análise dos resultados da evocação de palavras. Na terceira categoria de perguntas, utilizou-se o teste de evocação de palavras, no qual foi solicitado aos sujeitos entrevistados que mencionassem, oralmente, palavras que lhe viessem à mente, a partir da evocação, pelo pesquisador, de uma expressão indutora (VERGARA, 2004).

Foram empregadas três expressões indutoras para o levantamento das percepções dos gestores: em primeiro lugar a expressão “gestão escolar”, seguida de “ser gestor” e por último “formação continuada para gestores”. A pesquisadora explicou que a resposta deveria ser a mais espontânea possível, devendo o entrevistado procurar não elaborar racionalmente o que iria expressar, deixando fluir as ideias mais imediatas que tivesse.

Em seguida ao registro escrito das quatro palavras faladas, foi solicitado ao entrevistado que atribuísse “1” para aquela que fosse, na sua percepção, mais relevante para o entendimento do conceito de “gestão”, em seguida do conceito “ser

gestor” e, por fim, “formação continuada para gestores” (expressões indutoras); “2” para a segunda mais importante e assim sucessivamente. Esse procedimento foi feito com cada uma das evocações.

Após a categorização das respostas, reunindo-se as expressões semelhantes, foram selecionadas as que apareceram com maior frequência, resultando em 39 categorias de palavras na evocação 1 (“gestão escolar”), 46 categorias na evocação 2 (“ser gestor”) e 23 categorias na evocação 3 (“formação continuada para gestores”).

Do total de 107 pessoas que participaram, a maioria teve facilidade de traduzir em palavra ou expressões simples a percepção que tinha sobre a gestão. Houve respondentes que citaram mais do que quatro palavras, sendo consideradas, nesses casos, apenas as quatro primeiras. Houve, ainda, pessoas que escreveram as palavras, mas não as enumeraram em ordem de relevância como foi solicitado. Nesses casos, a pesquisadora considerou a ordem de citação como sendo a ordem de relevância.

A partir do exame conjugado da frequência e da ordem média de evocação de cada categoria, foram levantados os elementos supostamente pertencentes ao núcleo central da representação social. Para tanto, as categorias foram agrupadas conforme demonstrado na seção 2.3.2.

A partir desses dados, com um conhecimento mais abrangente e qualificado das situações problemas, foram analisadas as razões da baixa adesão dos referidos gestores ao curso de formação oferecido pela SEDUC-AM.

2.3.2. Tratamento das palavras evocadas

O tratamento dos dados, segundo a técnica de associação ou evocação livre, obedeceu aos seguintes passos: (a) categorização das palavras; (b) cálculo de frequência das categorias; (c) cálculo da ordem média de evocação. A partir do exame conjugado da frequência e da ordem média de evocação de cada categoria, foram levantados os elementos supostamente pertencentes ao núcleo central da representação social.

A primeira operação referente ao tratamento dos dados levantados foi a categorização das palavras citadas pelos sujeitos. Foram, assim, agrupadas em

categorias as expressões similares, de modo a evitar que variantes de uma mesma evocação, com conteúdo semântico equivalente, fossem consideradas como distintas, o que prejudicaria a aferição da importância da ideia expressa na constituição da representação. Os resultados são apresentados a seguir.

A tabela 1 apresenta um resumo dos números envolvidos na etapa em foco:

Tabela 1 - Números da evocação de palavras

EVENTO	NÚMERO
Entrevistas realizadas	107
Pessoas que responderam a evocação de palavras	107
Categorias semânticas submetidas à análise – 1ª evocação	28
Categorias semânticas submetidas à análise – 2ª evocação	46
Categorias semânticas submetidas à análise – 3ª evocação	23

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Procedeu-se, a seguir, o cálculo da frequência de ocorrência das categorias, representada pelo número de vezes em que foi citada pelos sujeitos e o cálculo da ordem média de evocação (OME), que considera a posição em que a expressão evocada foi hierarquizada pelo entrevistado. Nos casos em que um mesmo sujeito citou duas ou mais palavras agrupadas na mesma categoria, foram desconsideradas as que receberam menor importância na ordem hierárquica por ele estabelecida. Em consequência, foi revista a ordem atribuída às demais expressões.

O número de vezes em que cada termo foi evocado e citado como o mais importante foi multiplicado por 1. A frequência das citações em segundo lugar na hierarquização foi multiplicada por 2, a de terceiro lugar por 3 e a de quarto lugar por 4. A OME corresponde à média aritmética desses produtos. O que a OME indica, portanto, é o grau de importância atribuído a cada expressão, que pode variar, no caso de serem pedidas quatro palavras, de 1,0 a 4,0. Se algum termo aparecesse em 100% das evocações como o mais importante, a sua OME seria igual a 1,0. Por outro lado, caso aparecesse sempre como a menos relevante, sua OME seria 4,0. A Tabela 2 apresenta um exemplo que demonstra como se deu o cálculo da frequência e da OME:

Tabela 2 - Exemplo de cálculo de frequência e OME

CATEGORIA: RESPONSABILIDADE	
Número de vezes que foi evocada e hierarquizada em 1º lugar:	11
Número de vezes que foi evocada e hierarquizada em 2º lugar:	12
Número de vezes que foi evocada e hierarquizada em 3º lugar:	12
Número de vezes que foi evocada e hierarquizada em 4º lugar:	04
Frequência total:	
OME: [(11 x 1) + (12 x 2) + (12 x 3) + (4 x 4)] / 39 =	2,23

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A partir do exame conjugado da frequência e da ordem média de evocação de cada categoria, foram levantados os elementos supostamente pertencentes ao núcleo central da representação social. Para tanto, observou-se tanto a OME quanto a frequência, ou seja, a expressão cuja OME é baixa e a frequência é elevada constitui-se no núcleo central da representação. A importância dessas expressões para os sujeitos entrevistados reflete-se no elevado número de vezes em que foram evocadas, resultando em uma frequência maior do que a média e no alto grau de importância atribuído na hierarquização, que fez com que a OME ficasse menor do que média (SÁ, 2002).

O resultado dos cálculos da frequência, da OME e núcleo central de cada categoria está exposto na tabela 3:

Tabela 3 - Frequência, ordem média de evocação, núcleo central e expressões próximas ao núcleo das categorias submetidas à análise da evocação 1.

EVOCAÇÃO "GESTÃO ESCOLAR"								
CATEGORIAS	1o	2o	3o	4o	Fi	OME	NÚCLEO CENTRAL?	OBSERVAÇÃO
LIDERANÇA	15	14	6	6	41	2,07	SIM	
RESPONSABILIDADE	11	12	12	4	39	2,23	SIM	
ATITUDES	11	8	10	7	36	2,36	SIM	
GERENCIAR	10	10	5	3	28	2,04	SIM	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A tabela 3 apresenta as categorias que configuram o núcleo central da representação social dos gestores quanto à expressão indutora “gestão escolar”. A tabela, na sua integralidade, encontra-se no Apêndice D desta dissertação. Na

seção 2.3.3, estão descritas as considerações a respeito de tais resultados da pesquisa.

Tabela 4 - Frequência, ordem média de evocação, núcleo central e expressões próximas ao núcleo das categorias submetidas à análise da evocação 2.

EVOCAÇÃO "SER GESTOR"								
CATEGORIAS	1o	2o	3o	4o	Fi	OME	NÚCLEO CENTRAL?	OBSERVAÇÃO
APRENDIZADO	13	5	10	2	30	2,03	SIM	
COBRANÇA	13	2	3	8	26	2,23	SIM	
ORGANIZAÇÃO	2	8	4	2	16	2,38	SIM	
COMPROMETIMENTO	7	2	1	4	14	2,14	SIM	
ENTREGA	5	2	1	4	12	2,33	SIM	
DESAFIO	2	4	3	1	10	2,30	SIM	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A tabela 4 apresenta as categorias que configuram o núcleo central da representação social dos gestores quanto à expressão indutora "ser gestor". Toda a tabela encontra-se no Apêndice D desta dissertação. Na seção 2.3.3 estão descritas as considerações a respeito desses resultados da pesquisa.

Tabela 5 - Frequência, ordem média de evocação, núcleo central e expressões próximas ao núcleo das categorias submetidas à análise da evocação 3.

EVOCAÇÃO "FORMAÇÃO CONTINUADA P/ GESTORES"								
CATEGORIAS	1o	2o	3o	4o	Fi	OME	NÚCLEO CENTRAL?	OBSERVAÇÃO
IMPORTANTE	41	43	6	12	102	1,89	SIM	
ATUALIZAÇÃO	16	0	13	2	31	2,03	SIM	
EXCELENTE	21	1	7	1	30	1,60	SIM	
VALORIZAÇÃO	3	12	1	13	30	2,73	SIM	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A tabela 5 apresenta as categorias que configuram o núcleo central da representação social dos gestores quanto à expressão indutora "formação continuada p/ gestores". A tabela, na sua integralidade, encontra-se no Apêndice D desta dissertação. Na sessão 2.3.3 estão descritas as considerações a respeito desses resultados da pesquisa.

2.3.3 Análise e considerações sobre os dados da primeira evocação, “gestão escolar”

Conforme já mencionado, buscou-se levantar contribuição da Teoria das Representações Sociais para o estudo da não adesão dos gestores da CDE2 ao curso de capacitação PROGESTÃO, oferecido pela SEDUC-AM. São apresentados a seguir comentários sobre as expressões que compuseram o núcleo central da representação social estudada em cada uma das expressões utilizadas para a evocação de palavras.

O núcleo central da representação social estudada na primeira evocação, como mostra a tabela 3, está constituído por quatro palavras: *liderança*, *responsabilidade*, *atitudes* e *gerenciar*. Outras quatro palavras estão próximas ao núcleo central: *maturidade*, *desafio*, *respeito* e *comunidade*. No caso das palavras *maturidade* e *desafio*, ambas tiveram a OME um pouco acima da média, mas a frequência elevada, enquanto *respeito* e *comunidade* obtiveram a OME significativa e frequência abaixo da média. Isso revela que, embora não sejam expressões repetidas pela maioria dos entrevistados, os que a citaram colocaram-nas em uma ordem de relevância. Quando questionados sobre a escolha da palavra *comunidade*, responderam que o trabalho da gestão escolar precisa ser feito em conjunto e que a comunidade deve tomar parte tanto das discussões quanto das decisões do âmbito escolar, com vistas a uma gestão democrática e participativa. O significado desses resultados para a esta pesquisa serão abordados mais à frente nesta mesma seção.

A expressão que alcançou a mais elevada frequência de citação foi *maturidade*, sendo lembrada por 49 participantes. Em relação à Ordem Média de Evocação – OME, no entanto, a palavra mais relevante foi *gerenciar*, que alcançou o valor mais reduzido – 2,04. Pode-se afirmar, em consequência, que, embora esteja intrinsecamente ligada à gestão, a maturidade não é, para a maioria dos participantes, a ideia mais forte da representação social. Dentre os que apontaram essa expressão, 78% não a colocaram em primeiro lugar no momento da hierarquização.

A palavra *liderança* tem conotação importante nesses resultados, pois, como se vê, é a palavra com maior frequência e mais forte em relação à OME. Quando questionados sobre o motivo da escolha dessa palavra para representar o que significa “gestão escolar”, os entrevistados responderam que ela envolve

características que são pertinentes à função, como organização, comunicação eficiente e habilidade para articular recursos.

Lück (2010) destaca que liderança não é um privilégio daqueles que ocupam um cargo de direção, tampouco uma característica inata das pessoas; trata-se de alguém que seja capaz de motivar, orientar e coordenar pessoas para trabalhar e aprender colaborativamente através de um exercício de influência que requer competências específicas.

Outra reflexão da autora esclarece que um dos fatores mais preponderantes ao qual está associada a qualidade do ensino é a liderança do diretor escolar baseada em competências para esse exercício profissional (LÜCK, 2011). Grigoletto (2006) completa que algumas características de liderança observadas nos gestores e que influenciaram a seleção destes para o cargo, são natas, porém precisam ser trabalhadas.

Posto isso, observa-se, ainda, o que dispõe o Artigo 151, § 1º RGEE/AM: “o gestor escolar, será avaliado, anualmente, tendo em vista o seguinte critério, entre outros: III. Estilo de gerência, capacidade de iniciativa, competência e liderança” (AMAZONAS, 2010).

Tendo em vista as concepções sobre a importância da liderança na prática da gestão escolar e o aperfeiçoamento desta, analisa-se, consecutivamente, o curso de capacitação (PROGESTÃO) oferecido pela Secretaria de Educação (SEDUC-AM) às equipes gestoras das escolas, de acordo com o exposto no capítulo 1 desta dissertação. Como visto anteriormente, o quadro 2 – Módulos do PROGESTÃO - 2013 – apresenta os aspectos da gestão abordados no programa do curso¹⁸. Esses aspectos são inerentes à gestão escolar e coadunam com os teóricos citados ao longo deste trabalho. É válido lembrar o pensamento de LÜCK (2009) ao afirmar que trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. No quadro 5 (seção 2.1.2), expõe-se o que, na visão de Lück (2009), compete ao gestor escolar.

¹⁸ I - Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? II - Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? III - Como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da Escola? IV - Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola? V - Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? VI - Como gerenciar os recursos financeiros? VII - Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da Escola? VIII - Como desenvolver a gestão dos servidores na escola? IX - Como Avaliar o desempenho institucional da escola? X - Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas.

