UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS

FABIANA BECALETTE SCATOLIN SÓLA

CAPACITAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR:
Estudo interpretativista no setor público

São Carlos
2018

FABIANA BECALETTE SCATOLIN SÓLA

CAPACITAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR:
Estudo interpretativista no setor público

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Área de Concentração: Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento

Orientador: Prof. Associado. Edmundo
Escrivão Filho

São Carlos
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS
DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Prof. Dr. Sérgio Rodrigues Fontes da
EESC/USP com os dados inseridos pelo(a) autor(a).

S684c Sóla, Fabiana Becalette Scatolin
Capacitação em gestão escolar: estudo
interpretativista no setor público / Fabiana Becalette
Scatolin Sóla; orientador Edmundo Escrivão Filho. São
Carlos, 2018.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção e Área de Concentração em
Economia, Organizações e Gestão Conhecimento -- Escola
de Engenharia de São Carlos da Universidade de São
Paulo, 2018.

1. Capacitação em gestão escolar. 2. Gestor
escolar. 3. Escola pública. I. Título.

Eduardo Graziosi Silva - CRB - 8/8907

FOLHA DE JULGAMENTO

Candidata: **FABIANA BECALETTE SCATOLIN SÓLA**

Título da dissertação: "Capacitação em gestão escolar: estudo interpretativista no setor público "

Data da defesa: 05.02.2018

Comissão Julgadora:

Resultado:

Prof. Associado **Edmundo Escrivão Filho**

(Orientador)

(Escola de Engenharia de São Carlos/EESC)

APROVADA

Profª. Drª. **Irene Kazumi Miura**

(Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP)

Aprovada

Prof. Dr. **Alexandre Farias de Albuquerque**

(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS)

APROVADA

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção:

Prof. Associado **Aldo Roberto Ometto**

Presidente da Comissão de Pós-Graduação:

Prof. Associado **Luis Fernando Costa Alberto**

DEDICATÓRIA

À minha mãe e ao meu pai, Tereza e Walter.
As razões dos melhores sentimentos que habitam em mim

Aos meus avôs, Cida, Ivone, Sérgio e Walter (*in memória*)
As essências do amor puro e incondicional

AGRADECIMENTOS

À Deus. Sempre.

Ao orientador, mestre e amigo Edmundo. O meu maior exemplo de educador e ser humano. Sem sua companhia, nada disso teria acontecido. Obrigada por ter me ensinado tanto e por ter acreditado em mim.

À EFAP. Em especial ao Adriano Marangoni, Cristina M. da Silva, Luiz Cândido Rodrigues e Melissa Resende Batistela. Muito obrigada por todo apoio, parceria e por possibilitarem a coleta dos dados.

Às Gestoras das escolas entrevistadas. Que honra conhecer um pedaço das histórias de vocês. Obrigada por compartilhar suas esperanças por uma educação melhor.

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação e defesa Irene, Alexandre e Zuin. Muito obrigada pela colaboração e sugestões de melhorias para esta pesquisa.

Aos meus pais Tereza e Walter. Mãe e pai por natureza e amor, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade. A vocês, que iluminaram os meus caminhos com afeto e dedicação para que eu trilhasse sem medo e cheia de esperanças. Meus maiores motivos para continuar lutando sempre, minha eterna gratidão!

À minha irmã Aline e familiares. Pelo apoio e exemplo de que a “união faz a força”. Vocês foram a estrutura que me mantiveram forte nos momentos que mais precisei.

Ao meu marido Paulo. Ao homem que escolhi para tornar minha vida cada dia mais feliz, que sempre esteve ao meu lado esses anos todos, com muito amor, dedicação e paciência. Todo e qualquer tipo de agradecimento não seria suficiente para representar o que foi a sua presença ao meu lado. Esta caminhada não seria a mesma sem você.

Aos amigos do GEOPE. Dani, Helo, Li, Luis, Marcella, Pedro, Rodrigo. Agradeço pelo apoio nos momentos de desespero e pelas trocas de conhecimentos. Em especial ao agregado Caio Marcelo, por discordar das minhas opiniões o tempo todo. Sem nossas discussões diárias de mesóclises à diferença de método e metodologia eu não teria me tornado a pesquisadora que sou hoje.

Às minhas mães que São Carlos me deu. Dani e Li minhas mães de pesquisa e de vida; Camila minha mãe na espiritualidade e Yovanna minha mamãe do basquete. Meu muito obrigada pelos ensinamentos, conselhos e “puxões de orelhas” que sempre me guiaram para o melhor caminho.

Ao meu clã Caio Marcelo, Lucas, Ramon e Rodrigo. Meus companheiros de longe e de perto, risadas e lágrimas, copos de bebidas e remédios, de conquistas e derrotas. Fica aqui o meu especial agradecimento pela amizade e pelos grandes momentos que passamos juntos.

Às poderosas do Lab Diogo, Mirian e Maria. Dos corujões no laboratório aos dias felizes de festa. Obrigada por compartilhar comigo os momentos alegres e os mais difíceis.

Aos amigos da Semana Insana e do Lab da Alegria. Sem vocês a jornada seria muito mais difícil.

Às meninas e ao menino do Basquete CAASO. Minha rota de fuga e de alegria no final da tarde. Obrigada pela adrenalina dos jogos, cotoveladas “para ficar esperta” e pela família que construímos.

Ao Francisco. O anjo que apareceu na reta final, mas que deu outro sentido para esta pesquisa.

EPÍGRAFE

*"Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!"*

(Mario Quintana, Espelho Mágico)

RESUMO

SÓLA, Fabiana Becalette Scatolin. Capacitação em gestão escolar: Estudo interpretativista no setor público. 2018. 188 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos. Universidade de São Paulo, São Carlos, 2018.

O objetivo da pesquisa foi compreender o sentido dado pelos gestores de escolas públicas à capacitação em gestão escolar. O tema da pesquisa é capacitação de gestores em gestão escolar. Entende-se por capacitação, a ação sistemática de educação para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do indivíduo. As pesquisas sobre capacitação para gestores têm mostrado que há uma lacuna entre o que é ensinado nas formações e a realidade do cotidiano escolar. O método da pesquisa se classifica em abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com fins descritivos e estudo de caso como procedimento técnico. Para a coleta dos dados primeiramente foram realizadas análises documentais do material teórico e dos questionários de reação fornecido pelo curso – Formação de Gestores Escolares do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) oferecido e elaborado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). A intenção da avaliação desses materiais era potencializar a explicação da relação entre a teoria e a prática, além de compreender o significado objetivo dado pelos gestores a capacitação. Após esta etapa, foram efetuadas entrevistas, com seis dos gestores escolares participantes de uma das duas versões da capacitação. As entrevistas foram utilizadas para coletar os dados relacionados a visão e sentido atribuídos pelos gestores a respeito da realidade das capacitações. Os principais resultados encontrados pela pesquisa foram: significação do sentido dado pelos gestores sobre à capacitação em gestão escolar, descrição das disfunções do desempenho competente da capacitação MGME e proposta de aproximação entre a teoria e prática

Palavras-chave: Capacitação em Gestão Escolar. Gestor Escolar. Escola Pública.

ABSTRACT

SÓLA, Fabiana Becalette Scatolin. Capacitation in school management: An interpretative study in the public sector. 2018. 188 p. Dissertation (Master's degree) - School of Engineering of São Carlos. University of São Paulo, São Carlos, 2018.

The objective of the research was to understand the sense given by the managers of public schools to the training in school management. The theme of the research is the capacitation of managers when dealing with school management. Capacitation, or managerial training, is understood as the systematic action of education for the improvement and development of the individual. Research on managerial training has shown that there is a gap between what is taught in the classroom and the reality of daily school life. The research method used is classified as qualitative approach, of an applied nature, for descriptive purposes and a case study as a technical procedure. The first step in collecting the data was an analysis of the theoretical material and reaction questionnaires provided and elaborate by the course - Training of School Managers of the Best Management Program, Best Teaching (MGME) provided by the School for Teacher Training and Improvement (EFAP) of the Secretariat of Education of the State of São Paulo (SEE-SP). The intention of the evaluation of these materials was to enhance the explanation of the relationship between theory and practice, as well as to understand the objective meaning given by the managers. After, interviews were carried out with six school managers participating in one of the two versions of the training. The interviews were used to collect the data related to the vision and meaning attributed by the managers regarding the reality of the training. The main results found by the research were: the understanding by the managers on the training in school management, description of the dysfunctions of the competency performance training of the MGME and a proposal of an approximation between theory and practice.

Key words: Capacitation in School Management. School Manager. Public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estado da Arte do tema "Capacitação de Gestores Escolares"	30
Figura 2 - Quadro teórico dos artigos disponíveis sobre o tema “Capacitação de Gestores em Gestão Escolar”	32
Figura 3 - Paradigmas sociais	35
Figura 4 - Estrutura paradigmática da dissertação	43
Figura 5 - O papel da administração na escola	53
Figura 6 - Sistematização de capacitação	64
Figura 7 - Formação do desempenho competente	67
Figura 8 - Etapas do trabalho de campo.	79
Figura 9 - Estrutura da EFAP	91
Figura 10 - Síntese das etapas metodológicas da pesquisa	95
Figura 11 - Mapa mental sobre o desempenho competente da capacitação MGME	150
Figura 12 - Teoria reflexiva do autor	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas pertencente a diretoria de ensino da região de São Carlos.....	94
Tabela 2 - População e amostra das respostas ao questionário de reação da FGE.....	107
Tabela 3 - Pergunta 1.1 do questionário de reação da FGE	108
Tabela 4 - Pergunta 1.3 do questionário de reação da FGE	108
Tabela 5 - Pergunta 2.1 do questionário de reação da FGE	109
Tabela 6 - Pergunta 2.2 do questionário de reação da FGE	109
Tabela 7 - Pergunta 2.3 do questionário de reação da FGE	109
Tabela 8 - Pergunta 3.1 do questionário de reação da FGE	110
Tabela 9 - Pergunta 3.2 do questionário de reação da FGE	111
Tabela 10 - Pergunta 4.1 do questionário de reação da FGE	111
Tabela 11 - Pergunta 4.2 do questionário de reação da FGE	111
Tabela 12 - Pergunta 5.2 do questionário de reação da FGE	112
Tabela 13 - Pergunta 5.3 do questionário de reação da FGE	112
Tabela 14 - Pergunta 6.1 do questionário de reação da FGE	112
Tabela 15 - Pergunta 6.2 do questionário de reação da FGE	113
Tabela 16 - Pergunta 7.1 do questionário de reação da FGE	114
Tabela 17 - Pergunta 7.5 do questionário de reação da FGE	116
Tabela 18 - Pergunta 7.7 do questionário de reação da FGE	116
Tabela 19 - Pergunta 8.1 do questionário de reação da FGE	117
Tabela 20 - Pergunta 8.2 do questionário de reação da FGE	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas Sociais e os diferentes níveis de definição da pesquisa.....	37
Quadro 2 - Síntese da concepção e tipologia de gestão escolar segundo Libâneo (2015)	51
Quadro 3 - Síntese das responsabilidades da equipe gestora a respeito das dimensões, objetivos e atribuições determinadas pela SEE-SP.	56
Quadro 4 - Elementos das atividades de gestão	62
Quadro 5 - Revisão teórica sobre a escola e sua gestão	73
Quadro 6 - Revisão teórica sobre a equipe da gestão escolar.....	75
Quadro 7 - Revisão teórica sobre capacitação do gestor escolar.....	76
Quadro 8 - Exemplificação dos passos realizados em cada etapa da análise de conteúdo.....	89
Quadro 9 - Cronograma do Curso 2: Formação de Gestores Escolares	93
Quadro 10 - Descrição das entrevistadas.....	94
Quadro 11 - Conteúdos presenciais das capacitações de 2013 e 2014.....	99
Quadro 12 - Comparação entre os conteúdos <i>online</i> das capacitações de 2013 e 2014.....	99
Quadro 13 - Síntese da pergunta aberta 8.3 do questionário de reação da FGE	118
Quadro 14 - Tempo de duração das entrevistas, transcrições e análises dos conteúdos	122
Quadro 15 - Síntese dos temas abordados pela entrevista por categoria.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPC	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CHAs	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
FGE	Formação de Gestores Escolares
HTPC	Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MGME	Melhor Gestão, Melhor Ensino
PA	Professores Auxiliares
PC	Professores Coordenadores
PCAGP	Professores Coordenadores de Apoio à Gestão Pedagógica
RS	Revisão Sistemática
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TPC	Trabalho Pedagógico Coletivo

SUMÁRIO

1 POLO EPISTEMOLÓGICO	25
1.1 Introdução	25
1.2 Contextualização da Pesquisa	26
1.3 Tema da Pesquisa.....	28
1.3.1 Mapeamento do Estado da Arte do Tema	28
1.3.2 Delimitação do Tema	32
1.4 Quadro de Análise da Pesquisa.....	33
1.4.1 Os Paradigmas da Pesquisa de Burrell e Morgan	34
1.4.2 Os Paradigmas Atuais das Pesquisas em Gestão	36
1.4.3 O Paradigma Interpretativista.....	37
1.5 Formulação do Problema da Pesquisa	39
1.6 Objetivos da Pesquisa	41
1.7 Relevância da Pesquisa	42
1.8 Estrutura da Dissertação	42
2 POLO TEÓRICO	45
2.1 A Escola e sua Gestão.....	46
2.1.1 A Escola	46
2.1.2 As Concepções de Organização e Gestão Escolar	48
2.1.3 Gestão Escolar.....	51
2.2 A Equipe de Gestão Escolar	54
2.2.1 Atividades e Membros da Equipe Gestora.....	55
2.2.2 Atividades do Diretor	59
2.2.3 Diretor como Gestor.....	61
2.3 Capacitação do Gestor Escolar	63
2.3.1 Panorama e Estrutura das Capacitações	63
2.3.2 Capacitação e seu Papel	67
2.3.3 A Gestão Escolar e a Formação Continuada	69
2.4 Síntese do Capítulo	72
3 POLO METODOLÓGICO.....	79

3.1 Revisão Sistemática dos Principais Métodos	80
3.2 Caracterização do Método de Pesquisa	82
3.3 Categorias	84
3.4 Questões de Pesquisa.....	84
3.5 Técnicas de Coleta de Dados.....	85
3.6 Técnicas de Análise de Dados.....	87
3.7 Caracterização do Objeto da Pesquisa.....	89
3.7.1 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP)	90
3.7.2 O Programa de Capacitação da EFAP: Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) .	91
3.7.3 As Entrevistadas	93
3.8 Sínteses das Etapas Metodológicas da Pesquisa	95
4 POLO TÉCNICO	97
4.1. Apresentação e Análise dos Dados	97
4.1.1. Material teórico da capacitação	97
4.1.2. Questionários	106
4.1.3. Entrevistas.....	121
4.2 Interpretação dos Resultados.....	145
4.2.1 Gestor e Gestão Escolar.....	145
4.2.2 Capacitação em Gestão Escolar.....	147
4.2.3 Relação entre a Teoria e Prática	150
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
5.1 Considerações sobre os Objetivos.....	155
5.2 Contribuições da Pesquisa.....	156
5.3 Limitações da Pesquisa	158
5.4 Sugestões de Pesquisas Futuras.....	159
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A – Termo de Consentimento de Participação.....	171
APÊNDICE B – Guia da Entrevista	173
ANEXO A – Pesquisa de Avaliação da 1ª Edição do Curso MGME em 2013.....	175
ANEXO B – Pesquisa de avaliação da 2ª edição do curso MGME em 2014.....	181

1 POLO EPISTEMOLÓGICO

O polo epistemológico tem como função gerar um panorama crítico do processo investigativo, delimitando a construção do conhecimento. Nele serão discutidas questões como: delimitação do contexto e tema a ser investigado; definição do paradigma de pesquisa a que foi seguido; esclarecimento da problemática de pesquisa, a produção dos objetos científicos, a relevância da investigação e como o trabalho foi estruturado.

Portanto, este capítulo tem como princípio uma função de vigilância crítica sobre a pesquisa realizada (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991). Com o intuito de esclarecer, orientar e monitorar o objeto científico e a problemática desta investigação por meio de um papel ativo do pesquisador (TERRA, 2014), o capítulo determinou como o conhecimento desta pesquisa foi produzido.

1.1 INTRODUÇÃO

Como disse Paulo Freire (p. 25, 1996), “é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Muito se discute sobre o conjunto de atividades que os gestores de escolas deveriam desempenhar, mas pouco se discute a constatação empírica de seu desempenho.

Cada vez mais fica evidente que há uma lacuna entre o que é abordado na teoria com o que realmente é encontrado na prática cotidiana das escolas. A máxima de que a “teoria é linda, mas a prática não é bem assim”, é muito frequente nos discursos dos gestores escolares (COELHO, 2015). No entanto, essa já desgastada expressão, merece maior atenção, pois a desejada aproximação entre a visão “teórica” da academia e a visão “prática” dos gestores das escolas, poderá gerar ganhos para toda a sociedade.

Diante dessa discrepância entre a visão teórica e a prática cotidiana administrativa das escolas, Paro (2015) constata que um dos causadores desse distanciamento é a escassez de investigações sobre a realidade escolar e sobre os conhecimentos da natureza e do significado das funções dos gestores. Portanto, fica evidente a necessidade de mais pesquisas que busquem o diálogo entre essas duas perspectivas.

Tal fato é agravado quando são analisadas as capacitações em gestão escolar oferecidos aos gestores. Apesar de possuírem a função de capacitar, aperfeiçoar e desenvolver o indivíduo (MILIONI, 2001), muitas vezes os conteúdos repassados por esses cursos não são aplicado no cotidiano da gestão escolar (GRISSOM; HARRINGTON, 2010; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011). Servindo praticamente para atribuir “pontos” ao plano de carreira (PARO, 2015), as capacitações no Brasil estão distantes da realidade cotidiana dos responsáveis e sua efetividade é baixa (TEIXEIRA, 2003; PARO, 2015).

Com relação às práticas atuais dos programas de capacitação, de modo geral, também é criticada a banalização das formações. Aplicadas indiscriminadamente, sem estudos prévios de necessidades e muitas vezes realizadas por profissionais com pouco conhecimento técnico, tanto no assunto abordado, quanto na criação e desenvolvimento do curso, gerando programas com pouca aplicabilidade (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Porém, apesar da forte importância dos programas de formação na geração de melhorias no desempenho das escolas (MATHIBE, 2007; MESTRY; SINGH, 2007; JIMÉNEZ, 2015), a capacitação possui aplicação somente e exclusivamente no preenchimento das lacunas de competências, ou seja, quando não há conhecimento, habilidade e atitude dos diretores sobre o tema determinado. Portanto questões não relacionadas ao campo do saber, não são solucionadas com os programas de formação (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Assim, visto como desafio diário a ser assumido pelos gestores, escolas e sistemas de ensino, o desenvolvimento contínuo das competências administrativas dos gestores escolares é fundamental para a geração de melhorias e para aumento da qualidade da educação em sua totalidade (LÜCK, 2009).

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Vivemos na sociedade do conhecimento, na qual a busca por novas informações se torna cada vez maior. Esta procura gera constantes mudanças no cenário da economia, cultura, política e no convívio entre as pessoas. Portanto, é totalmente compreensível que as transformações também ocorram no sistema educacional (SENE, 2012). Devido ao fato do ambiente escolar ser muito dinâmico, há limitação do tempo para reflexões e considerações mais complexas (KIRKPATRICK, 2000), gerando uma necessidade de mais estudos e discussões sobre o tema.

As reestruturações globais durante a década de 90 promoveram reflexos nas reformas educacionais (OPLAKA, 2009) como: mudança nos currículos, conceitos de qualidade da educação, nas avaliações, formação dos professores, impactando a organização, a gestão (BOCCIA, 2011), dando maior evidência à figura do gestor (OPLAKA, 2009).

Para acompanhar as alterações, diversos países ainda buscam adequar a educação neste novo cenário. Mas será que o Brasil está procurando se ajustar as reais necessidades do ambiente? Qual é a atual realidade da educação no Brasil?

Atualmente os gestores se deparam com uma luta diária contra os desafios enfrentados pela escola. Autores apontam como principais dificuldades confrontadas o aumento de exames que avaliam e classificam o desempenho escolar (ELLER, 2010; WALKER, BRYANT, LEE, 2013), mudança no comportamento dos alunos (ELLER, 2010), *déficits* orçamentários (MESTRY; SINGH, 2007; ELLER, 2010), falta de recursos humanos e financeiros (MESTRY, SINGH, 2007; JIMÉNEZ, 2015).

Estes obstáculos tornam o trabalho do gestor cada vez mais difícil e complexo (ELLER, 2010; WALKER, BRYANT, LEE, 2013), resultando em gestores que não necessariamente sabem ou estão preparados para gerenciar a escola (LÜCK, 2009; WALKER, BRYANT, LEE, 2013; PARO, 2015), pois não foram adequadamente qualificados (MATHIBE, 2007; ELLER, 2010; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012).

Assim sendo, o conhecimento em gestão escolar, para os gestores, se torna uma importante ferramenta de combate aos desafios (OPLAKA, 2009). Com a intenção de incentivar e desenvolver seus potenciais (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011), os programas de formação podem trazer diversas benfeitorias às escolas (ELLER, 2010; BUSH; KIGGUNDU MOOROSI, 2011; PIGGOT-IRVINE, 2011; ASSAN; LUMADI, 2013; JIMÉNEZ, 2015) e aos estudantes (BUSH et al., 2009; KHAN et al., 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012).

Diversas pesquisas relatam melhorias dos programas de formação em gestão escolar, em ações e áreas como: o alcance de metas (JIMÉNEZ, 2015), implementação de políticas, gestão financeira, gestão de conflitos (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011), delegações de atividades, relação interpessoal entre os diretores e os professores, (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; JIMÉNEZ, 2015); que agem diretamente nas reduções de trocas e saídas dos profissionais, promovendo de maneira global, uma transformação no ambiente escolar (ASSAN; LUMADI, 2013).

Portanto, é perceptível a necessidade de desenvolver, atualizar e rever permanentemente os conhecimentos que devem fazer parte do cotidiano dos gestores escolares e dos professores que um dia pretendem exercer essa função.

1.3 TEMA DA PESQUISA

A capacitação dos gestores escolares é o tema da pesquisa, o tópico anterior discorreu sobre a importância do tema; neste tópico, foi realizada uma revisão sistemática do estado da arte deste tema para identificar, mapear e delinear uma lacuna existente.

1.3.1 Mapeamento do Estado da Arte do Tema

Em razão da busca por novos rumos a serem pesquisados, baseados em questões relevantes e atuais para a comunidade científica da área, a revisão sistemática tem papel fundamental no norteamento e desenvolvimento de projetos de pesquisa (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

A busca sistemática do estado da arte, apresentada neste trabalho, tem como propósito realizar uma avaliação a respeito das capacitações para gestores em gestão escolar, fazendo o uso de uma metodologia confiável, rigorosa e que permita um exame minucioso e sistemático (KITCHENHAM, 2004).

O método foi utilizado para mapear os assuntos abordados pelo tema, e identificar um hiato existente nos artigos publicados sobre o que é discutido a respeito das falhas da capacitação de gestores escolares.

Para a coleta dos trabalhos publicados, utilizou-se o protocolo de revisão sistemática segundo Kitchenham (2004). Este modelo é dividido nas seguintes etapas: planejamento, execução e análise de resultados.

O primeiro passo da criação do protocolo é dado com uma questão de busca bem formulada para a revisão sistemática. Composta por quatro partes, esta etapa é denominada de PICO: *Population* (População - quem será observado); *Intervention* (Intervenção - o que será observado); *Comparison* (Comparação - o que será) e *Outcome* (Resultados - resultados esperados ao final) (KITCHENHAM, 2004).

A partir destes elementos de busca, foi definido como questão principal: O que se discute sobre treinamento/capacitação do gestor escolar a partir de 2007?

Sendo capacitação o principal tema do trabalho, é importante caracterizá-lo para auxiliar na delimitação dos artigos. Assim, ficou estabelecido que treinamento é uma ação sistemática de educação para a capacitação, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do indivíduo (MILIONI, 2001) nas suas atuais atividades desempenhadas (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Os artigos foram apurados a partir de duas bases de dados: *Scopus* e a *Web of Science*. Estes bancos foram selecionados, pois são atualizados periodicamente, concentram os principais periódicos da área, inclusive a base de dados referência do Brasil, a Scielo e possuem os principais artigos reconhecidos pela comunidade científica.

Após a construção e calibração das *strings*, foram rastreados pelas duas bases de dados um total de 144 artigos, sendo que os trabalhos repetidos já foram excluídos. Apesar das duas bases de dados puxarem alguns artigos iguais, vale ressaltar que possuem revistas distintas em seus bancos, gerando enfoques diferentes. Por isso, não foi possível utilizar a mesma *string* em ambas as partes, pois a disparidade dos artigos era relevante. Devido essa diferença nos periódicos, foi identificado que os assuntos abordados nos artigos sobre o tema pesquisado, também eram distintos, ampliando assim o universo das abordagens da busca.

Nesse universo de 144 artigos, 75 referem-se à capacitação de gestores escolares em sua abrangência, enquanto os demais 69 trabalhos abordam outros assuntos não pertinentes ao tema, nos quais foram retirados da pesquisa.

O número elevado de trabalhos excluídos deve-se ao fato de alguns dos termos utilizados nas *strings* serem palavras polissêmicas, tendo assim, mais de um significado. Para exemplificar tal situação, temos os sinônimos de formação que apresentaram outro significado como:

- Desenvolvimento: usado no sentido econômico ou para outros indivíduos, em sua maioria; professores, diretores adjuntos e alunos;
- Programas: usados no sentido de políticas públicas;
- Instrução: usado no sentido de aprendizagem.

E nas buscas relacionadas ao gestor, o termo polissêmico mais recorrente foi “*principal*” termo em inglês que se refere ao diretor, sendo usado no sentido de essencial e não como o gestor escolar.

No entanto, ao mesmo tempo em que buscavam artigos não pertinentes a pesquisa, estas palavras também rastreavam trabalhos importantes ao tema, fazendo com que autora optasse pela permanência dos termos na revisão sistemática.

Foram considerados como estado da arte do tema de pesquisa, os artigos a partir de 2007, que discutem a capacitação de gestores em gestão escolar, como a formação de indivíduos competentes para administrar uma instituição de ensino.

Dos 75 artigos que discutem a formação dos gestores escolar, 58 trabalhos abordam especificamente a área de gestão escolar, e os demais apresentam outros programas de capacitação de gestores. A Figura 1 apresenta um mapeamento dos assuntos abordados nos artigos rastreados pelas máquinas de buscas.

Figura 1 - Estado da Arte do tema "Capacitação de Gestores Escolares"

Fonte: Autoria própria

Os artigos que abordam a gestão escolar podem ser sub-divididos em três especificidades:

- 1) **Gestão:** nesta temática discute-se as formações de diretores para exercerem as atividades de gestão da escola em sua abrangência: planejar, organizar, liderar e controlar.
- 2) **Liderança:** aborda a formação do diretor nas competências relacionadas à gestão da cultura organizacional e das pessoas que possuem relação com a escola.
- 3) **Tecnologia:** trata da capacitação do diretor escolar para o uso de ferramentas digitais e sistemas de informação.

Entre essas divisões temáticas têm-se: 43 artigos em gestão; 13 artigos em liderança e 2 artigos em tecnologia.

Todavia, sabendo que liderança e tecnologia são subáreas da gestão, assim temos que a gestão geral escolar, abrange cerca de 77% dos artigos, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Universo do tema “Capacitação de gestores escolares”

Fonte: Autoria própria

Outro fato que demonstra a relevância e pertinência do estudo sobre o tema abordado nesta pesquisa é revelado pelo Gráfico 2, que apresenta o número de artigos sobre “capacitação dos gestores em gestão escolar” publicados nos últimos 10 anos, que neste trabalho é equivalente ao período do estado da arte do tema.

Gráfico 2 - Número de artigos disponíveis por ano sobre capacitação de gestores em gestão escolar

Fonte: Autoria própria

1.3.2 Delimitação do Tema

A partir da seleção dos artigos sobre o tema da pesquisa, foi possível classificar os assuntos abordados e analisar os dados encontrados, identificando as principais tendências na literatura acadêmica sobre capacitação dos gestores em gestão escolar.

Entre os 43 artigos pertinentes ao tema, “capacitação dos gestores em gestão escolar”, a autora conseguiu ter acesso à versão integral de 31 deles, resultando assim em 12 trabalhos indisponíveis. Do material analisado em sua plenitude, foi possível classificar os assuntos como ilustrado pela Figura 2:

Figura 2 - Quadro teórico dos artigos disponíveis sobre o tema “Capacitação de Gestores em Gestão Escolar”

Fonte: Autoria própria

Os assuntos abordados foram categorizados, segundo uma adaptação do referencial de Borges-Andrade e Abbad (1996), que por meio do sistema de treinamento, estabelecem uma relação de retro alimentação entre as partes de forma sistemática. As abordagens mais utilizadas da prática vigente de TD&E, nas quais será as consideradas por esta pesquisa são:

- 1) **Pré-Capacitação:** trabalhos que abordam a etapa antecedente à capacitação em si, identificando as necessidades, objetivos e competências que deverão ser atingidas com a ação educacional.
- 2) **Planejamento/Execução:** trabalhos que debatem a construção da ação educacional, desenvolvendo as estratégias e desenhos instrucionais. Essa categoria também aborda os artigos que falam da aplicação da capacitação.
- 3) **Pós-Capacitação:** trabalhos que discutem as avaliações dos programas de capacitação em termos de aplicabilidade e utilidade.
- 4) **Análise Crítica/Histórica:** trabalhos que relatam as experiências vividas em um determinado país e/ou apontam as críticas da ação educacional assistida pelo pesquisador. Nesta categoria também foi incluso o trabalho sobre revisão sistemática do tema de capacitação de diretores.

Após o mapeamento dos artigos, percebe-se que embora exista um consenso geral de que a gestão faz diferença na eficácia da escola (JIMÉNEZ, 2015; BUSH et al., 2009), é necessário que quem assuma a gestão esteja preparado e capacitado para guiar a escola a atingir o que foi proposto e colaborar com os diferentes grupos de interesse (MATHIBE, 2007; OPLAKA, 2009; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; JIMÉNEZ, 2015). Portanto, os gestores não devem ser escolhidos ao acaso ou pela sua experiência, mas sim pela sua qualificação (MATHIBE, 2007; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011).

Dessa forma, para suprir esta lacuna teórica, o presente trabalho pretende estudar o processo de capacitação como um todo, relatando sobre os programas de capacitações a partir da visão e o sentido dado pelos gestores escolares, promovendo um diálogo entre a teoria e a prática.