Ainda de acordo com sua concepção, os dirigentes que desenvolveram as competências de liderança nunca se deixam paralisar diante dos desafios.

O *Guia Didático* do PROGESTÃO orienta que a avaliação se dê de forma a valorizar a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos na gestão escolar. No entanto, esse aspecto do curso não é contemplado na realidade da SEDUC-AM. De acordo com a Coordenação do PROGESTÃO, o programa local não contempla a avaliação nesses moldes que se dá com a apresentação do portfólio individual de produções feitas no decorrer da formação, além das participações nos debates de acordo com os moldes da plataforma virtual do curso.

Percebe-se, nos argumentos expostos, a ausência de instrumentos que analisem se os conceitos, as estratégias e os instrumentos ministrados no curso estão sendo utilizados na prática dos gestores. Soma-se a essa ausência a não adesão dos gestores e respectivas equipes escolares ao curso de capacitação (PROGESTÃO) oferecido pela Secretaria.

Seguindo a análise dos resultados demonstrados na tabela 3, *responsabilidade* foi outra expressão de marcante presença no núcleo central da representação social, com uma elevada frequência de citação (39) e uma OME reduzida (2,3). Para o grupo entrevistado, portanto, a ideia de gestão escolar está fortemente associada a uma responsabilidade, seja consigo mesmo, com a instituição à qual estão vinculados, à família ou à sociedade.

Nesse sentido, Zarifian (2001) explica que tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara é uma manifestação de competência gestora, pois é na atividade prática que esta se revela, segundo o autor.

Contribuindo com o assunto, Lück (2009) reforça que as responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional só são desempenhadas satisfatoriamente se houver o conjunto mínimo de padrões necessários a esse bom desempenho. A esse conjunto de padrões mínimos a autora denomina competência. As responsabilidades, portanto, são inerentes a qualquer função/profissão, cada uma com suas peculiaridades, mas o desempenho dessas está estritamente ligado à competência profissional.

O curso de formação continuada PROGESTÃO contempla, em seu currículo, o estudo das múltiplas habilidades que o gestor deve desenvolver a fim de assumir

as responsabilidades inerentes ao seu cargo. No entanto, a não adesão dos gestores ao curso parece estar ligada também ao fator falta de reconhecimento da importância e da própria grade curricular do curso.

Esse pressuposto parte do resultado obtido na entrevista feita aos dois únicos gestores que concluíram o referido curso e afirmaram não ter conhecimento da grade curricular nem possuir a menor noção do quanto este seria importante para o desempenho de sua função como gestor escolar. No entanto, hoje, após conclusão da formação, reconhecem seu valor, mesmo que nele predomine a metodologia teórica.

Também é válido ressaltar que, dos entrevistados que não aderiram ao curso, apenas cinco já tinham ouvido falar dele. Os outros informaram que não sabiam da existência dessa formação disponibilizada pela SEDUC-AM. Portanto, a falta de entendimento da importância do curso de formação continuada, aliada à falta de informação sobre seu conteúdo, pode estar associada à falta de interesse em aderir-lo.

Atitudes revelou-se igualmente importante na composição do núcleo central, com frequência elevada e OME reduzida. Para o grupo estudado, portanto, a gestão escolar não é apenas liderança e responsabilidade; a maioria explicou que de nada adianta ter competência para planejar e não colocar em prática.

Atitude, portanto, revela uma predisposição para a prática e bastante valorizada no discurso dos entrevistados. Alguns teóricos valorizam a prática que, articulada ao conhecimento, gera resultados satisfatórios. As competências profissionais são construídas dentro de um processo dinâmico de relação dialética entre prática e conhecimento, capacidade de ação e reflexão (BRASIL, 1998). Segundo Lück (2009), a competência para o exercício de uma função/profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la. Sendo assim, as duas vertentes se integraram formando o conceito de competência que passou a contemplar tanto a perspectiva do desempenho, por meio da atividade prática, quanto das atitudes, por meio da mobilização de diversos recursos cognitivos em sinergia (GALVÃO, SILVA e SILVA, 2011).

Assim, Lück (2000) defende que os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática. A autora elenca algumas limitações comumente detectadas nos cursos e que precisam ser

superadas para que alcancem bons resultados. Entre outras limitações, ela cita o distanciamento entre teoria e prática (LÜCK, 2000, p. 30).

Os conteúdos tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista do que adquirem características artificiais. Não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática.

Durante entrevista com a coordenadora do PROGESTÃO no Amazonas, esta reconheceu a ausência de articulação entre teoria e prática na formação destinada aos gestores. Ressaltou que o programa curricular do referido curso já estava em análise a fim de adequá-lo de forma que contemplasse atividades tanto teóricas quanto práticas durante todo o período de formação. Afirmou, também, que as próximas edições da formação já contemplariam (a partir de 2016) o novo programa curricular.

Gerenciamento foi outra categoria encontrada no núcleo central, estando, portanto, intimamente relacionada à representação social estudada. A necessidade de constante manutenção do espaço físico e a administração dos recursos financeiros, disponibilizados pelo governo diretamente para a escola, justificam a escolha dessa palavra, segundo a explicação do grupo.

Os recursos financeiros devem ser geridos a partir de normas dos programas federal e estadual que repassam os recursos para as escolas gerirem, pois, conforme enfatiza Lück:

A gestão financeira da escola, a partir dos esforços pela democratização da educação e da gestão escolar e dos movimentos de descentralização da gestão e construção da autonomia da escola, ganhou uma expressão especial, favorecendo à escola a resolução de muitos de seus problemas de consumo, manutenção e reparos, pelo repasse de recursos a ela feito. A partir desse enfoque, os sistemas têm destinado recursos para as escolas, em proporção ao número de alunos nela matriculados, afim de que possam realizar despesas diversas. Todo diretor de escola assume a responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Essa gestão é exercida como o apoio de uma estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante), que se constitua em uma personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola. (LÜCK, 2009, p. 112)

A autora também auxilia quanto ao entendimento da importância desse aspecto da gestão escolar:

[...] muito embora a gestão administrativa seja dimensão meio, e se esteja evidenciando a importância e necessidade do diretor dedicar especial atenção à gestão pedagógica, por ser mais próxima da promoção da finalidade da educação, a relevância das suas competências para a efetividade do apoio logístico e administrativo não diminui. (LÜCK, 2009, p. 113)

Diante disso, espera-se que o gestor conheça e execute os recursos financeiros, de acordo com a legislação nacional, estadual e normas legais do sistema ou rede a que escola pertença, pois, conforme ressalta Lück:

Ao diretor escolar compete atender às necessidades administrativas da escola segundo os princípios da administração racional, com a perspectiva e a visão de apoio e promoção de ensino de qualidade, facilitador e estimulador da aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 113)

Em relação ao gerenciamento dos recursos financeiros e do espaço físico e o patrimônio da Escola, o PROGESTÃO oferece essa formação em dois dos seus módulos – VI e VII –, como mostra o quadro 2 (na seção 1.5) desta dissertação. Nesse sentido, pode ser válido pressupor que o curso auxiliaria os gestores nas questões teóricas e burocráticas de gerenciamento nos aspectos escolares supracitados. Sobre isso, alguns dos gestores entrevistados comentaram que, ao assumir a gestão da escola, pouco sabiam sobre o assunto. Segundo eles, erraram muito até chegarem ao nível de aprendizado em que se encontram. No entanto, também reconhecem que uma formação com esse propósito ajudaria a evitar muitos dos erros cometidos.

Além das palavras já relacionadas, também são consideradas importantes para o entendimento do significado da gestão escolar, para o grupo pesquisado, as palavras que estão próximas ao núcleo. Dentre as categorias que ficaram fora do núcleo central, merece ser destacada *desafio*. Essa categoria alcançou uma frequência bastante elevada, sendo inferior apenas à da categoria *maturidade*. O que determinou a não inclusão de ambas no núcleo central foi a OME acima da média. Observa-se, no entanto, que a diferença não é tão grande, a diferença entre

a OME média e a alcançada por desafio – 2,49 contra 2,43. Essa expressão pode ser considerada, portanto, como intimamente relacionada ao conceito de gestão. A explicação dada pelos gestores para a escolha das palavras sempre envolvia essa expressão. Por exemplo: “é um grande desafio ser um líder, um gerente, assumir responsabilidades pelos resultados da educação”, etc. Esse resultado confirma os diversos estudos realizados por teóricos da educação. Tem sido identificado na literatura, tanto em Lück (2000, 2009, 2011), como Machado (2000) e em tantos outros pesquisadores educacionais, que o trabalho dos diretores escolares sempre foi de alta complexidade, em decorrência da natureza dos desafios do amplo e dinâmico trabalho educacional, que envolve múltiplas dinâmicas, dimensões, circunstâncias e influências.

Embora para os entrevistados a palavra *desafio* possua certa importância, devido à frequência com que foi lembrada, não está relacionada à aprendizagem, aperfeiçoamento e formação pessoal, na opinião desses profissionais. Está ligada aos conflitos diários que surgem no contexto escolar e que exigem do gestor competência para resolvê-los. Esse fato aponta para um dos possíveis fatores a influenciar a não adesão desses profissionais e suas equipes gestoras na formação continuada oferecida pela SEDUC.

Respeito foi outra palavra que ficou próxima ao núcleo central, por apresentar uma OME muito boa; apesar de a frequência ter sido baixa, representa, segundo o grupo pesquisado, uma das bases da função. O respeito se configura como uma questão imprescindível na gestão para que esta seja aceita e reconhecida pela comunidade, segundo os entrevistados. Estes também não são conhecedores do fato de que os módulos V e VIII do PROGESTÃO tratam, respectivamente de “Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?” e “Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?”. Ao serem questionados sobre a importância desse conhecimento na formação continuada para o trabalho que exercem, os entrevistados responderam unanimemente que a teoria não é igual à prática. “O curso poderia até ajudar”, disse um deles, “mas na prática, geralmente há muita diferença”, completou.

Nos argumentos de Lück:

Esse distanciamento está associado a uma separação entre pensar e fazer, entre teoria e prática, que se expressa nos programas de

capacitação, em vista do que as ideias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática. (LÜCK, 2000. p. 30)

Assim, os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática (LÜCK, 2000). Colares também argumenta e considera a importância da relação teoria e prática na formação continuada do gestor escolar para a efetivação da gestão democrática (COLARES, 2013).

Outra palavra considerada de peso nestes resultados foi *comunidade*, por apresentar, também, OME significativa embora com frequência abaixo da média. A maioria dos entrevistados explicou que essa palavra demonstra a significação das decisões tomadas de forma coletiva, o que é uma das características da gestão democrática. Colares confirma essa concepção quando considera ser necessário cultivar e desenvolver a cultura do “nós” para que se possa efetivamente construir uma gestão democrática na escola (COLARES, 2013).

A propósito, é oportuno registrar, a partir desse resultado, que o PROGESTÃO 2013, cuja programação curricular está explícita na seção 1.5, aborda sobre a gestão democrática e participativa em quatro dos seus dez módulos e, em sua metodologia, o curso de formação continuada oferece formas de estudos individuais, em equipe e com base na vivência escolar, segundo o CEPAN. Assim, o curso, sobre o qual se investiga a não adesão dos gestores, lhes ofereceria suporte e formação no aspecto em que afirmam ser relevante na gestão escolar.

A partir desses resultados, ou seja, o fato de a palavra *comunidade* não se encontrar inserida no núcleo central da representação de “formação continuada” para a equipe gestora da CDE2, pressupõe-se que os gestores tenham mais interesse em outras competências, pois a gestão para eles passa por outras formações sociais, não necessariamente as mais abordadas e valorizadas pelo PROGESTÃO.

Portanto, o resultado apresentado, em relação ao significado de “gestão escolar” para a equipe gestora da CDE2, dialoga com os teóricos aqui apresentados, a despeito das limitações que a metodologia possa demonstrar.

As palavras que compõem o núcleo central da representação social de “gestão escolar” para a equipe gestora da CDE2, coadunam com algumas competências

elencadas tanto por Lück (2000, 2009, 2011), como Machado (2000), Grigoletto (2008) e Zarifian (2001), necessárias à gestão escolar. Essas competências são contempladas no PROGESTÃO, mas, apenas, na dimensão teórica. De acordo com depoimentos da Coordenadora e das formadoras do curso, as questões práticas são apenas discutidas nos encontros presenciais. No entanto, o aspecto prático é bastante valorizado, no discurso dos entrevistados, visto que uma das palavras que compõem o núcleo central *atitude* demonstra isso.

2.3.4 Análise e considerações sobre os dados da segunda evocação, “ser gestor”

O núcleo central da representação social estudada na segunda evocação, como mostra a tabela 4, está constituído por seis palavras: *aprendizado*, *cobrança*, *organização*, *comprometimento*, *entrega* e *desafio*.

A expressão que alcançou a mais elevada frequência de citação foi a *administrador de conflitos*, sendo citada por 33 entrevistados. Em relação à Ordem Média de Evocação – OME, no entanto, a palavra mais relevante foi *aprendizado*, que alcançou o valor mais reduzido – 2,03. Pode-se afirmar, em consequência, que, embora esteja intrinsecamente ligada ao sentido de “ser gestor”, *administrador de conflitos* não é, para a maioria dos participantes, a ideia mais forte da representação social. Dentre os que apontaram essa expressão, 88% não a colocaram em primeiro lugar no momento da hierarquização.