1.4 QUADRO DE ANÁLISE DA PESQUISA

Considerados como as diferentes visões de mundo (SACCOOL, 2009), os paradigmas não são métodos de pesquisa, mas sim, a “lente” usada para observar, analisar e compreender a pesquisa.

O paradigma de pesquisa está relacionado a determinadas crenças e valores que temos sobre a realidade, sobre visão de como as coisas são (ontologia) e sobre a forma como o conhecimento humano é produzido (epistemologia). Estes pressupostos são necessários para o

entendimento das bases que constroem o conhecimento, pois indicam o modo como o pesquisador se relaciona com o mundo e como o mesmo aborda as novas formas de pensamentos (CHAEBO; GUIMARÃES, 2014).

Os paradigmas auxiliam o pesquisador na clareza do seu posicionamento perante construção do conhecimento (KARATAS-OZKAN; MURPHY, 2010), portanto, o resultado do caminho escolhido a ser percorrido é que deverá guiar o método de pesquisa a ser adotado, ou seja, as técnicas de coleta e de análise dos dados a serem utilizadas pelo pesquisador quando for a campo (CROTTY, 1998).

Desta forma, nesta sessão será discutido o que são os paradigmas de pesquisa segundo Burrell e Morgan (1979), os principais paradigmas utilizados na área de gestão e a abordagem a ser utilizada por este trabalho.

1.4.1 Os Paradigmas da Pesquisa de Burrell e Morgan

Burrell e Morgan (1979) assumiram em seus estudos que os paradigmas são instâncias filosóficas com o objetivo de guiar os caminhos a serem utilizados pelas pesquisas. Os autores afirmam que as teorias das organizações podem ser agrupadas baseadas em dois conceitos: a filosofia das ciências e na teoria sobre a sociedade.

A dimensão da filosofia da ciência afirma que o conhecimento pode ser gerado por meio de duas naturezas: subjetiva e objetiva. O conhecimento subjetivo corresponde a algo que tem que ser pessoalmente experimentado e o conhecimento objetivo a algo real e que possa ser transmitido de forma tangível (BURRELL; MORGAN, 1979).

A dimensão da natureza da sociedade, Burrell e Morgan (1979) dividem o eixo da teoria social, em mudança e regulação. A sociologia da mudança radical tem como propósito encontrar explicações para os conflitos estruturais, os modos de dominação e a contradição estrutural. Em contrapartida, a sociologia da regulação, se refere às explicações sobre a sociedade em termos de unidade e coesão (DE PAULA, 2016).

Partindo destas duas dimensões, Burrell e Morgan (1979) propuseram quatro paradigmas para a teoria das organizações: o humanismo radical, estruturalismo radical, interpretativismo e funcionalismo, como podem ser visto na Figura 3. Os quatro paradigmas definem diferentes perspectivas para a análise dos fenômenos sociais, nas palavras de Morgan (p.61, 2005), “refletem uma rede de escolas de pensamento relacionadas, diferenciadas na

abordagem e na perspectiva, mas compartilhando suposições comuns fundamentais sobre a natureza da realidade de que tratam”.

O humanismo radical desenvolve a sociologia das mudanças radicais sob um ponto de vista subjetivo (BURRELL; MORGAN, 1979). Uma de suas premissas básicas é a análise da consciência humana sobre o indivíduo como o sujeito da história (MUNCK; DE SOUZA, 2010). Este paradigma considera que engajamentos sociais restringem o desenvolvimento humano (BURRELL; MORGAN, 1979).

Figura 3 - Paradigmas sociais

Fonte: Burrell; Morgan, 1979

O estruturalismo radical trata da sociologia da mudança radical sob um ponto de vista objetivo, enfatizando os modelos de dominação, contradição e conflito. Os estruturalistas concentram-se nas relações estruturais e defendem que a sociedade é caracterizada por conflitos fundamentais os quais geram mudanças através de crises políticas e econômicas (BURRELL; MORGAN, 1979), ou seja, enfatiza a mudança estrutural da sociedade (MUNCK; DE SOUZA, 2010).

O interpretativismo representa a perspectiva enraizada na premissa das regras e que a abordagem dos temas provém de um ponto de vista subjetivo (BURRELL; MORGAN, 1979). Preocupa-se com o entendimento do mundo cotidiano, possuindo como característica o ponto de vista dos indivíduos diretamente relacionados com o fenômeno (MUNCK; DE SOUZA, 2010), buscando explicar o que emerge da consciência do participante da pesquisa, e não do observador (BURRELL; MORGAN, 1979).

O funcionalismo trata da adoção de uma abordagem consoante com a sociologia das regras, com caráter objetivista (BURRELL; MORGAN, 1979). Este paradigma se baseia na suposição de que a sociedade tem existência concreta e real, com um caráter sistêmico gerando um sistema social ordenado e regulado (MORGAN, 2005). O foco está em entender a sociedade e como ela gera conhecimento prático. É uma abordagem orientada ao problema, que busca soluções práticas para problemas práticos (BURRELL; MORGAN, 1979).

1.4.2 Os Paradigmas Atuais das Pesquisas em Gestão

Apesar do estudo dos paradigmas da pesquisa de Burrell e Morgan (1979), estarem consagrados na literatura, o trabalho apresenta quase quatro décadas de existência apresentando algumas divergências com a atual realidade havendo uma diversidade muito grande a respeito das discussões sobre o tema (DENZIN; LINCON, 2006).

Portanto, quando transporta-se este estudo para as práticas da área de administração há a presença predominante de apenas três principais vertentes (MEYERS, 1997), nas quais são mais compatíveis com as pesquisas de gestão. Entre elas estão: a Teoria Crítica, na qual a realidade social é historicamente constituída, produzida e reproduzida pelas pessoas; a Interpretativista, em que a realidade é percebida e construída de maneira coletiva e compartilhada; a Positivista, na qual a realidade é concreta, externa e independente do observador (MEYERS, 1997).

O Quadro 1 faz uma associação entre os diferentes níveis de definição de uma pesquisa com os principais paradigmas utilizados pela área da gestão, evidenciando a interação entre as visões de mundo com as estratégias e técnicas de pesquisa.

Como já foi mencionado, existe uma diversidade muito grande a respeito dos paradigmas de pesquisa, no entanto, já se identifica que estão começando a se mesclar (DENZIN; LINCON, 2006). Assim, fica evidente que não existem categorias totalmente excludentes em termos de estratégias e técnicas de investigação, mas como foi indicado no Quadro 1, há as principais, ou seja, as mais utilizadas em cada paradigma.

Quanto mais o investigador puder explorar e compreender os seus pressupostos básicos sobre o paradigma no qual se encontra, mais combinações coerentes de métodos ele conseguirá fazer, colaborando com a qualidade da pesquisa (SACCOOL, 2009).

Anteriormente, diante dessa busca dos pesquisadores para elegerem o melhor paradigma para as suas pesquisas, as visões eram postas em combate. No entanto, atualmente é muito mais útil e utilizado as discussões que avaliam como e onde demonstram confluências, diferenças, controvérsia e contradições (DENZIN; LINCON, 2006). Dessa forma, tanto a miscigenação dos paradigmas, quanto a nova maneira de abordar as discussões entre eles, evidenciam que não existe um paradigma melhor ou pior, mas sim o mais adequado para cada tipo de pesquisador, pois a forma como o investigador gera sua pesquisa reflete um determinado paradigma de pesquisa.

Quadro 1 - Paradigmas Sociais e os diferentes níveis de definição da pesquisa.

Níveis de definição da pesquisa	Paradigmas de pesquisa		
	Teoria- Crítica	Interpretativista	Positivista
Ontologia A forma de entender como as coisas são.	Crítica	Interação sujeito-objeto	Realismo
Epistemologia A forma de entender como o conhecimento é gerado.	Subjetivista	Construtivismo	Objetivista
Principais métodos de pesquisa Estratégia, plano de ação ou desenho de pesquisa.	Estudo de caso Pesquisa-ação Pesquisa documental	Estudo de caso Pesquisa-ação Etnografia Pesquisa documental <i>Grounded Theory</i>	Experimentos Levantamento (<i>Survey</i> ou enquete)
Principais métodos de coleta de dados Técnicas e procedimentos para coletar os dados.	Entrevistas Observação participante ou não-participante Grupo focal <i>Story telling</i>	Entrevistas Observação participante ou não-participante Grupo focal <i>Story telling</i>	Amostragem Questionário
Principais métodos de análise de dados Técnicas e procedimentos para analisar os dados coletados.	Análise de conteúdo Análise do discurso	Análise de conteúdo Análise do discurso	Análise estatística

Fonte: Adaptado de SACOOL, 2009.

1.4.3 O Paradigma Interpretativista

Mediante ao objetivo deste trabalho, na qual busca o entendimento da capacitação em gestão escolar a partir da visão dos gestores de escolas públicas, propõe-se o uso das teorias e métodos de pesquisa com uma perspectiva diferente da mais utilizada na área de gestão.

Embora o funcionalismo domine a maior parte das pesquisas na área de administração (VERGARA; CALDAS, 2005; SILVEIRA, 2013; CHAEBO; GUIMARÃES, 2014), o uso desse paradigma para analisar programas de desenvolvimento de gestores escolares é questionado por diversos trabalhos (GRONN, 2003; O'REILLY; REID, 2010; SIMKINS, 2012; WALKER, BRYANT, LEE, 2013). As principais críticas estão relacionadas ao fato dessa abordagem possuir uma estrutura mais rígida, com padrões, como se todos os programas de formação fosse iguais, divergindo da realidade dos programas. Portanto, é sugerido mais estudos com o uso de abordagens que contestem as práticas atuais e promovam uma visão mais crítica sobre o assunto (WALKER, BRYANT, LEE, 2013).

Na intenção de contribuir com o tema por meio de um trabalho que busque a aproximação entre a teoria e a prática e que revele o cotidiano dos gestores dando-lhes voz, a autora optou pela utilização do paradigma interpretativista nesta pesquisa.

As visões de mundo, que possuem a subjetividade como filosofia da ciência, tentam compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas no contexto do estudo. Embora com características distintivas, esses pensamentos compartilham a preocupação de compreender a experiência subjetiva dos indivíduos (VERGARA; CALDAS, 2005).

O interpretativismo visa compreender e explicar o mundo social como ele realmente é, na visão dos indivíduos, portanto, enfatizando o entendimento da realidade social de forma subjetiva (BURRELL; MORGAN, 1979). Esta é a produção do conhecimento mais adequada ao objetivo proposto por esta pesquisa.

Partindo da visão da sociologia compreensiva de Weber (2016), a compreensão busca a interpretação do sentido da ação social, no qual estão unidas a explicação dos fenômenos sociais (MORAES; MAESTRO FILHO; DIAS, 2003), por meio das palavras, da cultura e da sociedade que interferem na forma como o objeto estudado será entendido. (GONÇALVES, 2015).

O ato de compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, considerando a singularidade do indivíduo, respeitando a subjetividade, que é uma manifestação do viver total (MINAYO, 2012). Não há critérios para julgar ou validar a “realidade” de forma absoluta, mas sim a busca por consenso da comunidade no que diz respeito ao que é “real”, ao que é útil e ao que tem sentido (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Segundo Minayo (2012), toda compreensão é parcial e inacabada, pois é resultado dos recortes ponderados pelos valores do indivíduo (GONÇALVES, 2015). A parcialidade da compressão é gerada tanto da parte do indivíduo pesquisado, que tem um entendimento incerto

e incompleto de sua vida e de seu mundo, quanto da parte dos pesquisadores, que possuem limites sobre a compreensão e interpretação (MINAYO, 2012).

Dessa forma, no decorrer do trabalho, a pesquisadora almejou observar e compreender o seu objeto de estudo a partir da visão interpretativista, pois para este paradigma, o mundo social é criado pela relação do ponto de vista dos indivíduos com o fenômeno estudado, evidenciando a importância de conhecer a essência da subjetividade do universo abordado (ANDION, 2012), convergindo com o objetivo proposto por este trabalho.

No entanto, este paradigma exige que o pesquisador se “despida” dos métodos habituais, passando a enxergar o ambiente e os indivíduos como eles realmente são, sem os julgamentos pré-estabelecidos de padrões conceituais. Portanto, este processo exigiu tempo e maturidade sobre o assunto, para que assim fosse aplicado da melhor maneira.

Porém houve a pretensão de utilizar esse caminho metodológico pouco explorado pela administração para suprir da melhor forma as necessidades do objetivo proposto, constituindo-se em um importante estímulo e motivação para essa nova jornada.

1.5 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Segundo Paro (2010a), nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais debatidas é a relevância da gestão escolar. Seja para melhorar o desempenho, otimizar os gastos ou utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis.

Embora haja um consenso geral de que a gestão faz diferença na eficácia da escola (JIMÉNEZ, 2015; BUSH et al., 2009), é necessário que quem assuma a gestão esteja preparado e capacitado para guiar a escola a atingir o que foi proposto e colaborar com os diferentes grupos de interesse (MATHIBE, 2007; OPLAKA, 2009; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; JIMÉNEZ, 2015).

No entanto, alguns trabalhos mostram que o gestor escolar não está adequadamente qualificado para as incumbências exigidas pelo cargo (MATHIBE, 2007; ELLER, 2010; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012). Assim, muitos autores relatam que os responsáveis pelas escolas acabam aprendendo sobre suas atividades durante a prática, ou seja, de maneira informal e cotidiana (MATHIBE, 2007; MESTRY; SINGH, 2007; ELLER, 2010; ASSAN; LUMADI, 2013), fazendo uso do conhecimento adquirido ao longo da carreira (MATHIBE, 2007; CARDNO; YOUNGS, 2013; GUMUS, 2015; JIMÉNEZ, 2015).

Porém, apenas o conhecimento empírico não é suficiente para exercer as funções administrativas com maior efetividade, já que ter experiência no trabalho não corresponde diretamente a ser um bom gestor escolar (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; NAICKER; CHIKOKO; MTHIYANE, 2014), pois as habilidades técnicas ligadas à execução prática da tarefa e ao domínio do conhecimento específico do trabalho operacional diferem das habilidades conceituais que mantêm a visão da instituição como um todo, influenciando diretamente no direcionamento e na gestão da organização (KATZ, 1955).

Quando nos reportamos a analisar as críticas sobre a aplicação das capacitações, vários trabalhos afirmam que os programas de formação possuem diversas lacunas (OPLAKA, 2009; GRISSON; HARRINGTON, 2010; DONOSO et al., 2012) associadas principalmente às falhas na construção e andamento dos objetivos, métodos (OPLAKA, 2009; GRISSON; HARRINGTON, 2010) e avaliação das capacitações (MESTRY; SINGH, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010).

A respeito dos métodos de aprendizagem utilizados, muitos autores afirmam que ainda em sua grande maioria, as principais formas de ensino são arcaicas (MESTRY; SINGH, 2007; YAN; EHRICH, 2009; MESTRY; SCHMIDT, 2010; PIGGOT-IRVINE, 2011; WALKER; BRYANT; LEE, 2013), prevalecendo a falta de aplicação dos conhecimentos de forma prática (HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; OPLAKA, 2009; ELLER, 2010; GRISSON; HARRINGTON, 2010; MESTRY; SCHMIDT, 2010; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; DONOSO et al., 2012). Tais ações interferem no desenvolvimento das habilidades dos gestores, na transferência dos conhecimentos adquiridos da teoria para prática e na capacidade e dificuldade dos gestores de refletir sobre o conteúdo da capacitação (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011). Devido a estes fatores, muitos profissionais se sentem desmotivados com relação aos programas de formação, pois não conseguem ver os resultados e aplicações dos conhecimentos fornecidos (ZHENG; WALKER; CHEN, 2013).