A palavra *aprendizado*, como se vê, é a mais forte em relação à OME e com frequência muito boa (30), ficando apenas abaixo da frequência de *administrador de conflitos* (33), sendo a de maior força entre as que compõem o núcleo central. Os entrevistados relacionaram essa palavra ao que a maioria denominou de “escola viva”, isto é, o aprendizado é inerente à função, na medida em que a exercem. Mesmo os que não citaram essa palavra como representação do “ser gestor”, afirmaram que, durante sua permanência no cargo, seu aprendizado foi intenso em muitos aspectos. Alguns dos aspectos destacados no aprendizado, segundo os participantes, foram: *gestão de recursos* e *administração de conflitos*, sendo esta última a mais citada por eles.

Sobre o aprendizado no exercício da função, no entanto, Machado (2011) argumenta e ressalta outro aspecto:

O pensamento estratégico reflete a concepção que o gestor tem da organização e da sua gestão, baseada no aprendizado e na experiência adquiridos ao longo dos anos. Além disso, cabe dizer que o pensar estrategicamente é decorrente da visão sistêmica, pois, na prática, o gestor que a desenvolve sabe o que é prioritário e estratégico para o desempenho da organização. (MACHADO, 2011)

O aprendizado, segundo autora, deve ser baseado não só na vivência, mas também em uma visão sistêmica, ou seja, uma aprendizagem que englobe várias

formas de saberes, incluindo formação continuada, assumindo caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana.

Essa valorização do aspecto prático pelos gestores pode revelar o motivo pelo qual se afastam da formação continuada, visto que o PROGESTÃO é realizado, em grande parte, apenas com metodologia teórica.

Cobrança foi outra expressão de marcante presença no núcleo central da representação social, com uma elevada frequência (26) e uma OME reduzida (2,23). Para o grupo entrevistado, portanto, a ideia de gestão escolar está fortemente associada às cobranças. Metas e programas educacionais estabelecidos pelo sistema macro, assiduidade em frequentes reuniões, documentos, eventos, foram os aspectos mais citados pelos entrevistados sobre os quais se estabelecem cobranças à equipe gestora. Ressaltou-se como negativo esse aspecto pelo fato de não haver, segundo eles, recursos humanos para compor a equipe gestora de forma que o trabalho possa fluir, e as cobranças sejam atendidas em tempo hábil. Por esse motivo, ressaltou a maioria, os gestores são vistos muitas vezes como irresponsáveis em relação a essas cobranças, pois priorizam demandas em detrimento de outras.

Responsabilidade é parte do núcleo central da evocação cujo resultado está mostrado na tabela 3 e, de acordo com o que se ouviu dos entrevistados, está relacionada à expressão *cobrança* nesta segunda evocação. Freitas (2000) mostra que:

Gestores educacionais no sistema e nas escolas precisam desenvolver habilidades em planejamento, identificação e resolução de problemas, de modo participativo em gestão financeira, em liderança democrática, currículo e relações interpessoais. (FREITAS, 2000, p. 51)

O autor elenca as diversas dimensões da gestão pelas quais o gestor assume inteira responsabilidade e também é cobrado. Essa cobrança emana tanto das instâncias superiores quanto das comunidades interna e externa à escola.

Conforme descrito nas análises ao resultado da tabela 3 sobre a expressão “gerenciamento”, cita-se Lück (2009), que também é pertinente para essa análise, pois a autora destaca relevância da atenção à gestão pedagógica sem diminuir a

relevância das competências gestoras para a efetividade do apoio logístico e administrativo.

Lück (2009, 2011, 2013), Machado (2000, 2006), Freitas (2000), entre outros teóricos citados na seção 2.1 desta dissertação, dialogam e concordam com o fato de que, para o desempenho efetivo dessas responsabilidades inerentes ao cargo de gestor escolar, é extremamente necessária a formação e o treinamento em serviço.

No que se refere à demanda dos serviços da gestão escolar e à articulação do gestor para cumpri-la, o PROGESTÃO é oferecido às equipes gestoras da SEDUC-AM com o propósito de dar-lhes esse suporte. A partir dos resultados da próxima evocação, demonstrados na tabela 5, será feita uma análise mais específica da representação social de “formação continuada” dos gestores da CDE2.

Organização revelou-se igualmente muito importante na composição do núcleo central, com frequência elevada e OME reduzida. Para o grupo estudado, portanto, ser gestor não é apenas aprendizado e cobrança. A maioria explicou que a organização é fundamental para que o trabalho flua. Nesse aspecto, observa-se que essa representação pode cooperar grandemente com a demanda da gestão. Sabe-se que a organização contribui para que mais ações sejam efetuadas com mais eficiência no uso dos recursos disponíveis. Nesse aspecto, os participantes comentaram que, quando passaram a se organizar em relação ao tempo, à distribuição das tarefas e ao cumprimento dos prazos, o trabalho tornou-se mais eficiente e de melhor qualidade.

Ainda assim, comentou a maioria, não é fácil organizar-se por si só, sem um suporte que auxilie nessa tarefa. Embora a maioria que citou essa expressão tenha feito esse comentário, em nenhum momento se referiram à formação continuada, mas, sim, à necessidade algum suporte profissional, direto na escola.

Percebe-se uma postura que é mantida por todos os entrevistados até esta evocação (resultados da tabela 4): nenhum entrevistado se referiu à formação continuada durante a entrevista. Pode-se inferir que não faz parte dos planos da maioria superar suas limitações através dessa estratégia. Vários fatores podem estar relacionados a essa postura. Ainda nos resultados a serem analisados, buscar-se-á percebê-los.

Comprometimento foi outra categoria encontrada no núcleo central, estando, portanto, intimamente relacionada à representação social estudada. Sem esse aspecto, a maioria explicou que nada é feito com qualidade. Para essa maioria, o

comprometimento é o que os move a mostrar resultados mesmo que não sejam pressionados e, sobretudo, a influenciar a comunidade no comprometimento com os resultados da escola. Lück (2009) contribui nesse sentido ao afirmar que as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e na base da sua qualidade educacional (LÜCK, 2009). Freitas (2000), por sua vez, reitera que o comprometimento do líder e a vontade de envolver toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões são decisivos. Sempre que isso acontece, estabelece-se uma forte coesão na equipe escolar (FREITAS, 2000). Isso coaduna com a expressão dos gestores quando justificam a escolha dessa palavra.

Entrega também se constitui como palavra formadora do núcleo central para a qual os entrevistados justificam sua escolha. Eles explicam que sem esse aspecto a gestão sempre estará em segundo plano. Para que isso não ocorra, faz-se necessário, segundo o grupo, a entrega, ou seja, a doação completa à função. Na maioria das vezes, afirmou o grupo, conta-se com muita compreensão da família, pois, se não fosse assim, não seria possível o exercício da função. Intrinsecamente relacionada tanto ao *comprometimento* quanto à *responsabilidade*, não só pelo significado, mas também pela forma como os entrevistados as contextualizaram, essas representações se configuram como características que dificilmente seriam abordadas em uma formação continuada para equipes gestoras.

Portanto, o PROGESTÃO pode não parecer tão atrativo aos gestores, tendo em vista que para eles o exercício da gestão passa por formações que exigem características não trabalhadas no curso e que se desenvolvem no trabalho diário.

Outra palavra que se constitui importante na formação do núcleo da representação é *desafio*. Assim como explicado nos resultados da evocação 1, os participantes explicaram que ser gestor constitui-se um desafio em vários aspectos, mas o principal deles, citado pela maioria, é o fato de não se acharem suficientemente capazes de atender a demanda da gestão que se apresenta gigantesca diante dos recursos dos quais eles dispõem. Por isso, sempre se encontram praticando “malabarismos” para dar conta de todas as atribuições que lhes são exigidas.

Da forma como fora percebido anteriormente, apesar de os entrevistados reconhecerem as dificuldades encontradas na superação dos desafios, nenhum citou a necessidade de formação continuada. O PROGESTÃO não contempla,

especificamente em seus módulos, formação sobre como articular a gestão quando os recursos humanos e financeiros são limitados. Infere-se, portanto, que esse fator seja possivelmente uma das causas da não adesão ao curso.

No entanto, como posto anteriormente, a grande maioria dos entrevistados não conhece o PROGESTÃO, seu currículo e metodologia. Entretanto, pressupõem ser mais um curso “teórico” que pouco se relaciona à realidade escolar. Isso se revela nos comentários feitos para justificar a escolha da palavra/expressão evocada.

Além das palavras já relacionadas, também são consideradas importantes para o entendimento do significado da gestão escolar, para o grupo pesquisado, as palavras que estão próximas ao núcleo. Dentre as categorias que ficaram fora do núcleo central, merece ser destacada a expressão *administrador de conflitos*. Essa categoria alcançou uma frequência bastante elevada. O que determinou a sua não inclusão no núcleo central foi a OME acima da média. A diferença entre a OME média e a alcançada por *desafio* – 2,49 contra 2,43. Essa expressão pode ser considerada, portanto, como intimamente relacionada ao conceito de gestão. A explicação dada pelos gestores para a escolha dessa expressão consiste no que eles chamaram de “apagar fogos”. Disseram que sua prática diária envolve sempre ações para se resolver conflitos de toda ordem e em todos os aspectos que envolvem a escola: político, pedagógico, administrativo e social. Essas ações, segundo eles, são tratadas, em média, em 80% do tempo em que estão na escola.

Nesse sentido, observa-se que o programa do PROGESTÃO se volta, em parte, para auxiliar o gestor no planejamento de ações que tornarão sua gestão mais eficiente e menos improvisada. Isto é, para que sua prática seja mais planejada e menos de “apagar incêndios”. Vale destacar que um dos objetivos da Unidade 4, Módulo II - Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar é: *desenvolver estratégias de organização do tempo e do trabalho*. Mas o que se percebe é a ausência desse aspecto “planejamento” na fala dos gestores, tanto no núcleo central quanto no sistema periférico das representações aqui destacadas.

Liderança foi outra palavra que ficou próxima ao núcleo central por apresentar frequência elevada, mas OME acima da média. Essa expressão, segundo os gestores que a citaram, representa para eles uma palavra abrangente que se destaca, principalmente no aspecto da influência, isto é, ser gestor significa influenciar para se obter resultados, segundo os entrevistados.

Conforme definido em Lück (LÜCK 2009),

alguns elementos emergem como características comuns de atuações de liderança efetiva e que, portanto, compõem o seu significado:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade.
 - Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas.
 - Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos.
 - Modelagem de valores educacionais elevados.
 - Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.
- (LÜCK, 2009, p. 75).

A partir desses componentes, explica a autora, a liderança se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talento e esforços, que devem ser orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, a partir da perspectiva de melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2009).

Importante ressaltar o que a autora explica sobre a base do trabalho dos diretores escolares que, em sua perspectiva, consiste em sua competência de liderança. E a expressão dessa capacidade está na influência que exerce sobre a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos, assim como seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização.

A justificativa dos gestores para a escolha da palavra *liderança*, concorda com a definição da palavra pela autora citada. Embora, segundo os entrevistados, esta não seja uma qualidade aperfeiçoada em sua gestão, todos concordam com a necessidade de desenvolvê-la. No entanto, como dantes observado, não houve nenhuma referência voluntária à formação continuada como estratégia no desenvolvimento dessa e de outras habilidades.

Embora não se perceba no currículo do PROGESTÃO um módulo ou unidade explícita sobre *liderança*, percebe-se esse conceito intrínseco nas dimensões abordadas dentro dos módulos.

A palavra *perseverança* também se destaca e se aproxima ao núcleo central por ter frequência elevada e OME também alta, sendo que 21 dos entrevistados a citaram como importante para representar sua percepção do que significa ser gestor. Segundo o grupo, sem essa característica os resultados não se efetivariam, isto é,

não haveria continuidade de ações, nem efetivação das mesmas. A *perseverança*, segundo eles, proporciona maior confiança e credibilidade ao trabalho do gestor escolar. Essa expressão, assim como outras, tais como *entrega*, *comprometimento*, etc., representam traços subjetivos da gestão. Pode-se inferir que a gestão é quase um fardo que carregam sem ter vontade, nem há como recusar e, para isso, se esmeram ao máximo para desenvolvê-la. Mas não há necessidade de ser assim, pois gestão escolar é uma função para a qual se pode buscar formação para desempenhá-la.

Crescimento também foi citado por 20 entrevistados, constituindo-se o dobro da média da frequência. Assim como justificada a escolha de *aprendizado* na primeira evocação, esta se assemelha à explicação sobre a escolha de crescimento. O crescimento é inerente à função, na medida em que a exercem. Mesmo os que não citaram essa palavra como representação do “gestão escolar”, afirmaram que, durante sua permanência no cargo, cresceram em muitos aspectos.

Outra palavra considerada de peso nestes resultados foi *relacionamento*, por apresentar, também, frequência elevada, embora a OME tenha ficado acima da média. A maioria dos entrevistados explicou que essa palavra demonstra a base das ações dentro da escola. Os que citaram essa palavra explicaram que as diferenças de temperamentos e personalidades são muito grandes no âmbito escolar, portanto a habilidade em conduzir os relacionamentos deve ser uma característica inerente ao gestor escolar.

Embora os que lembraram essa expressão a tenha considerado um aspecto bastante relevante, não ficou entre as palavras formadoras do núcleo. No entanto, o PROGESTÃO apresenta em seu currículo, ampla abordagem sobre o assunto, mais especificamente nos módulos I, II, III, V e VIII a gestão de pessoas e do clima escolar é abordado (quadro 2, seção 1.5).

Relacionamento é inerente à dimensão da gestão de pessoas no âmbito da gestão escolar. Lück (2009) considera que nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação (p. 81). A autora elenca uma série de competências, que de acordo com ela, são essenciais para a gestão de pessoas na escola:

[...]Promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar;

[...]Envolve de maneira sinérgica todos os componentes da escola, motivando e mobilizando talentos para a articulação de trabalho integrado, voltado para a realização dos objetivos educacionais e a melhoria contínua de desempenho profissional;

[...]Promove na escola rede de relações interpessoais orientadas pela solidariedade, reciprocidade e valores educacionais elevados.

Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas.

[...]Facilita as trocas de opiniões, ideias e interpretações sobre o processo socioeducacional em desenvolvimento na escola, mediante a metodologia do diálogo, atuando como moderador em situações de divergências e de conflito. (LÜCK, 2009. p. 81)

A autora defende que a educação, por ser um processo humano de relacionamento interpessoal, é construída por pessoas que fazem a diferença. Isso, em sua perspectiva, dá-se pelos esforços empreendidos por essas pessoas para utilizarem os recursos disponíveis, dedicarem-se ao alcance de novos resultados, aplicarem novas estratégias na resolução de problemas e enfrentamento de desafios que promovam o desenvolvimento.

Ainda sobre a gestão de pessoas na promoção de um clima escolar organizado e preparado para o bom andamento das atividades, visando ao crescimento de todos e resultados satisfatórios,

A constituição da escola em uma organização de aprendizagem demanda efetiva e clara liderança do diretor escolar em estreita co-liderança com seus colaboradores. Conseqüentemente, o diretor escolar é líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento de uma visão de conjunto sobre a educação, o papel da escola e de todos nela participantes; na articulação de esforços; no compartilhamento de responsabilidades conjuntas; na formação de uma cultura de aprendizagem; na integridade, na ética e na justiça expressas por equipes de trabalho continuamente acompanhadas, orientadas e estimuladas. (Lück, 2008, p. 84)

Dessa maneira, a expressão analisada, embora não faça parte do núcleo central da representação social da equipe gestora entrevistada, constitui-se de

grande importância e ainda como uma dimensão responsável pelo bom desenvolvimento das demais dimensões no âmbito da gestão escolar.

Analisadas as palavras que compõem o núcleo central e palavras próximas a ele, da representação social de “ser gestor” para os gestores da CDE2, prossegue-se à análise dos resultados da evocação 3, qual seja o estudo do significado de “formação continuada para gestores” na visão desses profissionais.

2.3.5 Análise e considerações sobre os dados da terceira evocação, “formação continuada para gestores”

O núcleo central da representação social estudada na terceira evocação, como mostra a tabela 5, está constituído pelas palavras: *importante*, *atualização*, *excelente* e *valorização*. Próximo ao núcleo, estão palavras que também possuem relevância por seu número de frequência ou por possuir a OME igual ou abaixo da média. Nos resultados que estão sendo analisados, quatro palavras se destacam e se aproximam do núcleo por possuírem frequência acima da média, apesar de sua OME estar elevada acima da média.

A expressão que alcançou a mais elevada frequência de citação foi a expressão *importante*, sendo citada por 102 entrevistados. Em relação à Ordem Média de Evocação – OME, no entanto, a palavra mais relevante foi *excelente*, que alcançou o valor mais reduzido – 1,60. Portanto, *importante* não é, para a maioria dos participantes, a ideia mais forte da representação social. Dentre as componentes do núcleo central essa foi, no entanto, a expressão com frequência mais elevada, juntamente com *crescimento*, que também obteve 43 de frequência e 2,79 de OME. Esta última, no entanto, foi excluída do núcleo central, uma vez que o ponto de corte da foi 2,78 correspondente à OME média de todas as categorias consideradas na tabulação.

A expressão *importante* foi citada pela grande maioria dos entrevistados para qualificar formação continuada para gestores escolares. Os que não a citaram, escolheram a palavra *excelente*. Alguns chegaram a citar ambas em ordens diferentes. Embora esse resultado revele que os gestores atribuam grande importância à formação continuada, esta não foi citada por eles nem na evocação 1, “gestão escolar” nem na evocação 2, “ser gestor”. Mesmo quando justificavam suas escolhas, em nenhum momento se referiram à formação continuada.

Embora as palavras *importante* e *excelente* sejam expressões que pareçam grandiosas ao serem pronunciadas, nesse contexto parecem vazias de sentido, isto é, não remetem a uma sistematização mais elaborada de raciocínio por parte dos entrevistados. Estes demonstram certa incoerência quando não citam a formação continuada em nenhuma das evocações anteriores e quando são lembrados dessa formação por uma evocação, ou expressão indutora, fazem parecer como se esta fosse importante para sua função. No entanto, a falta de sistematização da resposta, como já observado, demonstra a incoerência da fala com a prática.

Atualização foi a expressão que obteve a terceira mais reduzida OME, alcançando a quarta maior frequência. Trata-se, portanto, de categoria de forte presença no núcleo central da representação estudada. Na opinião dos entrevistados, a formação continuada é a maneira mais eficaz de manutenção da função.

Embora as falas demonstrem que a formação pode então ser vista por eles como algo necessário para se atualizarem, para darem continuidade ao exercício da gestão, também parece demonstrar que não é algo importante para o início da profissão.

Sobre esta percepção, Lück (2011) apresenta sugestões referentes a aspectos que devem ser levados em consideração no delineamento das políticas de seleção e capacitação de diretores escolares. Sobre a iniciação de exercício, entre outras sugestões, a autora destaca que após a seleção e antes do exercício funcional, deve haver um programa de iniciação e capacitação dos selecionados para a função de gestor escolar (p.196).

Nesse sentido, percebe-se que o PROGESTÃO não atende ao critério sugerido por Lück (2011). Ou seja, a formação não é oferecida, obrigatoriamente, logo que o gestor assume a função, nem exigida como critério para que a exerça.

Quando os entrevistados foram questionados sobre a adesão a essa formação, justificam sua ausência com o acúmulo de trabalho e funções pelos quais são responsáveis, não sobrando tempo, assim, para estudar. Isso contradiz o que foi dito com as palavras *importante* e *excelente*. É importante, mas não o suficiente para se ausentar das suas atividades. É importante, mas não visceral. É importante, mas não imprescindível.

Valorização foi, conforme apresentado na tabela 5, outra categoria incluída no núcleo central da representação social estudada. Parece bem coerente a

importância atribuída a essa expressão, considerando-se que todos os que a citaram estavam se referindo à remuneração como forma de valorização. Segundo eles, a formação continuada deve ser acompanhada de melhoria salarial quando concluída pelo servidor e estiver em linha com sua área de atuação. Por isso, segundo eles, preferem fazer uma pós-graduação por conta própria que lhes garanta certa “valorização”.

A partir desses resultados, pode-se atribuir a essa expectativa sobre a valorização salarial uma dos fatores que influenciaram a não adesão dos gestores ao PROGESTÃO, visto ser este apenas um curso de formação continuada sem caráter de pós-graduação.

Crescimento foi a segunda palavra com maior frequência dessa representação, aproximando-se do núcleo, mas excluído deste por causa da OME maior que a média. Importante observar as justificativas dos entrevistados quando relacionam essa palavra à formação continuada, pois, nas outras evocações, sempre que essa palavra era citada referia-se à experiência profissional nunca à formação.

Lück (2011), Machado (2000), e Collares (2013), entre outros teóricos que contribuem com essa pesquisa, dialogam e concordam quanto à importância da formação continuada como fator determinante para garantia da qualidade da gestão escolar. Sabe-se, segundo Lück (2011), que os diretores escolares interpretam os desafios do seu trabalho e o seu próprio papel em relação a esses desafios baseados em conhecimentos, crenças e teorias que dominem e habilidades que possuam. Logo, reforça a autora, suas ações serão tão largas ou estreitas, tão sólidas ou fracas, tão consistentes ou frágeis, quanto o forem seus conhecimentos e suas habilidades.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de que o diretor escolar receba uma preparação inicial e que ela seja continuamente renovada e atualizada mediante a capacitação continuada e em serviço (LÜCK, 2011, p. 58). Isso se baseia no reconhecimento de que:

o exercício das funções de diretor escolar demanda competências específicas envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes das exercidas pelo professor na sala de aula. (LÜCK, 2011, p. 59)

Essa capacitação tão defendida, cuja necessidade tem sido evidenciada pelos teóricos, deve se configurar como propostas de formação orientadas para melhorar

e fortalecer as capacidades e saberes que os diretores devem exercer em sua escola, no enfrentamento de condições dinâmicas, flexíveis e em contínua mudança (MORAES e LIMA, 2000; POGGI, 2001 *apud* LÜCK, 2011, p. 58).

Estimulador também se constitui uma expressão importante nessa representação, pois, apesar de sua OME ser elevada, teve terceira maior frequência. Quando citada a palavra *estimulador*, uma parte dos entrevistados falou que esta se referia às relações que se estabelecem durante a formação, à troca de experiência e aos estudos compartilhados, que são um excelente estímulo para se enfrentar os desafios da profissão. Outra parte dos que citaram essa palavra afirmaram que os estudos propostos pela formação e os conhecimentos adquiridos durante o curso são estimuladores no sentido de oferecer suporte para o exercício da função.

Assim como as expressões *perseverança* e *entrega*, *estimulador* também possui um caráter bem subjetivo. Isso se comparada ao caráter prático da formação continuada. Ao contrário de *estimulador*, no entanto, a quantidade de adesões ao PROGESTÃO revela que o curso não é tão interessante para a equipe gestora da CDE2.

Ainda sobre sugestões referentes a aspectos que devem ser levados em consideração no delineamento das políticas de seleção e capacitação de diretores escolares, Lück (2011) orienta para:

Adoção de metodologia diversificada na capacitação em serviço e continuada dos diretores, envolvendo coaching e mentoria por profissionais mais experientes, visita técnica a escolas e observação de outras experiências, oficinas de desenvolvimento de habilidades, mediante simulações de casos, estudo de práticas de sucesso, estudo de metodologias diversificadas, etc. (LÜCK, 2011, p. 196).

Portanto, a formação deve possuir, antes de tudo, caráter prático. De acordo com a necessidade iminente da gestão com vistas à capacitação, de forma que a participação dos gestores seja estimulada pela perspectiva de crescimento que conseguem enxergar no curso.

Outra palavra que também está próxima ao núcleo, embora não faça parte deste por causa da OME acima da média é “obrigatório”. Conforme demonstrado na seção 1.5, os cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-AM não possuem caráter obrigatório. O grupo que citou essa palavra, porém, defende que o curso deveria possuir esse caráter. Destaca-se a fala de um dos entrevistados: “os objetivos e propósitos educacionais são coletivos e de caráter social, portanto os

dirigentes escolares que fazem parte desse sistema devem caminhar como equipe: se uns aderem ao curso, todos devem aderir. Se para uns é importante, o é para todos”.

A última palavra a ser destacada nessa análise é *competência*. Esta também está próxima ao núcleo devido à frequência acima da média. Mas sua OME demonstra que não possui muita relevância nessa representação social. Embora a expressão apareça nesta evocação como representação da formação continuada, nas evocações 1 e 2 ela aparece associada à experiência. Quando justificada a escolha dessa expressão, os entrevistados explicaram que a formação auxilia na construção da competência necessária para o exercício da função. Lück (2009) apoia essa ideia quando esclarece que desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. A autora explica que essas competências devem ser desenvolvidas com profissionalismo e que a formação continuada para os dirigentes escolares deve se constituir como um processo aberto e contínuo.

Perrenoud (2000) esclarece que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Na seção 2.1.2 desta dissertação estão elencadas, discutidas e comentadas as competências necessárias à gestão de acordo com os teóricos que embasam este trabalho. Em suma, a definição dessas competências vem estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão assim como para orientar os estudos e preparação para esse exercício (LÜCK, 2009).

Embora a autora descreva com precisão as competências que, segundo ela, fundamentam a gestão escolar (LÜCK, 2009), ela mesma considera que é iminente e constante a necessidade de a escola se reinventar e melhorar suas competências através de ações contínuas e permanentes, frente às oportunidades estimulantes e interessantes que a sociedade atual apresenta.

No entanto, segundo a autora, os dirigentes que desenvolveram as competências de liderança nunca se deixam paralisar diante dos desafios.

As concepções sobre competência explicitadas por Lück (2009) convergem para a ideia de que os resultados escolares estão estreitamente ligados ao

desempenho das lideranças escolares. E, conforme os registros dos teóricos que fundamentam essa pesquisa, o desempenho dessas lideranças está relacionado tanto a fatores internos quanto a externos.

Analisando-se as diversas categorias componentes do núcleo central da representação social em questão, observa-se coerência entre as respostas dadas pelos entrevistados às evocações 1 e 2, o que não ocorre entre elas e a representação 3. Em nenhum momento das evocações 1 e 2 a formação continuada foi citada, nem como expressão, nem durante as justificativas das escolhas. Na representação 3, porém, a formação continuada ganha grande conotação e importância na opinião da maioria dos entrevistados.

Dos 107 membros das equipes gestoras entrevistados, 69 afirmaram não conhecer nem ter ouvido falar do PROGESTÃO; 38 ouviram falar, mas apenas sete conhecem o curso. Quatro desses se inscreveram, mas apenas dois concluíram a formação.