No entanto, a crítica mais recorrente nas pesquisas é com relação à distância e diferença entre as visões teórica e prática (MESTRY; SINGH, 2007; HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; DONOSO et al., 2012; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; ZHENG; WALKER; CHEN, 2013; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015; GUMUS, 2015; JIMÉNEZ, 2015). Os autores sugerem fortemente a busca pela aproximação entre a posição racional da academia com a realidade das capacitações dos gestores escolares, almejando dessa forma, atingir um equilíbrio entre a teoria (conteúdo) e prática (OPLAKA, 2009; YAN; EHRICH, 2009; BUSH; KIGGUNDU;

MOOROSI, 2011). Entretanto, há necessidade de mais estudos para um melhor entendimento e para promover benfeitorias, a respeito desta lacuna entre a teoria e prática, sobre o tema de formação de gestores em gestão escolar.

Assim sendo, na busca por explicações dessa disparidade e na tentativa de propor uma aproximação entre o que é proposto pela teoria e a realidade cotidiana das atividades de gestão, o presente trabalho propõe como problema de pesquisa:

Qual é o entendimento dos gestores das escolas públicas sobre a capacitação em gestão escolar?

1.6 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa foi **“Compreender o sentido dado pelos gestores de escolas públicas à capacitação em gestão escolar”**.

Dessa forma, para atingir o propósito principal deste trabalho, os objetivos específicos foram:

- 1) **Compreender o significado objetivo dado pelos gestores aos programas de capacitação.** Tratou-se de uma abordagem quantitativa para analisar objetivamente, por meio de questionário de reação, a opinião dos participantes da capacitação em gestão escolar após a sua aplicação.
- 2) **Compreender o significado subjetivo dado pelos gestores aos programas de capacitação.** Tratou-se de uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas em profundidade com os gestores de escolas públicas da pertencentes a diretoria de ensino da região de São Carlos para buscar o entendimento dos participantes sobre as capacitações;
- 3) **Potencializar a explicação da relação entre a teoria e a prática.** Correspondeu a triangulação da abordagem quantitativa e qualitativa que identificou os fatores restritivos e facilitadores da aplicação dos conhecimentos adquiridos nas capacitações e foi proposto ações que promovam a aproximação entre os polos.

1.7 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A relevância epistemológica do trabalho está associada aos esforços de utilizar um paradigma social (BURRELL; MORGAN, 1979) pouco convencional na Administração, para compreender e comunicar o conhecimento gerado sobre o tema estudado por meio do ponto de vista do gestor. A análise interpretativista reconhece que os significados surgem das interações não padronizadas que ocorrem entre as pessoas e os lugares (ZANELLI, 2002).

Com relação aos aspectos teóricos do trabalho, sua importância se deve ao universo restrito de pesquisas que abordam empiricamente a gestão, sem obviamente descartar a sua participação e relevância como pedagogo, mas sim, estudando mais a fundo seu trabalho como administrador. Vale ressaltar que as práticas administrativas serão estudadas enfatizando as especificidades das instituições de ensino, pois as escolas possuem suas particularidades próprias. No entanto, é importante destacar que apesar da pesquisa possuir um enfoque administrativo sobre as atividades do gestor, não há nenhuma intenção de capitalizar ou mercantilizar com as instituições de ensino, mas sim melhorar a qualidade das mesmas.

Pelo ponto de vista metodológico, a pesquisa se torna relevante, pois com o uso da abordagem qualitativa, as indagações são respondidas de forma particulares (MINAYO, 2001), buscando por maior profundidade nos resultados sobre o tema estudado.

A importância social da pesquisa deve-se a intenção de contribuir no processo de melhoria da qualidade educacional e na capacitação dos gestores das escolas. Sendo relevante, portanto, para a geração de políticas públicas e de possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas pelos programas de formações continuadas em gestão escolar.

1.8 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. Cada parte corresponde a um polo paradigmático definido por Bruyne; Herman; Schoutheete (1991) e Théophilo e Iudícibus (2005).

A Figura 4 exemplifica a concepção adotada por este trabalho para a geração do conhecimento científico. Os polos são compreendidos como aspectos particulares do processo de produção de conhecimento e o espaço científico considerado como um campo dinâmico,

sujeito à articulação e interação dessas diferentes instâncias (THEÓPHILO; IUDÍCIBUS, 2005).

Figura 4 - Estrutura paradigmática da dissertação

Fonte: Adaptado de Bruyne; Herman; Schoutheete, 1991.

O *primeiro capítulo* trata do polo epistemológico, na qual exerce uma função crítica e de construção do conhecimento. Nele são discutidas questões como a opção de paradigma epistemológico na pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas, o esclarecimento das problemáticas de pesquisa, a produção do objeto científico e o problema e objetivo da pesquisa.

O polo teórico, correspondente ao *segundo capítulo* é responsável pela construção e fundamentação dos conceitos. Por meio da discussão dos princípios teóricos, determina e compreende as principais abordagens conceituais a serem usadas ao decorrer da investigação como base de sustentação para a pesquisa científica. O objetivo desse capítulo foi fornecer embasamento conceitual para a realização da pesquisa de campo e para buscar um melhor entendimento do problema.

O *terceiro capítulo* refere-se ao polo metodológico, a instância que elege as estratégias para orientar as coletas de dados, fatos, evidências empíricas para os fenômenos estudados. Neste momento são consideradas as abordagens metodológicas ou modos de abordar a realidade. Além de selecionar e especificar as técnicas de coleta e de análise dos dados.

Finalizando os polos paradigmáticos, o *quarto capítulo*, polo técnico, transforma os dados coletados em informações pertinentes para responder ao problema de pesquisa. Este polo está diretamente ligado às escolhas práticas feitas pelo pesquisador ao longo do trabalho para permitir o encontro e a interpretação da teoria com os fatos empíricos.

O *quinto capítulo*, aborda as considerações finais do trabalho, bem como as contribuições teóricas, práticas e sociais. Neste capítulo também será apresentado às limitações da pesquisa e propostas de estudos futuros a fim de aperfeiçoar o tema pesquisado.

2 POLO TEÓRICO

De acordo com Alves (2000, p. 75), a citação de Novalis “Teorias são redes; somente aqueles que as lançam pescarão alguma coisa” faz uma analogia entre o ato de pesquisar a um instrumento de pesca. O sentido que a frase transmite é que o cientista assim como um pescador lança suas redes em um universo de conhecimento e recolhe as mais inesperadas espécies de informação no mar infinito de possibilidades da realidade.

Porém as redes só pescarão alguma coisa se o pescador conhecer bem aquilo que deseja pegar. Além do tamanho da rede, é preciso saber os hábitos e onde encontrar aquilo que se deseja pegar. Os cientistas só construirão boas redes se souberem bem o que desejam capturar com elas. (ALVES, 2000; MARTINS, 2012).

Portanto, nesta etapa serão apresentadas as definições dos principais termos e conceitos utilizados por este trabalho. O objetivo desse capítulo foi fornecer embasamento teórico por meio de um conjunto de investigações já efetuadas para auxiliar na realização da pesquisa de campo e na busca um melhor entendimento do problema.

Para tanto, foi necessário aprofundar a fundamentação conceitual de três temas: Gestão escolar, Gestor escolar e Capacitação do gestor escolar. No intuito de facilitar a assimilação dos leitores com os temas abordados, os assuntos foram estruturados de acordo com sua amplitude, ou seja, dos temas mais abrangentes para os mais específicos.

A primeira temática abordou a estrutura organizacional da escola, a concepção de organização e gestão escolar. Esta etapa almejou uma visão ampla do estudo, que corresponde ao ambiente a ser investigado: a escola, e uma de suas dimensões: a gestão escolar. Portanto foi necessário desenvolver a essência e fundamentação teórica desses conteúdos para inserir o leitor no cenário da pesquisa.

A fundamentação teórica sobre a equipe de gestão escolar irá discutir sobre os membros e atividades exercidas pela equipe gestora e as funções do diretor como principal gestor da equipe. O propósito é debater sobre o papel e o trabalho do responsável que está à frente da equipe gestora da escola, na qual é o objeto de estudo fundamental desta investigação.

A explanação dos conhecimentos sobre as funções da equipe gestora e do trabalho do gestor escolar visa fornecer o conteúdo necessário para que os profissionais que irão executar estas tarefas saibam como devem ser feitas e quais devem ser as ações administrativas

essenciais. E a cima de tudo, para que os indivíduos que trabalham com o conteúdo das formações de gestores escolares em gestão sabiam as questões que devem ser desenvolvidas.

O último tema irá discorrer sobre o panorama e estrutura das capacitações e a formação continuada dos gestores em gestão escolar, perante o atual cenário dos programas de capacitações.

As perspectivas evidenciadas pela teoria nesta sessão mostram qual é a realidade das capacitações encontradas pelo estudo de outros autores, apontando quais as dificuldades que deve ser melhoradas e o que deve ser observado em campo.

2.1 A ESCOLA E SUA GESTÃO

Devido as constantes mudanças do mundo, a complexidade das escolas tem aumentado (MEDEIROS et al., 2014b), fazendo com que o cotidiano da gestão escolar seja uma prática social contingente a diversos fatores espaciais, temporais, instáveis, cheios de conflitos e incertezas (VARGAS; JUNQUILHO, 2012; HESSEL, FAZENDA, 2016). Tal fato exige que os afazeres da gestão sejam realizados de maneira mais dinâmica, flexível e tendo em vista os novos desafios (MEDEIROS et al., 2014b).

Assim, esta etapa tem como objetivo debater sobre o ambiente, organização e gestão escolar, a fim de proporcionar ao leitor uma reflexão sobre o ambiente de estudo da pesquisa e como deve ser a essência da sua organização e gestão.

2.1.1 A Escola

Para Medeiros et al. (2014a, p.134), “a compreensão de onde se quer chegar é essencial para a definição dos caminhos a seguir”. Portanto, para obter uma gestão escolar melhor é preciso entender primeiramente o que é a escola, a sua importância social e como ela é estruturada e organizada.

A Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, define a escola por meio das suas funções e deveres técnicos afirmando que:

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I) elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II) administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aulas estabelecidas;
- IV) velar pelo cumprimento do plano de trabalho do docente;
- V) prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI) articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII) informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 1996).

Nóvoa (1999) define a escola por meio das suas características organizacionais com base em três grandes áreas: a Física, que são as dimensões da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.; a Administrativa, correspondente à gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades locais, etc.; e a Social, que relações entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.

No entanto, alguns autores conceituam as instituições de ensino de acordo com as suas atribuições e importâncias sociais (LOURENÇO FILHO, 2007; LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2015; PARO, 2015; 2010a;). Lück (2009) define escola como uma organização social que cultiva e transmite valores para os alunos por meio da aprendizagem e do contexto educacional condizente aos fundamentos, princípios e objetivos da educação. Este ambiente tem que dar a possibilidade aos “alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã” (LÜCK, 2009, p.20).

Segundo Paro (2015; 2010a), a escola deve ser o ambiente em que os atores envolvidos desenvolvam e gerem relações políticas, além de colaborem com a construção da personalidade dos alunos. No entanto, relata que a realidade das instituições de ensino muito está distante da teoria, pois as escolas são vistas apenas como repassadoras de conhecimentos e informações.

Em termos práticos, as escolas existem para atender as expectativas das famílias, centros de trabalho, instituições políticas, organizações cívicas, sobre a aprendizagem, das crianças e jovens. Porém o trabalho das escolas não compreende todo o processo educacional, correspondendo apenas à parte formal, ou seja, a que se torna mais determinada, gradual e sistemática. Por possuírem funções e objetivos comuns, as escolas não são independentes umas das outras, pois antes de tudo almejam favorecer o desenvolvimento individual dos alunos (LOURENÇO FILHO, 2007).

No entanto, apesar das escolas possuírem as mesmas funções, as instituições de ensino são distintas entre si, sendo que nenhuma é igual a outra (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA,

2012; POUBEL; JUNQUILHO, 2015). No entendimento de Sarmiento (2000, p. 99), cada instituição de ensino é “simultaneamente semelhante e diferente de outra qualquer”. A semelhança é dada pela orientação das políticas públicas do Estado e a diferença pela capacidade dos indivíduos responsáveis pela condução da escola. A partir desse cenário, a gestão, mais do que nunca, se constrói a partir das práticas sociais semelhantes e diferentes em cada unidade escolar (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

2.1.2 As Concepções de Organização e Gestão Escolar

O estudo da escola como organização do trabalho (LIBÂNEO, 2015) e a importância da gestão escolar passou a ser enfatizada, no Brasil, a partir de 1930 (SOUZA, 2006; MARTINS; BROCANELLI, 2010; TEIXEIRA, 2011; MEDEIROS et al., 2014a).

Este período é marcado pela influência das teorias Científicas e Clássicas da administração aplicando os padrões de eficiência e produtividade empresarial para nortear as práticas administrativas das escolas (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012; LIBÂNEO, 2015; STERCHELE, 2016).

Portanto, neste momento a administração escolar assumiu os preceitos da racionalização, “baseada no consenso e na clareza dos objetivos organizacionais, com processos claros e organizados, para atingir determinados objetivos e, ordenados com regras comuns, a todo o sistema educacional” (TEIXEIRA, 2011, p.59). Portanto a busca por resultados era mais presente, sendo atingida por meio da eficiência e eficácia da escola com ações planejadas e coordenadas (TEIXEIRA, 2011), do que a formação dos indivíduos.

No entanto, neste momento o modelo administrativo vigente passa a ser fortemente criticada devido ao uso da racionalidade capitalista no campo educacional e a centralidade da técnica administrativa na figura do diretor escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Assim, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 (HONORATO, 2015), a administração escolar começou a ganhar uma articulação mais política e sociológica perante a educação (SOUZA, 2006; DRABACH; MOUSQUER, 2009). Trata-se de “uma administração transformadora, com percepção política e técnica envolvendo a participação da sociedade, e autogerida” (TEIXEIRA, 2011, p.59). Essa fase surge de forma antagônica a anterior, criticando o enfoque tecnocrático do movimento racional (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Neste momento o uso do termo gestão passa a ser utilizada no âmbito educacional, em substituição a expressão administração escolar. Tal alteração visava compensar o desgaste terminológico da palavra administração, associada à lógica tecnicista (TEIXEIRA, 2011; HESSEL, 2009), e incorporar a percepção mais política e sociológica tão presente nesta fase (TEIXEIRA, 2011). No entanto, diante da dicotomia entre os termos, Sterchele (2016), conclui que a alteração dos termos ao decorrer do período histórico tem a sua razão de existir, porém é mais simbólica do que real. Lück (2000) afirma que a diferença é apenas conceitual, pois gestão é uma expressão nova para a educação.

Com a Constituição Federal de 1988 há uma ampliação da democracia na escola (SOUZA, 2006; HONORATO, 2015), e a gestão passa a criar mecanismos de participação (conselho escolar, eleição de diretores), com todos os membros da comunidade (TEIXEIRA, 2011). Neste momento os assuntos associados às relações de poder, à instituição do projeto político-pedagógico como instrumento de gestão escolar e à autonomia da escola ganham força (TEIXEIRA, 2011).

Como foi possível verificar, o contexto e tempo histórico são fundamentais para determinar qual a concepção de educação que irá prevalecer na sociedade naquele momento. (BURAK; FLACH, 2010; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). As concepções de organização e gestão escolar refletem os posicionamentos sociais e políticos intimamente relacionados à sociedade e aos objetivos da formação educacional dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Segundo Libâneo (2015), há duas principais concepções que estudam os processos de organização e gestão escolar científico-racional e sociocrítica.

A concepção científico-racional está fortemente ligada às visões burocráticas e tecnicistas da escola (LIBÂNEO, 2015). Esta concepção discute a gestão como instrumento racional de controle, utilizado para alcançar resultados previamente planejados. Por meio de estratégias, essa visão de gestão busca atingir a eficiência da escola, garantindo que as dificuldades enfrentadas sejam diagnosticadas e solucionadas no menor tempo possível (REED, 1997, LIBÂNEO, 2015).

Vale ressaltar que Libâneo (2015) afirma que este modelo é o mais comum nas organizações escolares do Brasil. Tal fato pode ser evidenciado pela definição de gestão escolar amplamente aceita na área. O modelo científico-racional concebe a gestão escolar como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, p.25, 2010b). Fica claro que, quanto maior for a relevância de determinada atividade, maior será a importância

dada ao processo administrativo que o conduzirá (MEDEIROS et al., 2014a), buscando assim, atingir os resultados esperados.

A concepção sociocrítica rompe com o pragmatismo da perspectiva científico-racional (REED, 1997). Concebe a gestão como um sistema que agrega as pessoas, destacando a importância das interações sociais e, portanto, a coletividade (LIBÂNEO, 2015). Vigorando assim, as formas democráticas de gestão e tomadas de decisão.

Baseadas nessas concepções e nas pesquisas dos últimos anos, Libâneo (2015) define quatro estilos de gestão escolar:

- Técnica científica: baseia-se na hierarquia de cargos e funções; regras e procedimentos administrativos, racionalização do trabalho, eficiência dos serviços escolares, resultando em maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas;
- Autogestionária: fundamenta-se na responsabilidade coletiva, descentralização da direção, participação direta e igualitária dos membros da escola, focando na ênfase das relações pessoais, mais do que nas tarefas;
- Interpretativa: baseia na realidade social subjetiva e socialmente construída; privilegia menos o ato de organizar e mais a ação organizadora como valores e práticas e trabalha com base nas experiências subjetivas e;
- Democrático-participativa: relação orgânica entre a direção e os membros da equipe, busca de objetividade das questões de gestão, mas sem prejuízo dos significados subjetivos e culturais, enfatizando tanto nas relações pessoais, quanto nas tarefas.

Segundo Burak e Flach (2010), as concepções e estilos de gestão não existem de formas isoladas e únicas, mas que as suas características são mais predominantes de acordo com o contexto, determinando assim, as principais ideias de um período.

O Quadro 2 sintetiza a relação das concepções com as tipologias de estilo gestão escolar definidas por Libâneo (2015).

Mediante a apresentação do contexto e tempo histórico da gestão escolar e estilo gestão definidas por Libâneo (2015), pode-se dizer que conceitualmente, o primeiro momento histórico da gestão escolar está mais relacionado à concepção científico-racional, enquanto o período seguinte visa uma abordagem mais sociocrítica da educação.

No entanto, Libâneo (2015) afirma que a realidade atual da gestão escolar do Brasil, ou seja, a prática da gestão escolar é predominantemente a concepção científico-racional. Portanto, evidencia-se que apesar das últimas décadas da produção acadêmica da gestão escolar serem marcadas pelos pensamentos e movimentos sociais de ampliação e democratização da educação

(TEIXEIRA, 2011), ainda há um distanciamento entre o que é discutido na academia e o que é praticado na escola, pois muito se discute sobre uma gestão democrática, no entanto ainda não é aplicada na realidade escolar.

Quadro 2 - Síntese da concepção e tipologia de gestão escolar segundo Libâneo (2015)

CONCEPÇÕES	CIENTÍFICO - RACIONAL	SOCIOCRÍTICA		
	Visão: tecnicista, racional e objetiva	Visão: humana, interações sociais, coletividade		
ESTILOS DE GESTÃO	TÉCNICO - CIENTÍFICO	AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICA - PARTICIPATIVA
	<ul style="list-style-type: none"> - Hierarquia de cargos e funções; - Racionalização do trabalho; - Acentuada divisão técnica do trabalho escolar; - Ênfase a administração regulada; - Decisões centralizadas no diretor; - Comunicação verticalizada; - Maior ênfase tarefas do que nas pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade coletiva; - Direção descentralizada; - Participação direta e igualitária dos membros da escola; - Poder e decisões coletivas; - Alternância do exercício de funções; - Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realidade social subjetiva e socialmente construída; - Privilegia menos o ato de organizar e mais a ação organizadora” como valores e práticas; - Trabalha com base nas experiências subjetivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca de objetividade sociopolíticas e pedagógicas na escola; - Busca de objetividade das questões de gestão, mediante as questões reais, mas sem prejuízo dos significados subjetivos e culturais; - Alto nível de qualificação e competência profissional; - Acompanhamento e avaliação sistemática com finalidades pedagógicas - Ênfase tanto nas relações pessoais, quanto nas tarefas.

Fonte: Autoria própria

2.1.3 Gestão Escolar

Como mencionado anteriormente A distinção do uso dos termos administração e gestão no âmbito da educação se deu devido ao contexto histórico. No entanto essa alteração é mais simbólica do que real (STERCHELE, 2016). Portanto serão utilizadas como sinônimos neste trabalho. Para entender quais são o real papel e as atividades da gestão escolar, é preciso entender melhor o que é a administração em si, para assim analisar sua participação nas instituições de ensino.

A partir de uma visão histórica percebe-se que as teorias administrativas emergiram das vivências geradas de dentro das empresas (OLIVEIRA; ROSIM; ESCRIVÃO FILHO, 2016). Todavia, tal fato não significa que são somente aplicadas às empresas. Por mais simples que

seja não existe organização sem administração (MOTTA, PEREIRA, 2003). Sendo a organização caracterizada como as “relações sociais criadas com a intenção explícita de alcançar objetivo e propósitos” (GUERRINI; ESCRIVÃO FILHO; ROSIM, p.10, 2016), fica evidente que independente das tarefas que irão exercer, do tamanho ou complexidade, todas as organizações necessitam da administração.

Muito se discute sobre a definição de administração, no entanto devido as constantes transformações no mundo não há um consenso universal (OLIVEIRA; ROSIM; ESCRIVÃO FILHO, 2016).

Pode-se definir administração como o processo de fazer com que as atividades sejam realizadas com e através de pessoas de forma eficiente e eficaz (ROBBIN; COULTER, 1998; OLIVEIRA; ROSIM; ESCRIVÃO FILHO, 2016).

O ato de “realizadas com e através de pessoas” revela a natureza do trabalho do administrador que é mobilizar as pessoas para um objetivo comum. A perspectiva que o “mobilizar pessoas” tomará (racional, comportamental ou cognitivo) é que definirá a corrente teórica em Administração. Com relação à “forma eficiente e eficaz”, a definição se refere ao bom uso dos recursos, ou seja, sua eficiência e a realização dos objetivos, que seria a eficácia da ação (OLIVEIRA; ROSIM; ESCRIVÃO FILHO, 2016).

Portanto quando aplica-se estes conceitos nas escolas Lima (2013, p.17) afirma que o gestor de escola deve agir “como alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-os para o domínio do saber escolar dos alunos”.

No entanto, o ato de administrar uma escola deve ir além da direção dos professores. O gestor escolar, prioritariamente centralizado na figura do diretor, deve mobilizar seus colaboradores, ou seja, outros participantes da equipe gestora, professores, auxiliares, entre outros membros da comunidade escolar, para realizarem as atividades específicas das instituições de ensino. Dessa forma, por meio da mobilização dos esforços das pessoas a equipe gestora consegue atingir o objetivo da escola, que segundo Lück (2009) e Libâneo (2015), é centrado na aprendizagem dos alunos.

Vale destacar que devido ao fato do objetivo principal da escola ser de cunho pedagógico, ou seja, gerar aprendizado as crianças, o trabalho da direção deve assumir um vínculo entre ensino e administração, evidenciando a importância do diretor executar as duas atividades simultaneamente (LIMA, 2013).

A Figura 5 demonstra as ideias discutidas sobre a administração e como deve ser a sua aplicação nas escolas.

Figura 5 - O papel da administração na escola

Fonte: Autoria própria

Diante da definição e entendimento da natureza da Administração, se faz necessário discutir a importância e as críticas à gestão escolar, principalmente na área da educação.

Alguns autores reconhecem que as ações da gestão escolar podem ser uma importante razão para explicar as diferenças dos desempenhos escolares (BLOOM et al., 2014). Tal fato fica evidente quando pesquisas comprovam que o bom funcionamento da gestão escolar é determinante para o sucesso do desempenho escolar (GRISSOM; LOEB, 2011; BLOOM et al., 2014; JIMÉNEZ, 2015). Outra contribuição promovida é o impacto significativo na aprendizagem e no ambiente educacional devido ao modelo de gestão e, sobretudo, o papel exercido pelos gestores (ABRUCIO, 2010).

Todavia, apesar da sua importância comprovada, as críticas à gestão escolar na literatura do campo da educação são inúmeras. A gestão é vista, muitas vezes, pelos gestores como perda de tempo (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010) e como excesso de burocratização (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010; PARO, 2015), que na verdade conceitualmente corresponde às disfunções da burocracia. A gestão escolar acaba sendo mais valorizada e discutida pelos membros das equipes escolar sobre o volume de trabalho e não por sua qualidade (TEIXEIRA, 2003).

Com as atividades administrativas muitas vezes centradas apenas na figura do gestor (TEIXEIRA, 2003), fica notório a falta de uma definição clara das atividades a serem exercidas pela equipe gestora (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010), sobrecarregando o gestor que acaba tendo que cumprir muitas tarefas (ELLER, 2010; TEIXEIRA, 2011; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015) em pouco tempo (JIMÉNEZ, 2015).

Podendo concluir que muitas dessas críticas são causadas pela falta de informação e conhecimento em gestão (PARO, 2015), deixando clara a necessidade de qualificar a equipe de gestão sobre o tema.

Outro assunto criticado pelos trabalhos é com relação à aplicação de modelos de gestão empresarial na educação, visto por estes autores como práticas somente empresariais (PARO, 2010a; CARVALHO, 2012; PARO, 2015).

No entanto, como foi discutido anteriormente, a gestão visa mobilizar pessoas para um objetivo específico (OLIVEIRA; ROSIM; ESCRIVÃO FILHO, 2016). Neste entendimento, a natureza da administração é universal, mobilizar pessoas e tem uma relação estreita com a organização; como disseram Motta e Pereira (2003), não existe organização sem administração. A aplicação da Administração a diferentes empreendimentos jurídicos (privada, público, sem fins lucrativo) influenciará a prática da administração, mas, sem mudar sua natureza de mobilizar pessoas.

Portanto, administração não é um processo exclusivo das empresas e como é possível perceber muitas das críticas são realizadas a partir das disfunções burocráticas. A principal causa geradora dessas discussões se deve ao fato dos gestores não sabem o que realmente é a administração e não estarem capacitados adequadamente para exercer esta função.

Tal fato evidencia a dicotomização construída entre as áreas de Administração e Educação, mostrando assim que há a necessidade de buscar um equilíbrio, uma reflexão mais profunda e serena (PARO, 2010a; MEDEIROS et al., 2011; CARDNO, YOUNGS, 2013). É importante destacar que não existe um modelo de gestão “certo” ou “errado” a ser seguido, pois, apesar dos valores serem diferentes, é preciso abrir a mente e estar disposto a discutir mais sobre o ato de gerenciar (COSTA, 1996; PIGGOT-IRVINE, 2011; CARDNO, YOUNGS, 2013; HALLINGER; LU, 2013), para que assim, a união entre as pesquisas e conhecimentos das áreas distintas tragam mais benefícios às instituições de ensino.

2.2 A EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar é uma atividade coletiva, que não depende somente das capacidades e responsabilidades de um único indivíduo, mas dos objetivos comuns e compartilhados e das ações coordenadas e controladas pelos integrantes da equipe gestora (BOCCIA; DABUL, 2013; MEDEIROS et al., 2014a; LIBÂNEO, 2015).

Chamado pela Secretaria da Educação e por alguns autores (LÜCK, 2009; POLATO, 2010; MEDEIROS, 2011; ANDRADE, 2012; BOCCIA; DABUL, 2013; MEDEIROS et al.,

2014a) como Trio Gestor, a equipe gestora é formada em sua essência pelo diretor, coordenador pedagógicos e supervisor.

Portanto, para que a gestão escolar funcione é necessário a busca pelo entendimento e discussão da formação e atividades gerenciais da equipe gestora, marcando assim a primeira etapa dessa sessão.

Em um segundo momento, o objeto de estudo passa a ser o diretor. Visto como principal membro da equipe gestora da escola (LÜCK, 2009; BOCCIA; DABUL, 2013; PARO, 2015) e maior contribuidor para o desempenho da escola (PARO, 2010a) será debatido sobre os papéis do diretor escolar e posteriormente sobre seu papel como gestor. A intenção de explorar as atividades desse agente é para buscar um melhor entendimento sobre como a gestão é praticada na escola.

2.2.1 Atividades e Membros da Equipe Gestora

Este trabalho define o diretor escolar como principal encarregado pelas atividades de gestão da escola. No entanto, apontar a centralidade do papel do diretor não o torna o único responsável pela qualidade do ensino ou pelo bom funcionamento da escola. Assim, mediante a complexidade das questões enfrentadas pelas escolas, a importância das ações dos demais membros da equipe gestora são tão essenciais quanto as ações do diretor (POLATO, 2010).

A equipe gestora (ou trio gestor, ou equipe técnico-administrativa) é responsável pelas três grandes áreas de atuação decisivas no processo educativo: gestão da escola, orientação educacional e supervisão escolar. Em essência a função da equipe gestora é coordenar e orientar todos os esforços para que a escola produza os melhores resultados possíveis no sentido de desenvolver os alunos e atender as suas necessidades (MEDEIROS et al., 2014a).

Para que as boas práticas de gestão escolar sejam aplicadas é necessário ter uma compreensão holística das atividades a serem executadas pela equipe gestora. Segundo a SEE-SP, na Resolução SE Nº 70/2010 é definido que a organização do trabalho da equipe gestora deve ser dividida em cinco dimensões: Gestão de resultados educacionais de ensino e aprendizagem; Gestão dos recursos físicos e financeiros; Gestão de recursos humanos; Gestão participativa e Gestão pedagógica (SÃO PAULO, 2010).

O Quadro 3 sintetiza as responsabilidades da equipe gestora a respeito das dimensões, objetivos e atribuições determinadas pela SEE-SP em seu segundo volume do Tutorial do plano de ação participativo para escolas de 2012: Apoio ao diagnóstico e a formulação de ações.

Quadro 3 - Síntese das responsabilidades da equipe gestora a respeito das dimensões, objetivos e atribuições determinadas pela SEE-SP.