Os que foram convidados a participar mas não o quiseram explicaram que o tempo não lhes permitia, devido ao acúmulo de trabalho que a função lhe impõe e que, por isso, não se sentiam estimulados a participar. Dois desses gestores que afirmaram conhecer o curso e que foram convidados a participar responderam que já se sentem preparados e que não precisam da formação para exercer com competência a função. Assim, ficaram em contradição ao que expressaram na evocação, na qual consideram a formação continuada de extrema relevância para melhoria do serviço da gestão escolar.

A coordenadora do PROGESTÃO no estado do Amazonas, em resposta à entrevista feita durante a realização desta pesquisa, também apresentou preocupação em relação à divulgação da formação continuada em questão. Segundo informou, o trabalho de divulgação do curso, assim como a inscrição dos membros da equipe gestora na formação, vem sendo feito pelas CDEs de acordo com sua função nesse processo. Contudo, tais ações, segundo a coordenadora, podem ser reforçadas no sentido de despertar maior interesse e compromisso dos servidores com a formação.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIA DE MELHORIA NA ADESÃO DOS GESTORES DA CED2 À FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGESTÃO

Este capítulo apresenta propostas para o enfrentamento do problema investigado. As proposições aqui apresentadas têm como base principal as seguintes constatações que puderam ser efetuadas a partir do que foi levantado na pesquisa de campo, relatada no capítulo anterior:

- A partir da entrevista com a coordenadora do programa, dos dados de participação e permanência dos gestores no curso e das respostas dos próprios gestores sobre a falta informação a respeito do programa, percebe-se a deficiência da divulgação do curso e da consciência de sua importância para o trabalho da gestão escolar.
- O programa não é atrativo o suficiente para que os gestores considerem que seja importante ausentar-se de suas atividades para investirem seu tempo nele.
- Para os gestores entrevistados, a formação continuada não está intimamente ligada à qualidade dos serviços prestados pela gestão escolar.
- O curso não é obrigatório, não conta para a carreira profissional dos diretores e atinge poucas das características que sua formação social aponta como importante para a gestão. Isso se configura como fator relevante na falta de adesão ao curso.
- Todo o currículo do curso tem base metodológica teórica. Os gestores entrevistados consideram como extremamente relevante a aprendizagem através da prática.

O Plano de Ação Educacional (PAE) aqui apresentado delinea ações que visam a aperfeiçoar o processo de formação continuada dos diretores escolares da Coordenadoria Distrital de Educação 2, com foco no desenvolvimento de competências necessárias à gestão escolar, tanto do ponto vista teórico quanto prático. As ações que serão propostas são de incumbência de todos os órgãos e setores responsáveis pelas diversas fases da formação, isto é, divulgação do curso, inscrição, desenvolvimento da formação, avaliação e acompanhamento do cursista pós-formação para levantamento das possíveis mudanças efetivadas na escola a partir do PROGESTÃO e também para uma avaliação sobre as possibilidades de ajuste no programa.

Vale ressaltar que a ação proposta poderá ser replicada nas edições seguintes, a partir de novos diagnósticos que revelem os desafios e dilemas enfrentados pelos diretores escolares. Sendo assim, a SEDUC e a CDE devem se preocupar em oportunizar formação permanente para seus gestores.

Nesse sentido, são apresentadas, a seguir, propostas de melhorias e ajustes a serem efetivadas pelo CEPAN, órgão responsável pela formação dos gestores da SEDUC-AM com as seguintes estratégias:

Quadro 6 - Melhorias e ajustes ao PROGESTÃO

I – Levantamento, junto aos gestores e respectivas equipes, das necessidades e dificuldades enfrentadas pelos gestores no dia a dia da escola,
II – Reestruturação da proposta curricular do PROGESTÃO, com ênfase na prática do gestor escolar e nos principais desafios destacados por eles;
III – Otimização/aperfeiçoamento da comunicação entre CDE e gestores escolares sob sua jurisdição, com ênfase na divulgação da formação e informação precisa/sensibilização sobre a importância da formação e seu conteúdo para a prática gestora;
IV – Tornar obrigatório o PROGESTÃO para os membros das equipes gestoras principiantes no serviço de gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta é de uma formação básica que anteceda à posse dos futuros novos diretores escolares da CDE2, notadamente em que eles poderão apropriar-se das habilidades e competências técnicas, pedagógicas, financeiras e administrativas, para que, quando já estiverem inseridos no cotidiano da gestão, tenham a capacidade de orientar e tomarem decisões mais coesas e eficazes.

É válido ressaltar que, apesar de o PROGESTÃO ser uma iniciativa do governo federal, é dada autonomia aos gestores regionais para adequação do programa de acordo com as necessidades locais.

As propostas elencadas são apresentadas no sentido de prover melhorias ao PROGESTÃO, tendo em vista que qualquer política pública deve ser avaliada ao término de cada ciclo ou durante sua implementação com a finalidade de adequá-la à realidade na qual estiver sendo implementada.

Essas mudanças são de caráter simples e facilmente executáveis, mas ainda podem ser insuficientes, sob uma ótica mais profunda e tão ampla como é a questão a gestão escolar.

3.1 OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Os objetivos do plano de ação estão pautados, sobretudo, em:

- Contribuir para que aumentar a adesão dos gestores da CDE2 à formação continuada – PROGESTÃO, através de ajustes e adequações tanto ao curso quanto à disponibilização deste aos gestores, tornando-o o mais atrativo e viável para esses profissionais;
- Colaborar para que toda a equipe gestora se envolva no programa de formação continuada oferecido pela secretaria de forma que a gestão escolar o encontre adequado às demandas e desafios enfrentados, diariamente na escola;
- Oferecer proposta para que o trabalho desenvolvido na escola, pós-formação, seja acompanhado e avaliadas as contribuições trazidas pelo curso de forma que as adequações e melhorias no currículo sejam pautadas em dados obtido diretamente da prática gestora.

Vale ressaltar que a presente proposta surge com o propósito de complementar as ações de capacitação em Gestão de Escolas já existentes na SEDUC-AM, sem a intenção de substituir o curso e/ou programas atualmente ofertados, ou seja, a intenção é ajustar o curso já oferecido às reais demandas dos gestores.

Entende-se que, dadas a complexidade das demandas existentes e a abrangência da rede estadual de educação do Amazonas, torna-se difícil afirmar que apenas uma única proposta de formação possa atender, satisfatoriamente, a todos os gestores estaduais e à diversidade de necessidades apresentadas. Assim, se possível, o ideal seria que cada CDE pudesse fazer uma avaliação das demandas formativas de seus gestores de modo a refletir sobre a proposta curricular da formação a partir de tais demandas.

Embora as representações dos gestores entrevistados explicitem algumas fragilidades no programa, pode-se dizer que elas não comprometeram a linha pedagógica planejada pelos implementadores, porém reforçam que há necessidade

de repensar e refinar vários pontos. Assim, doravante, serão discutidas as propostas de refinamento.

3.2 AS PROPOSTAS DO PAE

De forma a organizar o PAE, cujos parâmetros estão apresentados neste capítulo, é adotado o método 5W2H, que, segundo Lisboa e Godoi (2012), é uma prática que permite, a qualquer momento, elencar dados e rotinas mais importantes de um projeto ou de uma unidade de produção. O método é de uso comum nas organizações empresariais, sendo que também propicia identificar quem é quem dentro da organização, o que faz e porque realiza tais atividades.

Este método responde às questões básicas relativas à proposta do PAE.

Quadro 7 - Ferramenta 5W2H

What	O que será feito (etapas)
Why	Por que será feito (justificativa)
Where	Onde será feito (local)
When	Quando será feito (tempo, período)
Who	Por quem será feito (responsabilidade)
How	Como será feito (método)
How much	Quanto custará fazer (custo)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lisboa e Godoi (2012, p. 37).

No quadro 8 são apresentados os aspectos a serem melhorados assim como as proposições de melhorias a serem operacionalizadas no programa PROGESTÃO.

Quadro 8 - Aspectos que precisam ser melhorados e proposições

Aspectos a serem aperfeiçoados	Proposições
Necessidade de consulta aos gestores a fim de detectar assuntos que devem ser discutidos na formação.	Ajustar o currículo do curso aos interesses dos gestores e reais necessidades detectadas por eles, antes do lançamento e da abertura das matrículas para a formação. Partindo do pressuposto de que o propósito da formação é ampliar o conhecimento sobre a gestão escolar, o conteúdo dos programas tem de estar atrelado às demandas.
Necessidade de tarefas práticas de análise e proposições com base nas reais necessidades e desafios da gestão	Ajustar a metodologia do curso de forma que cada aula teórica seja acompanhada de uma atividade prática. Essa atividade deve ser feita a partir da análise da realidade escolar onde o gestor está inserido e seguida de uma proposta de ação com base na teoria.
Falta de divulgação do curso no momento em que os gestores são convocados pela CDE para aderirem à formação, mediante o lançamento e divulgação do cronograma de funcionamento pelo CEPAN.	Ampla divulgação da formação do curso e sensibilização junto aos gestores e suas equipes quanto à importância deste para o êxito do seu trabalho. Associe-se a essa proposição uma meta de participantes por escola e investimento no comprometimento de todos.
Insuficiência de ações que privilegiem a relação teoria/prática na proposta curricular do curso com foco nas ações que promovam a melhoria na aprendizagem dos alunos.	Manter o foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, o conteúdo atrelado às demandas do cotidiano escolar e reuniões periódicas e regulares de diretores com seus pares. Estabelecer um currículo que promova debates sobre gestão de pessoas e do espaço escolar e sobre o relacionamento com a comunidade interna e externa da escola.
Ausência total de acompanhamento, junto aos gestores cursistas, durante e/ou pós formação com a finalidade de avaliar a efetividade da formação.	Se o que a secretaria busca são mudanças efetivas, o acompanhamento das ações é imprescindível. Periodicamente devem ser feitas análises dos dados e visitas às escolas para acompanhar o desenvolvimento das ações desencadeadas após a formação e ajudar nas dificuldades enfrentadas pelo gestor e sua equipe. Essas ações podem tornar as reuniões de planejamento da escola mais objetivas e participativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos quadros 9, 10, 11 e 12, é apresentado, em linhas gerais, o PAE com as informações sobre cada etapa do Plano de Ação Educacional, expondo detalhadamente como deverão ser desenvolvidas.

Quadro 9 - Plano de Ação Educacional - Consulta aos gestores

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	
O quê?	Consulta aos gestores escolares sobre as reais necessidades detectadas por eles e que podem ser abordadas na formação.
Por quê?	Ajuste do currículo do curso de acordo com as demandas consideradas importantes e necessárias na opinião dos gestores.
Onde?	Nas escolas da CDE2 e no CEPAN.
Quando?	No início do mês de fevereiro de 2017, no período de revisão e ajustes do currículo do curso, antes de iniciar o referido.
Quem?	Os servidores do CEPAN em parceria com a os servidores CDE2.
Como?	Através de entrevista e/ou preenchimento de formulário presencial ou <i>on-line</i> .
Quanto?	Sem previsão de custos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento da percepção dos gestores sobre a composição da grade curricular envolve recurso que já estão disponíveis tanto na CDE2 quanto no CEPAN. Neste caso, apenas a *internet*. Os ajustes serão feitos por profissionais já lotados no quadro de servidores da SEDUC-AM, portanto não há necessidade de gastos extras nessa etapa do programa.

Quadro 10 - Plano de Ação Educacional - temáticas e competências

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	
O quê?	Contribuições e ajustes na proposta curricular do curso de formação continuada para gestores- PROGESTÃO em relação às temáticas e competências.
Por quê?	Tornar o curso atrativo e viável de forma que seja aderida pelos gestores e equipes gestoras das escolas que compõem a CDE2 com vistas a subsidiá-los com conhecimentos, habilidades e competências oferecendo-lhes uma grade curricular apoiada na prática, de modo a instrumentalizar os gestores a planejar e se articular diante dos problemas cotidianos.
Onde?	No Centro de Formação - CEPAN e no ambiente virtual onde o curso é veiculado.
Quando?	Durante os meses de abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro de 2017.
Quem?	SEDUC, CEPAN, CDE2.
Como?	Aulas teóricas e práticas em serviço abordando temas sugeridos pelos gestores, relacionados às seguintes dimensões: gestão de resultados educacionais, competências de gestão democrática e participativa; competências de gestão de pessoas na escola; competências de gestão pedagógica; competências de gestão administrativa na escola; competências da gestão da cultura organizacional da escola e competências de gestão do cotidiano escolar.
Quanto?	Sem previsão de custos

Fonte: Elaborado pela autora.

Os ajustes propostos para o currículo do PROGESTÃO estarão embasados em Lück (2009) em cuja obra a autora detalha sobre as “dimensões da gestão escolar e suas competências” em material enriquecido de diretrizes para formação de gestores e respectivas equipes.