Responsabilidade da Equipe Gestora		
Dimensões	Objetivo	Atribuições
Gestão de resultados educacionais de ensino e aprendizagem	Avaliar os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem. Considera a qualidade do ambiente escolar e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do rendimento escolar; - Taxas de aprovação e de retenção; - Acompanhamento dos resultados da escola; - Análise dos resultados das diversas avaliações internas e externas.
Gestão dos recursos físicos e financeiros	Avalia os serviços prestados pela escola em relação ao atendimento ao público, à manutenção do prédio, dos equipamentos, bem como a utilização e aplicação dos recursos financeiros.	<ul style="list-style-type: none"> - Instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e materiais pedagógicos; - Conservação da escola; - Uso dos ambientes da escola; - Recursos financeiros; - Acessibilidade; - Ambiente escolar; - Atendimento prestado pela escola; - Equipamentos e materiais pedagógicos; - Acesso escola; - Espaço para prática de esportes; - Espaço para refeições e merenda.
Gestão de recursos humanos	Avalia o trabalho de gestão tendo por referência o compromisso das pessoas (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) com a Proposta Pedagógica, considerando as formas de incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipes e lideranças, a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho.	<ul style="list-style-type: none"> - Professor Coordenador; - Reunião da Equipe Gestora; - Assiduidade, suficiência e estabilidade da equipe escolar; - Rotinas de trabalho e responsabilização; - Formação externa.
Gestão participativa	Avalia o nível de envolvimento do conjunto da escola na tomada de decisões, a real participação no Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e o grau de socialização das informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Informação democratizada; - Conselho escolar e APM atuantes; - Formação para membros dos colegiados; - Proposta Pedagógica, Plano Gestão e Plano de Recursos Financeiros; - Participação responsáveis; - Protagonismo juvenil; - Reflexão sobre temas potencialmente geradores de conflitos; - Parceria com outras instituições.

Continua

Conclusão

Responsabilidade da Equipe Gestora		
Dimensões	Objetivo	Atribuições
Gestão pedagógica	Avalia o trabalho pedagógico realizado na escola: atualização e enriquecimento do seu currículo, pela adoção de processos criativos e inovadores, implementação de medidas pedagógicas que levem em conta os resultados de avaliação dos alunos e a atuação dos professores articulada à Proposta Pedagógica e com as necessidades de melhoria do rendimento escolar”.	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento da escola; - Proposta pedagógica e plano de gestão definidos e conhecidos por todos; - Currículo oficial; - Planejamento das aulas articuladas entre si, com proposta pedagógica e currículo; - Professor coordenador; - Formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos; - Dificuldades de ensino (professores) e de aprendizagem (alunos); - Recuperação; - Utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos; - Respeito às diferenças individuais e à promoção da diversidade; - Funcionamento da HTPC.

Fonte: Adaptado do Tutorial do plano de ação participativo para escolas 2012 (volume 2): Apoio ao diagnóstico e à formulação de ações fornecido pela Secretaria da Educação.

Segundo parte da literatura a equipe gestora responsável por essas dimensões é composta pelo supervisor de ensino, direção (diretor, vice-diretor e assistente de direção) e coordenador pedagógico (POLATO, 2010; MEDEIROS, 2011; ANDRADE, 2012; BOCCIA; DABUL, 2013).

No entanto, a denominação dos cargos e a realização das suas atividades podem variar de acordo com a rede (MEDEIROS, 2011). A autora também relata que muito se discute na literatura sobre a importância dos papéis dos membros da equipe gestora serem trabalhados de forma articulada e colaborativa, porém não é o que se consta na realidade escolar. Muitas vezes devido a alta rotatividade dos gestores, do fato de nem todos os cargos existirem nas unidades ensino e pela falta de planejamento para a substituição dos membros da equipe gestora as atividades acabam acumulando em apenas alguns profissionais da escola. (MEDEIROS, 2011).

A formação da equipe gestora identificada nas entrevistadas é constituída por: supervisor de ensino, diretora, vice-diretora, mediador e coordenadora pedagógica. Como mencionado anteriormente esta variação pode ocorrer de acordo com a rede (MEDEIROS, 2011).

Segundo a Resolução SE Nº 90/2009, dentro da estrutura organizacional da SEE-SP o supervisor de ensino é o agente responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais e cumprimento da legalidade, gerando qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2009). Sendo o representante direto da secretaria de educação é responsável por dar o respaldo técnico,

administrativo e pedagógico às escolas, garantir a formação dos outros membros da equipe gestora e por dinamizar a implantação das políticas públicas (POLATO, 2010).

O diretor é o principal responsável legal, judicial e pedagógico para garantir o funcionamento da escola (POLATO, 2010). A Resolução SE Nº 90/2009 define que o diretor em parceria com o supervisor de ensino, deve garantir a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma gestão eficiente nas seguintes dimensões de responsabilidades da equipe gestora: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2009).

Na ausência do diretor, o vice-diretor, ou também chamado de assistente de direção deve assumir as atribuições do diretor, não possuindo, portanto, atividades específicas para além do apoio das necessidades da direção. No entanto, quando estão os dois na escola, cabe ao diretor partilhar as ações que serão executadas pelos vices. (LIMA, 2013).

A função de professor mediador escolar e comunitário ou apenas mediador como é chamado no cotidiano escolar foi instituída pela Resolução da SE Nº 19/2010 (SÃO PAULO, 2010). Sua função é coordenar, planejar e executar as medidas de prevenção, mediação e resolução de conflitos na escola (ROCHA; BITTAR; LOPES, 2016).

O último membro da equipe gestora a ser discutido por esta pesquisa é o coordenador pedagógico. Este agente é responsável pelas atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional (MEDEIROS, 2011). A Resolução da SE Nº 88/2007 compete ao coordenador a responsabilidade de intervir na prática docente, capacitando e auxiliando a superar as dificuldades em sala de aula e potencializar o domínio de conhecimentos e saber dos alunos (SÃO PAULO, 2007).

No entanto, vale ressaltar que nenhum desses agentes deve atuar de forma independente e autônoma. Como mencionado anteriormente, apesar de se constatar uma realidade na qual a equipe gestora encontra dificuldades em trabalhar de forma integrada e coletiva (MEDEIROS, 2011), se faz necessário que os membros participantes da gestão estejam atuando articuladamente e caminhando para a mesma direção. (BOCCIA; DABUL, 2013; LIMA, 2013).

Dessa forma, mais do que um conjunto de teorias e bagagem de conhecimento sobre os procedimentos metodológicos das atividades é preciso que as relações interpessoais estejam, fortalecidas e gerenciadas. O trabalho pautado nessas relações humanas, solidárias e cooperativas entre a equipe gestora promove pessoas mais integradas nas reflexões de melhorias e de soluções de obstáculos (BOCCIA; DABUL, 2013).

2.2.2 Atividades do Diretor

Assim como a gestão escolar sofreu alterações ao decorrer dos anos mediante ao contexto histórico, o trabalho do diretor escolar também se modificou e ganhou complexidade e dinâmica nas últimas décadas (MEDEIROS, 2011; SILVA, 2010). A principal contribuição para esta mudança foi a expansão do sistema de ensino público (SILVA, 2010).

Com suas atuais atribuições determinadas por lei e a ampliação das responsabilidades dos diretores escolares, este cenário passou a carecer de estudos que permitam compreender as múltiplas responsabilidades destes gestores e os desafios a serem enfrentados.

O diretor das instituições de ensino é oficialmente definido, por meio de leis, como o responsável em última instância por tudo que se passa no ambiente escolar (BOCCIA; DABUL, 2013; PARO, 2015). Considerado como o principal responsável pelo norteamiento do modo de ser e de fazer da escola para atingir os resultados estimados (LÜCK, 2009; BOCCIA; DABUL, 2013; PARO, 2015), cabe ao diretor assegurar a obtenção dos objetivos e metas a serem alcançados pelo coletivo da escola (BOCCIA; DABUL, 2013).

O diretor escolar tem como responsabilidades a organização e orientação administrativa e pedagógica da escola (LÜCK, 2009; PARO, 2010a; TEIXEIRA, 2011; ARANHA, 2015, LIBÂNEO, 2015), devendo zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e momentos de aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009).

Segundo Souza (2006), essa dicotomia da atuação do diretor de escola deve ser tratada como situações distintas, mas não antagônicas. A face pedagógica diz respeito da condução das atividades escolares específica da educação e à formação dos sujeitos. A face administrativa corresponde à organização e à execução dos afazeres referentes ao sistema de ensino como um todo, no cotidiano da escola (SOUZA, 2006; TEIXEIRA, 2011). Assim, cabe ao diretor ter a capacidade de integrar as partes e atividades de ambas as faces a serem exercidas nas instituições de ensino (ABRUCIO, 2010).

Portanto, faz-se necessário a busca por um melhor entendimento do cotidiano desse indivíduo e sobre o que é discutido a respeito de suas atividades, para que suas ações diárias se tornem mais fáceis podendo impactar no bom desempenho da escola (KOUALI; PASHIARDIS, 2015).

Com relação à realidade vivida pelos diretores, Hessel (2009) afirma que estes encontram certas dificuldades como: mobilizar a equipe para a execução de ações intencionais

e educativas: mediar os conflitos internos; promover a integração escola-comunidade; articular interesses pessoais e coletivos e manter um clima cooperativo.

Isto é, apesar do diretor não ser o único membro da equipe responsável pela gestão da escola, é principal agente a lidar com as ações que demandam processos construtivos horizontalizados, por meio da comunicação e intersubjetividade (HESSEL, 2009; TEIXEIRA, 2011). Tal questão evidencia a complexidade e dificuldade do diretor em seu papel como gestor.

Outra crítica é com relação ao fato da figura do diretor escolar carregar consigo o estereótipo de “burro de carga”, que arca com a má remuneração perante as inúmeras atividades a serem exercidas (ELLER, 2010; LIMA, 2013). Frequentemente sem apoio do sistema público escolar (GRISSOM; HARRINGTON, 2010), são obrigados atingir as diversas expectativas que são colocadas sobre o seu papel (MESTRY; SINGH, 2007). Tais críticas ficam mais difíceis de serem superadas devido ao fato de vários responsáveis escolares possuírem pouca qualificação, ou seja, os diretores não estão sendo adequadamente preparados para exercer suas atividades (MATHIBE, 2007; ELLER, 2010; TEIXEIRA, 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; MILLER, 2013; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015).

Por serem vistos como o principal responsável pelas melhorias da escola (HESS; KELLY, 2007; KHAN et al., 2011; JIMÉNEZ, 2015), muitas vezes os diretores são colocados como o “primeiro culpado” pela ineficiência e mau funcionamento da unidade escolar, bem como pela centralização das decisões (PARO, 2003). Isto leva este agente da instituição de ensino a ser o principal alvo de críticas dos pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, como servidor do Estado (MEDEIROS et al., 2014b).

Essas questões a serem enfrentadas diariamente pelos diretores, aliadas ao fato do cargo muitas vezes ser temporário, fazem com que se sintam desmotivados e cansados diante tantas frustrações, contribuindo com a alta rotatividade dos cargos de gestão (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010).

Vale ressaltar que a respeito das críticas aqui registradas sobre as condições do trabalho do diretor escolar não devem ser vistas como apenas um julgamento ou reprovação feito por este trabalho. O intuito é ressaltar as necessidades e cenários enfrentados pelos diretores em suas atividades de gestor e propor reflexões e melhorias sobre tais dificuldades.

Neste trabalho a figura do diretor será discutida sobre a ótica de suas atribuições como o principal gestor escolar. Não há intenção em minimizar ou descartar as demais atividades exercidas por este agente ou até mesmo desprezar a importante participação da equipe gestora para o funcionamento da escola. A intenção desse estudo é focar na discussão das atividades de

gestão executadas pelo principal gestor da escola, o diretor. Portanto a próxima sessão irá discutir as atividades gestoras do diretor na escola.

2.2.3 Diretor como Gestor

Teixeira (2003, p.04) afirma que “seria ingênuo pensar que uma escola pode prescindir de mecanismos sistemáticos de administração”, pois de uma maneira ou de outra cabe ao diretor lidar com a organização da escola, a manutenção do ambiente organizacional e a orquestração do trabalho coletivo e cooperativo (HESSEL, 2003) que devem ser norteados per meio da administração (MEDEIROS, 2011).

Para que as atividades de gestão da escola sejam exercidas com efetividade é necessário que o diretor tenha os conhecimentos e habilidades sobre as ações e procedimentos práticos do trabalho do gestor.

No entanto, “o ato de administrar tem sido realizado de diferentes maneiras ao longo da história” (ESCRIVÃO FILHO et al., 2016, p.22). Neste período já foi discutido diversas abordagens sobre o trabalho do gestor (ESCRIVÃO FILHO, 2008) as quais se baseiam em diferentes escolas e movimentos do pensamento administrativo. Tais pensamentos distintos se dão devido aos contextos históricos que em determinados períodos sofreram influências de eventos políticos, sociais, econômicos e tecnológicos, gerando os conceitos centrais da administração em momentos determinados (ESCRIVÃO FILHO et al., 2016).

Os pioneiros do pensamento administrativo possuíam em comum o fato de abordar o trabalho do administrador por meio de práticas determinadas, ou seja, como se existisse uma “única maneira certa” de alcançar os objetivos de gestão. Para estes estudiosos o trabalho do administrador era determinado pela sua capacidade em planejar os passos a serem tomados pela instituição, organizar e coordenar as atividades de seus subordinados e por fim, comandar e controlar o desempenho (MOTTA, 2001; MEDEIROS, 2011; MEDEIROS et al., 2014b)

No entanto, com a evolução do pensamento administrativo, a visão sobre o trabalho do gestor deixou de ter apenas uma única forma de existir, mas passou a ter várias. Tal fato se deve pela influência de questões estruturais e comportamentais. (MEDEIROS, 2011; MEDEIROS et al., 2014b).

Quando reporta-se as pesquisas de gestão escolar percebe-se que apesar de toda mudança e evolução que essa área também percorreu ao longo do tempo, o trabalho do diretor

como gestor ainda é abordado essencialmente por meio do processo administrativo (planejar, organizar, liderar e controlar) (FAYOL, 1964). É visível que apesar de algumas alterações entre os autores, a fundamentação teórica ainda permanece a mesma.

Na visão de Libâneo (2001), cabe ao gestor a ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, mobilizar os meios para se atingir os objetivos da organização, coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

Lück (2009), define que a ação de gerir uma escola compete em: planejar, organizar, liderar, orientar, mediar, coordenar, monitorar e avaliar os processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

É perceptível certa semelhança entre o discurso de ambos autores da gestão da educação, acima citados com os pioneiros do pensamento administrativos que defendiam o trabalho do gestor pela forma de um processo administrativo.

No entanto, Libâneo (2015), reúne o processo administrativo já conhecido, com as novas abordagens da gestão escolar que passaram a ser discutidas nos últimos tempos. O Quadro 4 mostra as alterações e explica as atividades de gestão do diretor escolar.

Quadro 4 - Elementos das atividades de gestão

Planejamento	Processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los.
Organização	Atividade de racionalização dos recursos, criando e viabilizando as condições e métodos para se realizar o planejamento.
Direção/Coordenação	Atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola.
Formação continuada	Ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para uma melhor realização das tarefas e desenvolvimento pessoal e profissionalmente.
Avaliação	Comprovação e avaliação do funcionamento da escola

Fonte: Adaptado de Libâneo, 2015.

Em síntese, a importância do melhor entendimento das atividades de gestão a serem exercidas pelo gestor escolar é para que seja fornecido a este profissional os conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, as reais competências necessárias para que essa função seja exitosa.

Dessa forma, pode-se identificar as questões centrais a serem desenvolvidas e trabalhadas nos programas de capacitação dos gestores escolares.

2.3 CAPACITAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

A partir do entendimento da importância e atribuições da gestão escolar e dos gestores, se fez necessária a busca por conhecimentos sobre como preparar este agente para realizar as atividades administrativas.

Hessel (2009) afirma que a formação dos gestores escolares é um tema polêmico e por muitas vezes criticado. A crítica não é realizada apenas sobre as instituições formadoras, as Universidades, na graduação ou pós-graduação, mas também sobre os sistemas públicos de ensino. As reclamações recaem principalmente sobre a falta de preparo e efetividade dos processos de formação em levar os gestores a aplicar o conhecimento adquirido (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI; 2011; TEIXEIRA, 2011) e promover as mudanças necessárias nas escolas (TEIXEIRA, 2011).

Portanto, esta seção irá abordar as formações continuadas dos gestores escolares, ou seja, os processos de capacitações promovidos pelos órgãos públicos do sistema de ensino, aos profissionais que já atuam no cargo de gestão da escola.

Primeiramente será delineado o atual cenário das práticas adequadas de TD&E, segundo as bases científicas. Será descrito e estruturado os processos que compõem o sistema de capacitação, definindo ao seu decorrer a evolução, tendências e limitações da área voltada à formação de maneira ampla.

Em seguida será discutido o real papel e a utilização das capacitações, pois, mais do que justificar a sua importância, é preciso entender quais são os pressupostos necessários para a aplicação dos programas, a fim de diminuir os desafios a serem superados e aumentar a sua efetividade.

Dessa forma, será possível esclarecer e contextualizar a atual relação entre a gestão escolar e a formação continuada, identificando os principais pontos a observados e analisados durante a pesquisa de campo.

2.3.1 Panorama e Estrutura das Capacitações

Para atingir o propósito da pesquisa, serão discutidos os temas centrais que transformam o sistema de capacitação em ações estratégicas. Baseado na teoria geral dos sistemas, Borges-Andrade e Abbad (1996) sugerem um modelo composto por três etapas sistemáticas, conforme Figura 6.

Figura 6 - Sistematização de capacitação

Fonte: Adaptado de Borges-Andrade; Abbad, 1996.

A primeira etapa compete ao processo de pré-capacitação, que consiste em identificar as diferenças entre os desempenhos reais manifestados pelos indivíduos e os esperados pela instituição no intuito de realizar atividades de avaliação de necessidades e mapeamento das competências. Esta fase possibilita a aproximação entre as ações educacionais com os objetivos serem atingidos pelas instituições de ensino (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Segundo Ferreira et al. (2009), o modelo de avaliação de necessidades mais utilizado e aceito, que possui o maior número de variações e aprofundamentos é o O-T-P. Este modelo avalia as necessidades sobre três óticas: organizacional, tarefas e individual (ou de pessoas).

A análise no nível organizacional se refere a localizar na estrutura da instituição onde a capacitação é necessária. Na análise de tarefas determina-se o que deve ser treinado em termos de competências (CHAs - conhecimentos, habilidades e atitudes). E por fim, a análise individual ou de pessoas, é identificado quem deve participar do treinamento (FERREIRA et al., 2009).

Diante da importância da realização de análises que antecedem o planejamento da capacitação, segundo TZINER et al. (2007), as características do participante relacionadas com a personalidade, motivação e formação influenciam nos resultados. No trabalho apresentado pelos autores são selecionados os seguintes atributos como fonte de impacto dos resultados no processo de caracterização dos indivíduos do treinamento: consciência, auto eficácia, motivação para aprender, aprendizagem e desempenho com objetivo orientado e instrumentalidade do treinamento. O resultado comprova que estes fatores realmente interferem no processo da atividade educacional.

Porém, nem sempre é possível encontrar este cenário nas escolas. Em muitos casos este tipo de análise não é realizada e os fatores acima mencionados não são levados em consideração, gerando assim programas de capacitações que não priorizam os objetivos das

instituições de ensino, afetando a efetividade da atividade educacional aplicada (DONOSO et al., 2012; GRISSON, HARRINGTON, 2010; OPLAKA, 2009).

Com relação às críticas à etapa de pré-capacitação, percebe-se que devido a aplicação indiscriminada dos programas de formação continuada, que tem como principal atrativo a atribuição de “pontos” ao plano de carreira dos diretores (PARO, 2015), as ações educacionais acabam sendo realizadas sem estudos prévios de necessidades (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010), falhando já no ponto de partida do processo de capacitação, arcando com os erros das demais etapas.

O próximo passo consiste no planejamento e execução da capacitação em si. Neste momento são definidas as estratégias, métodos e procedimentos instrucionais utilizados na capacitação. As ações, operações, eventos ou situações de aprendizagem são avaliados e desenvolvidos mediante as necessidades da instituição. A intenção é facilitar a aquisição, retenção e transferência do conhecimento a ser aprendido pelos participantes da capacitação (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Um dos desafios dessa etapa está relacionado com as necessidades a serem supridas. Portanto, deve-se ter muita atenção à utilização correta do método. A seleção das estratégias, métodos e procedimentos instrucionais devem ser realizadas tendo os participantes da capacitação como foco principal e não pela comodidade do instrutor. A real intenção deve facilitar a aprendizagem dos indivíduos a serem instruídos (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

No entanto, a etapa de planejamento e execução apresentam diversas críticas relacionadas às falhas na definição dos objetivos e métodos (OPLAKA, 2009; GRISSON; HARRINGTON, 2010), ao uso de métodos de ensino arcaicas (MESTRY; SINGH, 2007; YAN; EHRICH, 2009; MESTRY; SCHMIDT, 2010; PIGGOT-IRVINE, 2011; WALKER; BRYANT; LEE, 2013) e à falta de conhecimentos práticos, ou seja, a aplicação das ideias geradas durante a própria capacitação (LÜCK, 2000; HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; OPLAKA, 2009; ELLER, 2010; GRISSON; HARRINGTON, 2010; MESTRY; SCHMIDT, 2010; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; DONOSO et al., 2011; CARVALHO, 2012).

Com relação ao conteúdo aplicado, o qual também é desenvolvido nesta etapa, os estudos evidenciam que os programas de formação continuada abordam assuntos de alto cunho teórico e abstrato aos gestores e muitas vezes tendem a considerar a problemática educacional de forma ampla e genérica, distanciando da realidade escolar. Portanto, a crítica referente à diferença entre o conteúdo teórico aplicado nas formações e a efetividade do mesmo no cotidiano das instituições de ensino pode ser considerada a mais abordada e debatida pelas

pesquisas sobre o tema (LÜCK, 2000; MESTRY; SINGH, 2007; HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010; DONOSO et al., 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; CARVALHO, 2012; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; ZHENG; WALKER; CHEN, 2013; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015; GUMUS, 2015; JIMÉNEZ, 2015).

Por fim, a última etapa, que corresponde ao pós-capacitação, responsável por avaliar a formação pelos critérios de reação, aprendizagem e impacto (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). Esta etapa visa identificar as falhas, indicar se o efeito da capacitação foi positivo, o quanto as habilidades aprendidas foram aplicadas no trabalho e quais os aspectos que facilitam ou dificultam esse processo.

O interesse pelas avaliações tem aumentado a fim de garantir o retorno de tanto esforço na qualificação de indivíduos (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). No entanto, já é unânime a ideia de que as ações educacionais não são a garantia de solução de problemas, pois, muitas vezes, não são aplicadas da maneira correta. Portanto, as atividades educacionais implantadas pelas organizações precisam ser avaliadas para garantir o bom resultado do sistema (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Avaliar o treinamento compreende no processo sistemático de coleta de dados usados para posteriormente emitir uma opinião a respeito de um ou mais eventos instrucionais, contribuindo para o desempenho dos indivíduos, grupos e organização. A avaliação também funciona como forma de realimentação do sistema de capacitação, identificando as necessidades de aperfeiçoamento nos programas e apontando os aspectos positivos (FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004).

Há três formas de se avaliar uma capacitação por: reação, aprendizagem ou impacto. A avaliação por reação é a mais usual e depende das combinações diferentes do mesmo tipo de variáveis preditoras da aprendizagem. A avaliação de aprendizagem, mensura a aquisição de conhecimento do cursista, depende apenas das características da formação podendo ter relação com características pessoais dos participantes e com o suporte organizacional. E a avaliação de impacto, que depende fortemente do suporte à transferência e de variáveis de reações aos resultados da capacitação (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).

No entanto a última etapa, a pós-capacitação é marcada pela ausência de avaliações continuadas (MESTRY; SINGH, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010), o que dificulta o *feedback* para as próximas formações, e portanto, para a retroalimentação dos programas de capacitação.

Dessa forma, os gestores saem dos programas com dificuldade de gerar reflexões sobre os temas abordados e não sabem transferir o conhecimento adquirido (PARO, 2010a; BUSH;

KIGGUNDU; MOOROSI, 2011), evidenciando a baixa efetividade dos programas de capacitações no Brasil (TEIXEIRA, 2003; PARO, 2015).

2.3.2 Capacitação e seu Papel

As críticas são constantes sobre a falta de formação técnica para os diretores escolares (MATHIBE, 2007; SOUZA, 2008; ELLER, 2010; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012). Esta reclamação também é recorrente pelos próprios diretores escolares, que diversas vezes se encontram no fazer cotidiano das suas atividades, despreparados para os desafios a serem enfrentados, e questionam sobre o aumento das capacitações. Isso se deve ao fato desses profissionais acreditarem que os programas de formações possam ser a solução para as dificuldades enfrentadas (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). No entanto, Souza (2008, p.57) afirma que “muitos creem que cursos técnicos dariam o suporte necessário e suficiente. Necessário sim, mas não suficiente”.

Tal fato ocorre em razão do desempenho competente do gestor escolar não depender somente de seus conhecimentos técnicos. Portanto, é importante entender qual é a real utilização e aplicação dos programas de capacitação, para que assim os esforços sejam realizados na direção certa, a fim de obter bons e efetivos resultados.

Inicialmente, para que os gestores escolares atinjam um desempenho competente os seguintes fatores são necessários: competência, condições e motivação (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010), como ilustrado pela Figura 07.

Figura 7 - Formação do desempenho competente

Fonte: Adaptado de Meneses; Zerbini; Abbad, 2010.

A condição corresponde ao “poder fazer” do indivíduo. Este fator constitui no suporte necessário para a realização de determinada atividade (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010), ou seja, os diretores precisam que os equipamentos, normas, mobiliário, apoio financeiro, apoio material, avaliações das instituições, entre outros fatores, estejam adequadamente alinhados em quantidade e qualidade às necessidades exigidas para a concretização das tarefas escolares.

O próximo fator de desempenho competente é a motivação, que é o “querer fazer”. Correspondem as razões nas quais justificam o esforço do indivíduo para realizar as atividades determinadas (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Paro (2015) afirma que motivação não é algo que se desperta no aprendiz, pois só se desperta algo que já existe e está adormecido. Portanto, a motivação deve ser criada e construída ao longo do tempo.

E por fim, a competência que se tornou popular já há alguns anos, como meio de concentrar algum foco nas iniciativas desenvolvidas pelas pessoas (TOPPING, 2002). Considerado como o fator determinante aos programas de capacitação, o termo competências refere-se ao “saber fazer” do indivíduo.

Em uma visão pedagógica, o termo competência se constitui na “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos, fazer determinada coisa: capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (QUEIROZ, 2003, p. 57).

No entanto, outros autores definem competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) necessário para desempenhar adequadamente uma determinada atividade (FLEURY; FLEURY, 2001; MASCARENHAS, 2008; MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010), podendo ser entendido como o “saber fazer bem o dever” que se articula em além do saber, o querer e o poder (RIOS, 2004). Assim, Leme (2005) define que os pilares conhecimento e habilidades são competências técnicas, enquanto as atitudes são competências comportamentais.

O primeiro elemento a ser discutido é o conhecimento, na qual corresponde ao “saber”. O conhecer não é definitivo, portanto, há uma busca constante pelo aprender, reaprender e aumento de conhecimento (MASCARENHAS, 2008). Diversos autores discutem quais são os conteúdos necessários que os diretores escolares devem obter para realizar suas atividades administrativas (HESS; KELLY, 2007; KARSTANJE; WEBBER, 2008; OPLAKA, 2009; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; CHEN; ZHENG; LO, 2011; DONOSO et al., 2012; GUMUS, 2013; HALLINGER; LU, 2013; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; ZHENG; WALKER; CHEN, 2013). Porém estes conteúdos variam de acordo com as necessidades e especificidades de cada localidade (KARSTANJE; WEBBER, 2008; BUSH; KIGGUNDU;

MOOROSI, 2011; WALKER; BRYANT; LEE, 2013) e os objetivos de grupo (MATHIBE, 2007; YAN; EHRICH, 2009).

A habilidade condiz com “saber fazer” (MASCARENHAS, 2008). Este elemento é os conhecimentos utilizados pelos indivíduos no dia a dia (LEME, 2005). Assim, fazer com que o diretor saiba transferir os conhecimentos adquiridos nas formações (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011) é muito mais difícil, do que simplesmente enchê-lo de conteúdo (ELLER, 2010), porém é essencial para efetividade da capacitação.

Por fim, a atitude é o “saber fazer acontecer”. Esse elemento é responsável por querer colocar em prática o conhecimento e a habilidade (LEME, 2005; MASCARENHAS, 2008). Como já mencionado anteriormente, a atitude é uma competência comportamental (LEME, 2005), sendo assim, o elemento mais demorado a ser desenvolvido (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Portanto, fica evidente que as ações educacionais são recomendadas apenas para solucionar as lacunas de competências, ou seja, as defasagens do saber. Questões relacionadas às condições de trabalho inadequadas ou baixos níveis de motivação, não serão supridas e solucionadas com capacitações (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Assim, ressalva-se a importância da identificação dos reais motivos das dificuldades de desempenho dos gestores, pois de nada adianta realizar altos investimentos em programas de capacitação se não irão atingir os objetivos esperados (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010; BELFORT; SANTOS; TADEUCCI, 2012).

2.3.3 A Gestão Escolar e a Formação Continuada

Diante do que foi apresentado a respeito do panorama das capacitações, e das reais necessidades para a sua implementação, esta seção tem como objetivo contextualizar relação entre a gestão escolar e a formação continuada, identificando os principais pontos que foram observados e analisados empiricamente.

Devido aos inúmeros problemas enfrentados pelas instituições de ensino, houve um aumento pela busca do desenvolvimento das competências dos diretores escolares exigindo, principalmente, das habilidades em gestão. Tal fato faz com que as formações dos gestores das instituições de ensino passam a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino (LÜCK, 2009).

Libâneo (2015, p.187) caracteriza o termo formação de duas maneiras: a inicial, na qual corresponde “ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completada por estágios” e a continuada, que é “o prolongamento da inicial visando o aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

O Art. 64 da Lei nº 9.394, LDBEN (1996) não determina qual deve ser o conteúdo da formação inicial do diretor escolar para a realização das atividades administrativas, deixando às universidades a responsabilidade de garantir a formação inicial desses profissionais.

“Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

No entanto, sabe-se que, em geral, a formação básica ou inicial dos gestores escolares não está diretamente relacionada com a área específica de atuação em gestão destes agentes (LÜCK, 2009; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; KHAN et al. 2011), fazendo com que a formação continuada seja altamente indicada e incentivada. Além do fator de despreparo dos gestores iniciantes, os que já atuam nas instituições de ensino também precisam se reciclar com certa frequência, devido as constantes mudanças que este ambiente sofre. Lück (2009) afirma que, no caso dos profissionais que já atuam no cargo de gestão, cabe-lhes definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de auto monitoramento e avaliação. Dessa forma, para Libâneo (2015), a formação continuada deve ser vista como uma prática educativa constante na vida profissional de todos os agentes das instituições de ensino, que reconheça a escola como uma cultura em construção, focando nos processos ao invés de priorizar somente os resultados imediatos (CARVALHO, 2012).