Quadro 11 - Plano de Ação Educacional - Divulgação

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	
O quê?	Ampla divulgação da formação: adesão e propósitos, com ênfase no comprometimento da equipe gestora com o curso.
Por quê?	O conhecimento do período de adesão e propósitos do curso permite aos gestores e sua equipe conhecer a importância deste para sua prática gestora, tornando a adesão ao curso, por iniciativa, mais provável.
Onde?	Nas escolas e nas reuniões pedagógico-administrativas da CDE2.
Quando?	Na primeira semana do mês de março, quando o curso for divulgado pelo CEPAN e repassado à CDE para que sejam efetuadas as adesões dos gestores e membros das equipes gestoras.
Quem?	A Coordenadora Geral e Coordenadores Adjuntos da CDE2.
Como?	Encontros presenciais para tratar de assuntos pedagógicos e administrativos relativos à gestão, redes sociais e <i>e-mail</i> . Nesse encontro, os gestores deverão ser informados e motivados a aderirem ao curso. Essa motivação deverá ocorrer com base em suas reais necessidades, utilizando-se de referenciais teóricos que justifiquem a necessidade de adesão à formação.
Quanto?	R\$ 200,00

Fonte: Elaborado pela autora.

Os custos registrados no quadro 11, para esta etapa do programa refere-se ao lanche que geralmente é servido aos gestores quando ocorrem as reuniões de cunho pedagógico e administrativo na CDE2.

O embasamento teórico que orientará os argumentos dos coordenadores da CDE2 a favor da adesão dos gestores na formação está na obra de Lück (2009) sob o título “*Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*”, entre outras obras da autora que versam sobre o mesmo tema.

Quadro 12 - Plano de Ação Educacional - Acompanhamento e avaliação

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	
O quê?	Acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas após a formação.
Por quê?	Verificar a efetividade do curso no dia a dia da escola.
Onde?	Nas escolas
Quando?	Na última semana dos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro, após o término de cada módulo do curso.
Quem?	Tutores do curso e supervisores pedagógicos da CDE
Como?	Duas visitas semanais, presenciais às escolas geridas por cursista do PROGESTÃO. Os visitantes deverão estar munidos de instrumentos de coleta de dados e questões orientadoras da observação e análise das ações realizadas e seus resultados..
Quanto?	R\$ 12,00 para locomoção dos tutores/supervisores á escola ou auxílio combustível de acordo com o trajeto que será feito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as visitas dos tutores/supervisores às escolas, estes poderão auxiliar o gestor com dúvidas e/ou dificuldades que surgirem durante a prática gestora de acordo com sua área de competência.

O formulário contendo os indicadores de processos de resultados que permitem identificar a eficácia do desempenho profissional deverá ser elaborado, *a posteriori*, pela equipe de coordenação e tutoria do PROGESTÃO com base nos conteúdos ministrados em cada módulo.

Com a implementação do programa, espera-se que a SEDUC-AM, por meio do PROGESTÃO, cumpra sua função contribuindo efetivamente no processo de desenvolvimento de competências e melhorias das práticas de seus gestores relacionadas à gestão escolar.

A efetivação desse programa deverá ser feita a partir da sua adesão pelo CEPAN, órgão responsável pelo planejamento e implementação das formações dos servidores da SEDUC-AM.

A Coordenadoria Adjunta administrativa da CDE2, por meio de seus setores, deverá ser a responsável pela divulgação e adesão dos gestores ao programa de formação.

O local onde a formação deverá ser ministrada são os espaços já utilizados no próprio CEPAN para esse fim. No entanto, apenas as aulas presenciais deverão ser efetuadas nesses espaços, pois o curso é *on-line* em sua maior carga horária e acompanhada pelos tutores orientadores. Esses instrutores deverão ser

profissionais lotados no quadro de servidores da CDE2 e do CEPAN. Assim, o programa não prevê custos adicionais com os instrutores, pois eles já fazem parte do quadro de servidores da SEDUC-AM.

Os recursos materiais que serão necessários para a implementação do programa, como papel, fotocópias, caneta, pasta, *data-show*, lanche, computador, acesso à internet já são providos pela SEDUC-AM por meio de cotas mensais e provimentos que são destinados à manutenção da infraestrutura e a operacionalização dos diversos serviços que são executados pela CDE2. Assim, não há previsão de despesas adicionais com recursos materiais, no ato de execução do programa, pois se pretende utilizar os materiais já providos pela SEDUC-AM.

O tema de cada módulo deve refletir os aspectos práticos vivenciados na rotina da escola e auxiliar os gestores no desenvolvimento de competências que envolvam os aspectos legais, institucionais e práticos da gestão da educação em seus diferentes níveis de responsabilidades.

A metodologia do programa deve contemplar a apropriação e aplicação de conhecimentos teóricos em situações concretas relacionadas à realidade da escola. Diagnósticos da realidade vivenciada por cada cursista devem ser estudadas e analisadas além do compartilhamento de vivências e experiências exitosas entre eles.

Dessa forma, espera-se que o curso de formação para gestores contribua para o desenvolvimento de novas habilidades e competências, com o propósito de melhorar o desempenho do gestor e de toda a equipe no exercício do cargo, contribuindo, assim, na melhoria de suas práticas e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem das escolas. Enfim, espera-se que os gestores possuam, após a execução do PAE, maior adesão aos cursos de formação da SEDUC, especialmente uma maior adesão ao PROGESTÃO, e se amparem com conhecimentos técnico, teórico e político-gerencial adquiridos no programa a fim de respaldarem suas ações.

Apesar das limitações do programa, que não se configura como solução definitiva aos problemas da gestão escolar, este pretende ser subsídio para resolução de conflitos e superação de desafios comuns a essa função.

Na próxima seção, será apresentada a estrutura que compõe o programa de treinamento e desenvolvimento de gestores escolares da CDE2, ressaltando as fases, os módulos, a carga horária, a operacionalização e os objetivos.

3.3 ESTRUTURA E DIRETRIZES OPERACIONAIS DO PROGRAMA

O programa será abordado em sete módulos de formação e treinamento com 300 horas no total. O quadro 13 apresenta a estrutura do programa, detalhando as carga horárias e as datas previstas para a realização de cada módulo.

Quadro 13 - Estrutura do programa de formação continuada

Módulo	Fase	Carga Horária	Data
Gestão de resultados educacionais	1ª	40 horas	02 a 30/04/17
Competências de gestão democrática e participativa	2ª	46 horas	02/05 a 03/06/17
Competências de gestão de pessoas na escola	3ª	40 horas	06/06 a 02/07/17
Competências de gestão pedagógica	4ª	41 horas	01/08 a 03/09
Competências de gestão administrativa na escola	5ª	49 horas	05/09 a 30/09/17
Competências da gestão da cultura organizacional da escola	6ª	42 horas	01 a 31/10/16
E competências de gestão do cotidiano escolar	7ª	42 horas	01 a 30/11/17

Fonte: Elaborado pela autora.

A carga horária proposta no quadro 12 será administrada da seguinte forma ao longo da implementação do programa: uma hora diária deverá ser dedicada pelo cursista para interação *on-line* na plataforma do curso, via internet. Três horas por semana serão dedicadas à atividade prática e por três horas a cada quinzena ocorrerão os encontros presenciais nos quais se dará a interação do cursista com os demais colegas e com o(a) tutor(a). Também é no encontro presencial que serão dadas as diretrizes para os estudos e atividades práticas da próxima quinzena.

Os módulos apresentados no quadro 13 não possuem caráter excludente em relação aos módulos já existentes no programa do PROGESTÃO, mas deverão compor com os já existentes no sentido de enriquecer o programa e torná-lo mais atrativo e coerente com os interesses e necessidades dos cursistas.

Nesse sentido, a carga horária proposta é menor do que a carga horária já proposta pelo PROGESTÃO, no entanto ainda se caracteriza como suficiente na abordagem dos conteúdos propostos.

Os critérios foram, primeiramente, as dificuldades apresentadas pelos gestores e verificadas pela equipe de Supervisão Escolar, mostradas no quadro 1, os

resultados da pesquisa realizada que permitiram visualizar a representação social dos gestores sobre a formação continuada e o referencial teórico que norteou este trabalho.

Ao final de cada módulo, cada cursista fará uma avaliação de acordo com a proposta do PROGESTÃO e apresentará relatório das atividades práticas desenvolvidas no respectivo módulo.

Ao final do curso, os resultados das avaliações serão entregues à Coordenadora Geral da CDE2 juntamente com um relatório técnico das atividades desenvolvidas durante a formação, enfatizando pontos positivos, negativo e fazendo proposições de melhorias.

A certificação de conclusão do programa de formação continuada para os membros da equipe gestoras deve ser expedida aos gestores que obtiverem, no final do programa, no mínimo, 80% da frequência de cada módulo.

Por fim, não se espera que o PAE traga soluções completas e definitivas às práticas dos gestores da CDE2, mas espera-se contribuir para superação dos desafios estabelecidos em algumas dimensões da gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o sistema educacional brasileiro passar pelo desafio da universalização do ensino básico ao longo dos últimos vinte e cinco anos, obedecendo às diretrizes apontadas pela Constituição Federal de 1988, a gestão educacional se alterou tendo em vista as demandas crescentes do setor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) reafirma que a gestão deve ser democrática, participativa e com foco nos projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino.

Assim, a gestão educacional no Brasil, além de envolver diversos atores, requer que seus gestores, nos mais diversos níveis do sistema, desenvolvam competências e habilidades de várias dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas. Daí depreende-se que a formação em serviço é de extrema importância para esses profissionais que, no caso da SEDUC-AM, chegam à função de gestor por indicação e não possuem preparo específico pra enfrentar as demandas que o cargo requer.

No entanto, mesmo com essas constatações e a necessidade iminente de formação, os gestores escolares da CDE2 não se mostraram interessados em aderir à formação continuada oferecida pela SEDUC-AM, isto é, a segunda edição do PROGESTÃO.

Com a finalidade de contribuir para melhoria da situação exposta, esta pesquisa teve como propósito analisar os fatores que têm levado à baixa adesão dos gestores escolares da CDE2 de Manaus, no Amazonas, ao Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO. Vários elementos que compõem o caso foram apresentados no primeiro capítulo, entre os quais se destacaram dados sobre a formação dos gestores escolares e sua participação no Programa de formação continuada oferecido pela SEDUC-AM. Também se destacaram os procedimentos utilizados, assim como os critérios estabelecidos na escolha dos gestores escolares dessa Secretaria Estadual de Educação. Foi contextualizada a Coordenadoria Distrital de Educação 2, sua localização hierárquica e organizacional em relação à SEDUC-AM, na qual estão vinculadas às 36 escolas e às suas respectivas equipes gestoras, objetos de estudo do presente trabalho.

No primeiro capítulo abordou-se, ainda, sobre o que mostram os registros sobre o desempenho dos gestores da CDE2 e, com base nos registros feitos a partir de dados coletados durante as visitas de supervisão nas escolas e arquivados em relatórios. Esses desafios encontrados são tanto de caráter pedagógico quanto administrativo, tais como: dificuldade em gerir questões administrativas da escola sem deixar o trabalho pedagógico perder a qualidade; atender às demandas da secretaria sem deixar de atender à demanda interna; sensibilizar a equipe docente quanto à responsabilização no rendimento dos discentes e dificuldade na elaboração de documentos oficiais como Plano de Gestão, PPP e Regimento Escolar.

No terceiro capítulo, seguiu-se uma análise das causas da baixa participação dos gestores no PROGESTÃO. Além de uma breve análise sobre a necessidade de formação de gestores escolares, foram analisadas, à luz de alguns teóricos, as competências necessárias à gestão escolar exitosa. A Teoria das Representações Sociais foi apresentada ainda no segundo capítulo, como contribuição para o entendimento do significado da gestão para os gestores escolares da CDE2. O conhecimento desse significado apoiou o entendimento do comportamento desses gestores diante do PROGESTÃO. Associada à Teoria das Representações Sociais, utilizou-se a teoria do núcleo central que contempla seus componentes mais importantes e auxilia na identificação dos aspectos fundamentais de uma representação social.

A entrevista/evocação de palavras foi o método utilizado para fazer o levantamento tanto dos conteúdos da representação social como também da sua estrutura ou organização interna. Dessa maneira, feito o levantamento da representação social de “gestão escolar”, “ser gestor” e “formação continuada para gestores escolares”, e, consecutivamente, o núcleo central e sistema periférico dessa representação, é possível analisar a percepção dos gestores quanto à formação continuada e inferir as causas da não adesão desses gestores ao curso.

A partir dos resultados da pesquisa também foi possível fazer um análise dos módulos que compõem o curso e compará-los tanto ao que os teóricos afirmam ser um curso efetivo de formação para gestores quanto ao que os próprios gestores julgam ser necessário para auxiliá-los e capacitá-los para o exercício da função.

Por meio da investigação apresentada no capítulo anterior, foi possível constatar que a formação continuada para gestores na SEDUC-AM teve alguns avanços a partir da primeira oferta em 2006, seguido por duas outras edições: a

segunda em 2013 e a terceira em 2016. Os gestores entrevistados que concluíram o curso afirmaram ter progredido em suas competências gestoras.

Porém, ainda há muito o que se avançar tanto no viés qualitativo quanto político da gestão escolar. Em geral, os gestores acabam focando na atividade maior da gestão escolar que são as questões pedagógicas, isto é, preterindo as demandas pedagógicas frente às “urgências” burocráticas e financeiras que podem incidir em advertências e punições administrativas mais severas do que uma meta pré-estabelecida referente ao rendimento da escola.

Por conseguinte, a formação oferecida pela SEDUC não coaduna com a percepção dos gestores sobre a formação continuada, demonstrada na representação social destes. Ao implementar um curso sem levar em conta a percepção dos gestores, corre-se o risco de não obter a participação esperada desses profissionais na referida formação.

A formação continuada da SEDUC-AM é gerida e coordenada pelo Centro de Formação – CEPAN, porém os gestores contam com o apoio da CDE, órgão mais próximo das realidades distritais das escolas, para resolverem os problemas da gestão, de ordem pedagógica e administrativas. Contudo, não cabe à CDE2 decidir sobre a formação dos gestores.

Outro fator relevante evidenciado nesta pesquisa e apoiado pelo referencial teórico é que, ao se formarem gestores escolares, é preciso considerar sua atuação multifuncional e multifacetada.

Após o desenvolvimento do presente trabalho, ficou claro que a implantação de uma nova política requer novas ações no sentido de adequá-la à realidade para que possa efetivamente contribuir para gestão pública de qualidade.

Sendo assim, esta pesquisa possui um objetivo principal que está intimamente ligado à baixa adesão dos gestores da CDE2. E para que tal objetivo fosse atingido, uma questão norteadora foi delimitada: quais são os motivos da não adesão dos gestores da CDE2 ao curso de formação continuada oferecido pela SEDUC-AM?

Os teóricos que norteiam essa pesquisa se referem à formação continuada como um dos melhores instrumentos de aperfeiçoamento profissional, pois, apesar de tais profissionais terem aceitado a função de gerir uma instituição escolar e enfrentar os desafios da gestão, não existe formação acadêmica específica para essa função. A partir desses pressupostos, torna-se relevante que a questão norteadora desta pesquisa seja respondida.

A Teoria das Representações Sociais, associada à técnica de evocação de palavras, viabilizou os resultados dessa pesquisa no sentido de oferecer respostas à questão norteadora.

De modo geral, pode-se perceber, através dos resultados, alguns fatores que influenciaram diretamente na não adesão dos gestores escolares à formação: a deficiência na comunicação entre os órgãos implementadores do curso e as equipes gestoras: o curso não é obrigatório, não conta para a carreira profissional dos diretores, atinge poucas das características que sua formação social aponta como importante para a gestão e, por fim – um fator que pode ser considerado extremamente relevante por ter tido destaque nos resultados das pesquisas –, o currículo do curso tem base metodológica teórica. Os gestores entrevistados consideram como extremamente relevante a aprendizagem através da prática e com base nela.

Em suma, o programa não é atrativo o suficiente para que os gestores considerem que seja importante ausentar-se de suas atividades para investirem seu tempo nele.

Dessa maneira é que as ações propostas no PAE foram sugeridas pensando em como “atacar” tais problemas e, se não superá-lo, oferecer subsídio para que se saiba por qual caminho trilhar na busca por solucionar o problema.

No geral, espera-se que o PAE aqui proposto possa subsidiar os gestores, a Coordenadoria Distrital 2, o CEPAN e a SEDUC-AM no sentido de terem suas ações baseadas em fatos obtidos através da pesquisa científica, com menor probabilidade, portanto, de errar nas decisões relativas à formação continuada para os gestores.

Espera-se que esta pesquisa abra caminhos para outras que a complementarão, com a finalidade de propor e estabelecer propostas de formação continuada e buscando proporcionar melhorias efetivas na elevação da qualidade do trabalho do gestor escolar em todas as dimensões.

Alguns aspectos que não foram contemplados nesta pesquisa podem ser aprofundados em pesquisas posteriores. Um desses aspectos está relacionado ao uso das tecnologias na formação continuada, mais especificamente no PROGESTÃO, que é um curso feito *on-line*, na modalidade semipresencial. A criação de condições para que os gestores de todo o estado do Amazonas tenham acesso ao curso é uma necessidade essencial. A tutoria e o acompanhamento aos

cursistas do programa também se configura como tema relevante para pesquisa mais aprofundada, por ser um dos aspectos mais deficientes do PROGESTÃO.

Por fim, é necessário não se perder de vista a concepção do PROGESTÃO de formação continuada em serviço , como um movimento reflexivo e não meramente instrumental.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da educação profissional da educação. Educação e sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96-Especial, out.2006, p. 819-842.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 1-23, 2008.
- AMAZONAS. **Lei nº 78 de 18 de maio de 2007**. Altera a Lei nº 08 de 05 de 05/07/2005. Manaus, AM, 2007.
- _____. **Lei nº 3.642 de 26 de julho de 2011**. Altera de forma específica a Lei Delegada nº 78 de 18/05/2007. Manaus, AM, 2011.
- _____. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Resolução nº 122/2010 – CEE, de 30.11.2010.
- _____. **Lei nº 08 de 05 de julho de 2005**. Finalidades e Competências dos Órgãos da SEDUC/AM. Manaus, AM, 2005.
- ANDRADE, Jeordane Oliveira de. **Prática de gestão**: a percepção dos gestores sobre o uso do Planejamento Estratégico no sistema de ensino do Amazonas. Juiz de Fora (MG) Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015. 145 p.
- AZEVEDO, Ivanize; COSTA, Sylvia Ignácio da. **Secretária** – um guia prático. 4 ed. São Paulo: Senac, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto, 1994.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. Brasília. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1998.
- COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira. Formação em gestão escolar: perspectivas para gestão democrática na escola. **Imagens da Educação**, v. 3, p. 73-81, 2013.
- CONSED. **Plano de trabalho 2003 – 2004**. Brasília: CONSED, 2003.

_____. **Gestão da Educação**. Disponível em: <http://www.consed.org.br/gestao-da-educacao/progestao>. Acesso em: 1 ago. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; SANTOS JÚNIOR, Ary Ferreira dos; AZEVEDO, Raquel Campanate de; VALVERDE, Graziella. A Representação Social do Trabalho: Uma contribuição para o estudo da Motivação. **Estação científica (FESJF Online)**, v. 1, p. 1-13, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ONGs no Brasil: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento. In: MOTTA, Paulo Roberto; PIMENTA, Roberto e TAVARES, Elaine. (Org.). **Novas ideias em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, v. 2, p. 91-126.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Em **Aberto**, Brasília, v. 17, p. 47-59, 2000.

FLEURY, Maria T. Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 5, p. 183-196, dez. 2001.

FUNDAÇÃO FORD. Desenvolvido pelo Escritório da Fundação Ford no Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.fordfound.org/global/office/index.cfm?pfoffice=Rio+de+Janeiro&language=native>. Acesso em: 26 out. 2015.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <http://www.frm.org.br/>. Acesso em: 26 out. 2015.

GALVÃO, VERONICA B. A.; SILVA, Anielson Barbosa; SILVA, Walmir Rufino. O Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas Escolas Públicas Estaduais. **Educação e Pesquisa**. USP (Impresso), 2011.

GRIGOLETTO, Rosangela. **Você tem perfil de líder?** Gestão de Pessoas. Disponível em: <https://gestaodepessoasrh.wordpress.com/category/gestao-de-pessoas/lideranca/>. Acesso em: 15 mar. 2006.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LISBÔA, Maria da Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. **Aplicação do Método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia**. Iberoamerican Journal 137 Of Industrial Engineering, Florianópolis, SC, Brasil, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em:

<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf> Acesso em: 30 set. 2016.

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

_____. **Liderança em gestão escolar**. 4 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, p. 11-34, 2000.

_____. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. In. _____ (Ed.). **Estudos e pesquisas educacionais**. Curitiba: Fundação Victor Civita, 2011.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, vol. 17, nº 72, p. 97-112, fev/junho, 2000.

_____. **PROGESTÃO: Guia Didático**. Brasília: CONSED. 2001.

_____. (Coord. e Org.). **Progestão: construindo saberes e práticas na gestão da escola pública**. Brasília: CONSED, 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Representações sociais de problemas ambientais: uma contribuição à educação brasileira**. In: MOREIRA, Antônio Paredes (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de, SILVA, Rose Neubauer da. **A gestão e a autonomia da escola nas propostas de políticas educativas para a América Latina**. Texto apresentado no seminário Lam gestion pedagogica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas”. México, promoção do Departamento de Investigações Educativas – Cinvestav, IPN, Iztacala, Unam, junho, 1991.

MEC. Escola de Gestores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/historico>. Acesso em: 16 mai. 2015.

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília, 2006.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=lider>. Acesso em: 10 out. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social/editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G.T. Gestão dos sistemas escolares – Quais caminhos seguir? In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Eds.). **Políticas Educacionais e Coesão Social**. Uma Agenda Latino-Americana. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**. São Paulo, v, 1, nº 3, 2º sem/1996.

PAULA, L. R.; PAULA, K. E. . Processo de responsabilização e O PROGESTÃO: direcionamentos a partir de um estudo de caso na SRE/Diamantina. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 46-61, 2012.

PERRENOUD. Philippe. Université de Genève. **Construindo competências**. Disponível em:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 12 mar. 2016.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2 ed. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SEDUC. CEPAN. [e-mail] 05 MAI. 2015, Amazonas [para] Diná Moinhos, Amazonas. 1p. Solicita informação sobre PROGESTÃO. 2015.

_____. CDE2. **Relatório de Supervisão Escolar da Escola Estadual Ondina de Paula Ribeiro**. Manaus. Outubro de 2014.

_____. DEGESC . Arquivo. Amazonas, 2012.

TEIXEIRA, B. B.; MALINI, E. **Formação e de Diretores: Exigência à Melhoria da Gestão Escolar**. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza, Espanha. **Cadernos ANPAE**. Timbaúba, PE: ANPAE - Espaço Livre, 2012. v. 15. p. 1-14.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, p. 88-96, 2000.

VERDES, Mirian. **Entrevista escrita**. Manaus, 24 set. 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 5 ed. São Paulo; Atlas, 2004.

_____; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela . Teoria das Representações Sociais: uma opção para pesquisas em administração. **Revista ANGRAD**, v. 8, p. 225-242, 2007.

R7.**Dicionário Informal**. Disponível em:

<http://www.dicionarioinformal.com.br/probidade+administrativa/>. Acesso em: 13 mar. 2016.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, Maria T. Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-285.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA À EQUIPE GESTORA – SEDUC-AM

Caro(a) Respondente,

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAED/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido e suas informações são fundamentais para o meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Você não será identificado no relatório da pesquisa, assim como o sigilo será garantido. Espero contar com sua ajuda em responder as perguntas abaixo.

1ª. Parte

1. Dados pessoais

1.1. Nome: ____

1.2 Qual cargo que ocupa dentro da SEDUC-AM? ____

1.3 Forma de acesso na atual função que ocupa na escola:

() Eleição () Indicação () Processo Seletivo () Concurso Público () Eleição e Processo Seletivo

1.4 Tempo de atuação no magistério:

- () Até 5 anos
- () De 5 anos a 10 anos
- () De 10 anos a 15 anos
- () De 15 anos a 20 anos
- () mais de 20 anos

1.5 Nível de Formação:

- () Ensino Médio
- () Graduação Incompleta – Qual? _____
- () Graduação Completa Qual? _____
- () Pós-graduação Incompleta. Qual? ____
- () pós-graduação _____
- () mestrado
- () doutorado
- () Pós-graduação Completa
- () pós-graduação
- () mestrado
- () doutorado

1.6 Há quanto tempo atua na gestão escolar/na equipe gestora)?

- () Até 5 anos
- () De 5 anos a 10 anos
- () De 10 anos a 15 anos
- () De 15 anos a 20 anos
- () mais de 20 anos

1.7 Qual(is) a sua expectativa em relação ao cargo que você ocupa atualmente? Pretende continuar nele? Marque a opção com a qual se identifica.

- () não pretendo continuar nele por muito tempo.
- () Pretendo ser gestor enquanto permanecer sendo indicado ao cargo.
- () Pretendo continuar como gestor, mas em outras escolas da rede estadual.
- () Outras (especifique) _____.

Justifique sua resposta: _____

2. Formação continuada

2.1 O que você conhece sobre o PROGESTÃO? _____

2.2 Você foi convidado a fazer o PROGESTÃO?

- () sim
- () não

2.3 Participou do PROGESTÃO?

- () sim
- () não
- () participou durante parte

2.4 Caso a resposta seja SIM,

O que você achou do curso? _____

Porque o caracterizou assim? _____

Em sua opinião em que o curso contribuiu para sua pratica enquanto gestor(a)/ membro da equipe gestora? _____

Muitos gestores não se inscreveram no PROGESTÃO. A quais fatores atribui isso? _____

Quais aspectos podem ser melhorados no programa? _____

2.5 Caso sua resposta seja NÃO?

Quais motivos o levaram a não participar do programa? _____

2a. parte

Evocação de palavras.

•Esse questionário é bem pessoal. Não pretende ser formal. Portanto não é interessante, aqui, você registrar o que é “*correto*”, mas o que você *realmente* pensa.

ENTÃO VAMOS LÁ:

1. Sem pensar muito, fale **4** palavras que lhe venham à mente, imediatamente sobre o que significa, pra você, **GESTÃO ESCOLAR**.

--	--	--	--

1.1 Das palavras citadas acima, indique três delas por ordem de importância, pra você.

1	2	3
Resposta 1.2 Por que você julga essas palavras mais importantes? Explique.		
1	2	3

2. Fale 4 palavras/expressões que lhes ocorra imediatamente ao completar a frase: “**SER GESTOR SIGNIFICA...**”.

--	--	--	--

2.1 Das palavras citadas acima, indique três delas por ordem de importância, pra você.

1	2	3
Resposta 1.2 Por que você julga essas palavras mais importantes? Explique.		
1	2	3

3. Fale 4 palavras/expressões que lhes ocorram imediatamente sobre a **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES**.

--	--	--	--

3.1 Das palavras citadas acima, indique três delas por ordem de importância, pra você.

1	2	3
Resposta 1.2 Por que você julga essas palavras mais importantes? Explique.		
1	2	3

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA À COORDENADORA DO CURSO PROGESTÃO –SEDUC-AM

Caro(a) Respondente,

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAED/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido e suas informações são fundamentais para o meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Você não será identificado na pesquisa assim como o sigilo será garantido. Espero contar com sua ajuda em responder as perguntas abaixo.

ENTREVISTADA: Coordenadora Regional do PROGESTÃO

INSTITUIÇÃO: SEDUC/CEPAN

Área de Formação: _____

Função que ocupa na SEDUC? _____

Há quanto tempo exerce essa função? _____

1- Nível de escolaridade:

- () Graduação
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

2 – Você já ocupou cargo de gestor escolar anteriormente?

- () sim
- () não

3 – Você considera que a formação continuada é necessária aos gestores escolares?

Explique _____

3 – Sobre o curso PROGESTÃO:

a) Em que aspectos, em sua opinião, o PROGESTÃO contribui com a prática do gestor escolar? _____

b) De que maneira essas contribuições também estão de acordo com as necessidades das escolas estaduais do AM? _____

c) De acordo com sua experiência na formação, quais são os principais desafios enfrentados na implementação do programa – PROGESTÃO?

d) O que você acha da metodologia utilizada durante a formação do PROGESTÃO?

e) Que sugestões teria para seu aprimoramento.? _____

f) Como ocorre o processo de divulgação do curso junto aos gestores das escolas?

g) Quais critérios para ser cursista?

h) Quantas vagas foram disponibilizadas para cada CDE na edição do PROGESTÃO de 2014? _____

i) Os registros do CEPAN revelam que a maioria dos gestores da CDE2 não aderiram ao curso oferecido para início em 2014. Em sua opinião, qual(is) a(s) causa(s) dessa não adesão?

j) Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre o Programa de Formação Continuada destinada aos gestores escolares – PROGESTÃO, do qual você é Coordenadora Regional?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO ÀS TUTORAS DO CURSO PROGESTÃO – SEDUC-AM

Caro(a) Respondente,

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAED/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este questionário foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido e suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração. Você não será identificado no relatório da pesquisa, assim como o sigilo será garantido. Espero contar com sua ajuda para responder com sinceridade as perguntas abaixo, garantindo a qualidade da pesquisa.

RESPONDENTE: Tutora do PROGESTÃO

Nome: _____

Área de Formação: _____

Função que ocupa na SEDUC? _____

Há quanto tempo exerce essa função? _____

Instituição: _____

1 - Nível De Escolaridade:

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

2 – Você já ocupou cargo de tutor em outro(s) curso(s) de formação continuada dentro da SEDUC?

() sim

() não

3 – Sobre o curso:

a) Em sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos tutores do PROGESTÃO no que se refere ao programa? _____

b) Em qual dos módulos do curso você encontrou mais dificuldades para tutorear? Por quê? _____

c) O que você acha da metodologia utilizada nessa formação? _____

d) O quanto a considera válida? _____

e) Que sugestões teria para seu aprimoramento? _____

f) Os registros do CEPAN revelam que a grande maioria os gestores da CDE2 não aderiram ao curso oferecido para início em 2014. Em sua opinião, a indicação para os cargos de gestão pode impactar de qual maneira na frequência do curso ? _____

g) Em sua opinião, a não valorização ao estudo, à busca de conhecimento pode impactar de qual maneira na frequência do curso? _____.

h) Em sua opinião, a falta de informação das instâncias responsáveis pela divulgação do curso pode impactar de qual maneira na frequência do curso? _____

i) Em sua opinião, que outra (s) causa(s) podem impactar a frequência do curso? _____.

j) Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre o Programa de Formação Continuada destinada aos gestores escolares – PROGESTÃO? _____

ADM. DE CONFLITOS	4	6	9	14	33	3,00	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
APRENDIZADO	13	5	10	2	30	2,03	SIM	
COBRANÇA	13	2	3	8	26	2,23	SIM	
LIDERANÇA	5	5	5	7	22	2,64	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
PERSEVERANÇA/OTIMISMO	3	6	4	8	21	2,81	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
CRESCIMENTO	5	5	5	5	20	2,50	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
ORGANIZAÇÃO	2	8	4	2	16	2,38	SIM	
COMPROMETIMENTO	7	2	1	4	14	2,14	SIM	
RELACIONAMENTO	3	4	4	3	14	2,50	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
DESENVOLVER COMPETÊNCIA	3	3	3	4	13	2,62	NÃO	
REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	2	3	3	4	12	2,75	NÃO	
OUSADIA	2	2	3	5	12	2,92	NÃO	
INTEGRAÇÃO	1	4	5	2	12	2,67	NÃO	
ENTREGA	5	2	1	4	12	2,33	SIM	
DESAFIO	2	4	3	1	10	2,30	SIM	
SER PARTICIPATIVO	0	5	4	1	10	2,60	NÃO	
REINVENTAR/INOVADOR	2	3	1	3	9	2,56	NÃO	
COOPERAÇÃO	0	4	2	3	9	2,89	NÃO	
SOCIALIZAÇÃO	1	1	4	3	9	3,00	NÃO	
AMAR O QUE FAZ	2	1	2	3	8	2,75	NÃO	
RENÚNCIA	2	2	3	1	8	2,38	NÃO	
HUMILDADE	2	0	2	3	7	2,86	NÃO	
GERENCIAR	2	5	0	0	7	1,71	NÃO	
MUTIFUNCIONAL	1	0	4	2	7	3,00	NÃO	
LIMITAÇÕES	0	2	0	4	6	3,33	NÃO	
SER AUTENTICO	0	1	2	3	6	3,33	NÃO	
RESPONSABILIDADE	5	1	0	0	6	1,17	NÃO	
INVESTIR	1	1	1	2	5	2,80	NÃO	
DISPONÍVEL	1	2	2	0	5	2,20	NÃO	
COMPARTILHAR	0	1	2	1	4	3,00	NÃO	
TRABALHO	2	0	1	0	3	1,67	NÃO	
FLEXIVEL	0	1	2	0	3	2,67	NÃO	
SER POLITICO	0	1	1	1	3	3,00	NÃO	
ARTICULADOR	0	1	1	1	3	3,00	NÃO	
SER RESPONSÁVEL	1	1	0	0	2	1,50	NÃO	
FORTALECIMENTO	0	1	0	0	1	2,00	NÃO	
PACIÊNCIA	0	1	0	0	1	2,00	NÃO	
CORAGEM	1	0	0	0	1	1,00	NÃO	
PENSAR COMO EQUIPE	0	1	0	0	1	2,00	NÃO	

MOTIVADO	0	1	0	0	1	2,00	NÃO	
ENVOLVIDO COM O SOCIAL	0	1	0	0	1	2,00	NÃO	
TOTAL					420	105,77		
MÉDIA					10	2,40		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Tabela 5 - Frequência, ordem média de evocação, núcleo central e expressões próximas ao núcleo das categorias submetidas à análise da evocação 3.

EVOCAÇÃO "FORMAÇÃO CONTINUADA P/ GESTORES"								
CATEGORIAS	1o	2o	3o	4o	Fi	OME	NÚCLEO CENTRAL?	OBSERVAÇÃO
IMPORTANTE	41	43	6	12	102	1,89	SIM	
CRESCIMENTO	18	9	16	9	43	2,79	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
ESTIMULADOR	0	14	5	13	32	2,97	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
ATUALIZAÇÃO	16	0	13	2	31	2,03	SIM	
EXCELENTE	21	1	7	1	30	1,60	SIM	
VALORIZAÇÃO	3	12	1	13	30	2,73	SIM	
OBRIGATÓRIO	5	0	9	12	26	3,08	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
COMPETÊNCIA	0	10	2	8	20	2,90	Próximo	Frequência elevada, mas OME acima da média
AMPLIA A VISÃO ADMINISTRATIVA	0	0	14	5	19	3,26	NÃO	
TROCA DE EXPERIÊNCIAS	2	0	0	15	17	3,65	NÃO	
AValiação	0	0	10	7	17	3,41	NÃO	
CONTÍNUA	0	13	0	0	13	2,00	NÃO	
INOVAÇÃO	0	0	13	0	13	3,00	NÃO	
INVESTIMENTO	0	0	0	13	13	4,00	NÃO	
MESTRADO	1	0	0	0	1	1,00	NÃO	
OBJETIVA	0	1	0	0	1	2,00	NÃO	
PRÁTICA	0	1	0	0	1	2,00	NÃO	
INTEGRAÇÃO	0	0	1	0	1	3,00	NÃO	
REALIDADE	0	0	1	0	1	3,00	NÃO	
COMPROMETIMENTO	0	0	0	1	1	4,00	NÃO	
PRAZO	0	0	0	1	1	4,00	NÃO	
TOTAL					413	58,32		
MÉDIA					19,7	2,78		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

ANEXO**Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas
2009****SEÇÃO II
DO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE GESTOR DE ESCOLA**

Artigo 141. A Direção da Escola terá por seu titular um Gestor, nomeado “ad nutum” pelo Secretário de Estado da Educação, através de ato administrativo próprio.

Artigo 142. Ao Gestor compete:

- I. superintender as ações administrativas e acadêmicas da Instituição Escolar;
- II. assegurar gestão escolar democrática e participativa promovendo um ambiente harmonioso, favorável, saudável para a aprendizagem do aluno e da comunidade escolar;
- III. zelar pelo desempenho global da Instituição escolar;
- IV. zelar pela segurança do patrimônio escolar;
- V. coordenar a elaboração, a execução e a avaliação do Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e do Plano Anual de Aplicação de Recursos (PAAR); observadas as determinadas determinações da SEDUC;
- VI. organizar e dinamizar o Conselho Escolar, visando o princípio da co-gestão;
- VII. submeter ao Conselho Escolar para aprovação, o PAAR nele incluídos os planos de aplicação dos recursos financeiros;
- VIII. submeter ao Conselho Escolar e à SEDUC, ao final do ano letivo o relatório de atividades, tendo como referência o PAAR e nele incluído as respectivas prestações de contas, dados de avaliação interna e externa e proposição de medidas visando à melhoria da qualidade e das condições de funcionamento da escola;
- IX. manter a disposição da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, todos os arquivos com a documentação relativa às atividades desenvolvidas na escola;
- X. organizar o quadro de pessoal da escola, respeitadas as determinações da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, mantendo o cadastro atualizado, assim como os registros dos servidores lotados no estabelecimento, com

suas respectivas frequências, além de registrar as ocorrências atípicas que envolvam os servidores da escola;

XI. manter atualizado o tombamento dos bens públicos e o controle interno do material didático, bibliográfico, tecnológico e instrumental, zelando pela sua preservação e conservação, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar;

XII. dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas do sistema de ensino e de outros órgãos;

XIII. aplicar sanções disciplinares regimentais a professores, servidores e alunos, tomando por base o que preceitua o Estatuto do Magistério, o Regimento Geral das Escolas, o Regimento Escolar e demais normas do sistema;

XIV. acompanhar juntamente com o pedagogo e professores, a frequência dos alunos, atendendo ao dispositivo da Lei nº 9394/96;

XV. supervisionar os serviços relativos à secretaria da escola;

XVI. garantir a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar do aluno;

XVII. responsabilizar-se pela atualização e expedição da documentação escolar, nos prazos estabelecidos pelo Regimento Geral das Escolas ou Regimento Escolar;
Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas 43

XVIII. encaminhar os relatórios de atas finais, até 60 dias após o término do ano letivo, conforme normas específicas da SEDUC;

XIX. manter atualizado e em funcionamento o SIGEAM;

XX. fornecer dados requeridos pelo sistema de ensino, censo escolar, observando o cumprimento dos prazos estabelecidos;

XXI. Acompanhar e/ou determinar ao pedagogo, a orientação aos professores sobre a efetiva escrituração do diário de classe, evitando sua retirada do âmbito da escola sem prévia autorização do gestor e/ou pedagogo;

XXII. promover a integração Escola - Família - Comunidade;

XXIII. estimular a todos os membros da escola a participação efetiva nos projetos globais e específicos, tendo em vista a contínua atualização técnico-metodológica;

XXIV. delegar atribuições, através de atos administrativos;

XXV. promover ações para reverter o quadro de infrequência do aluno, aplicando os dispositivos legais;

XXVI. presidir a todos os atos escolares;

XXVII. incentivar a criação e/ou ativação das instituições escolares;

- XXVIII. elaborar diagnósticos relativos ao ambiente escolar, a fim de subsidiar a tomada de decisão em nível superior;
- XXIX. assegurar o cumprimento das rotinas de segurança, limpeza e merenda escolar;
- XXX. cumprir a estrutura curricular de ensino e o calendário escolar oficial, realizando as adaptações necessárias observando o estabelecido;
- XXXI. elaborar, executar e avaliar o cumprimento do plano de gestão escolar em conjunto com os órgãos e instituições da escola;
- XXXII. adotar decisões de emergência em casos omissos no Regimento Escolar, dando ciência, posteriormente às esferas superiores às quais está subordinado;
- XXXIII. cumprir 8 horas diárias no estabelecimento, distribuídos em três turnos;
- XXXIV. coordenar o processo de avaliação de todos os Servidores da Escola através de instrumentos e critérios estabelecidos.