Quanto ao cenário atual dos programas de capacitação de gestores escolares, as pesquisas demonstram que as formações contínuas possuem grande importância e podem ser uma ótima ferramenta de combate aos desafios enfrentados pelas instituições de ensino (OPLAKA, 2009).

Responsáveis por gerar transformações no ambiente escolar (ASSAN; LUMADI, 2013) os programas de capacitação promovem melhorias nas políticas públicas, na gestão financeira e de conflitos das escolas (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011), nas delegações e relações entre os diretores e professores (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; JIMÉNEZ, 2015), ajuda no alcance das metas de ensino (JIMÉNEZ, 2015), no aumento do desempenho de

aprendizagem dos alunos (BUSH, 2009; KHAN et al., 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012) e na redução das trocas/saídas de diretores e professores das atividades de gestão (ASSAN; LUMADI, 2013).

No entanto, além dos problemas sobre as capacitações, discutidos anteriormente, percebe-se que, quando recorre-se aos estudos empíricos sobre a formação continuada dos gestores, as pesquisas revelam que os programas de capacitações estão mal estruturados (OPLAKA, 2009; GRISSON; HARRINGTON, 2010), evidenciando os erros e o desconhecimento do panorama e estrutura dos programas de capacitação.

O principal desafio a ser enfrentado pelas formações continuadas está na ausência de uma formação que ajude os gestores escolares a identificar e diagnosticar os problemas e suas origens a serem solucionados. Tal fato evidencia a falta de um ensino investigativo (SOUZA, 2008) e principalmente a ausência da aplicação prática durante os programas de capacitação (HESSE; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; OPLAKA, 2009; ELLER, 2010; GRISSON; HARRINGTON, 2010; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; DONOSO et al. 2012; MESTRY; SCHIMIDT, 2013), na qual muitos autores discutem e afirmam a sua importância para formação do gestor escolar (MATHIBE, 2007; KARSTANJE; WEBER, 2008; PIGGOT-IRVINE, 2011; MESTRY; SCHIMIDT, 2013; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; GUMUS, 2015).

Portanto, diante destes aspectos, muitas vezes os gestores em formação continuada não conseguem estabelecer uma relação entre o conteúdo ministrado com o que vivenciam nas escolas, pois lhes faltam referenciais e pontos de ligação com a realidade e a construção de sentido (LÜCK, 2000; MESTRY; SINGH, 2007; HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010; DONOSO et al., 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; CARVALHO, 2012; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; ZHENG; WALKER; CHEN, 2013; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015; GUMUS, 2015; JIMÉNEZ, 2015).

Dessa forma, os conhecimentos adquiridos a partir das experiências e vivências pessoais desses gestores, construídos significativamente por eles, não são considerados, tampouco suas histórias e visões de vida. Tal fato acarreta como característica comum a estes tipos de formação, o distanciamento entre o pensar e o fazer, tornando-as duas polaridades que não são percebidas como partes complementares de um mesmo processo de formação (CARVALHO, 2012).

2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Esta seção tem como objetivo sintetizar os conceitos discutidos neste capítulo e indicar a reflexão sobre os temas abordados que foram utilizados no trabalho de campo da pesquisa.

Devido ao fato dos assuntos investigados na revisão da literatura serem discutidos por diversas áreas de estudos como administração, educação e psicologia, a autora deparou-se com um universo amplo de termos, denominações e visões sobre a formação dos gestores em gestão escolar.

Tal fato dificulta o entendimento e o real sentido que a pesquisa pretende transmitir, sendo necessário registrar e esclarecer com maior precisão o posicionamento e os termos utilizados por esta pesquisa.

Como já mencionado na sessão sobre “A escola e sua gestão”, vista como um processo coletivo e participativo (MEDEIROS et al., 2014a; LIBÂNEO, 2015), a gestão escolar é definida por este trabalho como o processo de fazer com que as atividades específicas da escola, sejam realizadas com e através de pessoas de forma eficiente e eficaz (ROBBINS; COULTER, 1998).

No entanto, vale ressaltar que não há uma única maneira “certa” de se gerir uma escola, pois não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar as instituições de ensino. Portanto, se faz necessário explorar e discutir as diversas perspectivas do tema, pois permitirão uma visão holística sobre a gestão da escola fazendo com que as ações sejam tomadas da melhor forma e com maior discernimento (COSTA, 1996; PIGGOT-IRVINE, 2011; CARDNO, YOUNGS, 2013; HALLINGER; LU, 2013).

Não se faz aqui um julgamento de qual seriam os passos a serem seguidos para atingir uma educação de sucesso, mas sim, destacar as ações mais adequadas e condizentes ao momento, contexto e especificidades pertinentes às escolas (BOCCIA, 2011).

O Quadro 5 apresenta o resumo da revisão teórica realizada sobre “A escola e sua gestão”:

Quadro 5 - Revisão teórica sobre a escola e sua gestão

Tema: A escola e sua gestão		
Sub-Tema	Conteúdo abordado	Síntese dos conceitos definidos pela pesquisa
2.1.1 A escola	Definição de escola	Organização social que cultiva e transmite valores para os alunos por meio da aprendizagem e do contexto educacional condizente aos fundamentos, princípios e objetivos da educação (LÜCK, 2009).
	Características da escola	Física: dimensões da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc. Administrativa: correspondente à gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades locais, etc. Social: relações entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (NÓVOA, 1999).
	Função social da escola	A escola deve ser o ambiente em que os atores envolvidos desenvolvam e gerem relações políticas, além de colaborem com a construção da personalidade dos alunos (PARO, 2015; 2010a).
2.1.2 As Concepções de Organização e Gestão Escolar	Trajetória da Organização Escolar no Brasil	Estudos Clássicos: administração escolar como organização racional e burocrática. Estudos Críticos: gestão escolar transformadora, com percepção política e social. Estudos Democráticos: gestão escolar participativa, envolvimento de todos os membros da comunidade nas tomadas de decisão (TEIXEIRA, 2011).
	Concepções de organização e gestão escolar	Científico-racional: discute a gestão como instrumento racional de controle, utilizado para alcançar resultados previamente planejados Sociocrítica: concebe a gestão como um sistema que agrega as pessoas, destacando a importância das interações sociais e, portanto, a coletividade (LIBÂNEO, 2015).
	Estilos de gestão escolar.	Técnica científica: baseia-se na hierarquia de cargos e atividades; regras e procedimentos administrativos, racionalização do trabalho, eficiência dos serviços escolares, resultando em maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas; Autogestionária: fundamenta-se na responsabilidade coletiva, descentralização da direção, participação direta e igualitária dos membros da escola, focando na ênfase das relações pessoais, mais do que nas tarefas; Interpretativa: baseia na realidade social subjetiva e socialmente construída; privilegia menos o ato de organizar e mais a ação organizadora como valores e práticas e trabalha com base nas experiências subjetivas e; Democrático-participativa: relação orgânica entre a direção e os membros da equipe, busca de objetividade das questões de gestão, mas sem prejuízo dos significados subjetivos e culturais, enfatizando tanto nas relações pessoais, quanto nas tarefas (LIBÂNEO, 2015).

Continua

Tema: A escola e sua gestão		
Sub-Tema	Conteúdo abordado	Síntese dos conceitos definidos pela pesquisa
2.1.3 Gestão escolar	Definição de gestão escolar	É ato de fazer com que as atividades sejam realizadas com e através de pessoas de forma eficiente e eficaz (ROBBIN; COULTER, 1998) com o intuito de gerar a aprendizagem dos alunos da escola (LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2015).
	Importância da gestão escolar	É determinante para o sucesso do desempenho escolar (GRISSOM; LOEB, 2011; BLOOM et al., 2014; JIMÉNEZ, 2015). Impacto significativo na aprendizagem e no ambiente educacional (ABRUCIO, 2010).
	Críticas à gestão escolar	Disfunções burocráticas (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010; PARO, 2015); falta de uma definição clara das funções a serem exercidas pela equipe gestora (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010); sobrecarga das tarefas administrativas na figura do diretor (ELLER, 2010; TEIXEIRA, 2011; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015); falta de informação e conhecimento em gestão (PARO, 2015) e aplicação de modelos de gestão empresarial na educação (PARO, 2010a; CARVALHO, 2012; PARO, 2015).

Fonte: Autoria própria

Com relação ao segundo tema abordado por essa pesquisa, “A equipe da gestão escolar” é necessário definir qual termo que será utilizado a respeito da figura do “diretor”. Na literatura internacional, há trabalhos que utilizam e justificam a aplicação das expressões líder e administrador como sinônimos (KARSTANJE; WEBER, 2008; KHAN et al., 2011; CARDNO; YOUNGS, 2013). Ao que parece o uso do termo líder passou a ser mais utilizado quando comparado ao emprego da palavra administrador. Pode-se dizer que os termos foram equiparados devido a modismo (moderno) e ao sentindo de que o administrador não tem a obrigação de se preocupar com as pessoas, como se fosse uma característica de um líder e não do administrador. No entanto, para o entendimento da autora, essas expressões não devem ser utilizadas como sinônimos, pois possuem conceitos distintos.

Na literatura nacional a discussão dos termos é entre diretor e gestor. Trabalhos alegam que o papel do diretor vai além do gestor, portanto, não deveriam ser usados como sinônimos (PARO, 2010a; MEDEIROS et al., 2014a). Porém, a autora entende que de maneira consensual a principal figura gestora da escola é o diretor e o vice-diretor, que muitas vezes o substitui. Portanto, para se referir ao indivíduo responsável pelas atividades administrativas da instituição de ensino será utilizado gestor escolar, que resumirá na figura do diretor e seu vice.

O Quadro 6 corresponde a síntese da revisão teórica: “A equipe da gestão escolar”.

Quadro 6 - Revisão teórica sobre a equipe da gestão escolar

Tema: A equipe da gestão escolar		
Sub-Tema	Conteúdo abordado	Síntese dos conceitos definidos pela pesquisa
2.2.1 Membros e atividades da equipe gestora	Responsabilidades da equipe gestora	Gestão de resultados educacionais de ensino e aprendizagem; Gestão dos recursos físicos e financeiros; Gestão de recursos humanos; Gestão participativa e Gestão pedagógica (SÃO PAULO, 2010).
	Formação da equipe gestora	Supervisor de ensino, direção (diretor, vice-diretor e assistente de direção) e coordenador pedagógico (POLATO, 2010; MEDEIROS, 2011; ANDRADE, 2012; BOCCIA; DABUL, 2013).
	Atividades de cada membro da equipe	Supervisor de ensino: responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais e cumprimento da legalidade, gerando qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2009). Diretor: principal responsável legal, judicial e pedagógico para garantir o funcionamento da escola (POLATO, 2010). Vice-diretor ou Assistente de direção: assume as atividades do diretor e sua ausência (LIMA, 2013). Coordenador pedagógico: responsável pelas atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional (MEDEIROS, 2011).
2.2.2 Atividades do diretor	Atribuições do diretor	O diretor escolar tem como responsabilidades a organização e orientação administrativa e pedagógica da escola (LÜCK, 2009; PARO, 2010a; TEIXEIRA, 2011; ARANHA, 2015, LIBÂNEO, 2015).
	Críticas ao diretor escolar	Sobrecarga das tarefas administrativas na figura do diretor (ELLER, 2010; TEIXEIRA, 2011; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015); não adequadamente preparados para exercer suas atividades (MATHIBE, 2007; ELLER, 2010; TEIXEIRA, 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; MILLER, 2013; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015); desmotivados e cansados diante tantas frustrações e alta rotatividade dos cargos de gestão (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010).
2.2.3 Diretor como gestor	Trabalho do gestor	Processo administrativo: planejar, organizar, liderar e controlar (FAYOL, 1964).
	Trabalho do gestor escolar	Planejamento; organização, direção/coordenação, formação continuada e avaliação (LIBÂNEO, 2015).

Fonte: Autoria própria

Diante da gama de artigos analisados sobre o assunto “Capacitação do gestor escolar” percebeu-se que não há um termo específico para a formação contínua dos gestores. Entre as definições de conceitos utilizados por esta seção, este é o termo que mais possui variações de denominações, principalmente pelo fato de abordar três áreas de conhecimento distintas. No entanto, a autora optou por usar a expressão capacitação ou formação, como termos a serem usados para definir as ações sistemáticas de educação para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do indivíduo (MILIONI, 2001) nas suas atuais atividades desempenhadas (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

O Quadro 7 ilustra a síntese dos trabalhos teóricos a respeito da capacitação dos diretores escolares.

Quadro 7 - Revisão teórica sobre capacitação do gestor escolar

Tema: Capacitação do Gestor Escolar		
Sub-Tema	Conteúdo abordado	Síntese dos conceitos definidos pela pesquisa
2.3.1 Panorama das capacitações	Definição do sistema de capacitação	<p>Pré – capacitação: realizar as atividades de avaliação de necessidades e mapeamento das competências (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).</p> <p>Planejamento e execução: definir as estratégias, métodos e procedimentos instrucionais utilizados na capacitação (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).</p> <p>Pós – capacitação: avaliar a formação pelos critérios de reação, aprendizagem e impacto (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).</p>
	Críticas ao sistema de capacitação	<p>Pré – capacitação: aplicação indiscriminada dos programas de formação continuada (PARO, 2015) e capacitações realizadas sem estudos prévios de necessidades (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).</p> <p>Planejamento e execução: falhas na definição dos objetivos e métodos (OPLAKA, 2009; GRISSON; HARRINGTON, 2010), uso de métodos de ensino arcaicas (MESTRY; SINGH, 2007; YAN; EHRICH, 2009; MESTRY; SCHMIDT, 2010; PIGGOT-IRVINE, 2011; WALKER; BRYANT; LEE, 2013); falta de conhecimentos práticos (LÜCK, 2000; HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; OPLAKA, 2009; ELLER, 2010; GRISSON; HARRINGTON, 2010; MESTRY; SCHMIDT, 2010; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; DONOSO et al., 2011; CARVALHO, 2012) e conteúdo não correspondente a realidade escolar (LÜCK, 2000; MESTRY; SINGH, 2007; HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010; DONOSO et al., 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; CARVALHO, 2012; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; ZHENG; WALKER; CHEN, 2013; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015; GUMUS, 2015; JIMÉNEZ, 2015).</p> <p>Pós – capacitação: ausência de avaliações continuadas (MESTRY; SINGH, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010); dificuldade de gerar reflexões sobre os temas abordados e não sabem transferir o conhecimento adquirido (PARO, 2010a; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011) e baixa efetividade dos programas de capacitações no Brasil (TEIXEIRA, 2003; PARO, 2015).</p>
2.3.2 Capacitação e seu papel	Desempenho competente	É a somatória de três fatores: competência, condições e motivação (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).
	Condições	Corresponde ao “poder fazer” do indivíduo. Este fator constitui no suporte necessário para a realização de determinada atividade (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).
	Motivação	Corresponde ao “querer fazer”. São as razões nas quais justificam o esforço do indivíduo para realizar as atividades determinadas (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).
	Competência	Corresponde ao “saber fazer bem o dever. É O conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) necessário para desempenhar adequadamente uma determinada atividade (FLEURY; FLEURY, 2001; MASCARENHAS, 2008; MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Continua

Tema: Capacitação do Gestor Escolar		
Sub-Tema	Conteúdo abordado	Síntese dos conceitos definidos pela pesquisa
2.3.3 A gestão escolar e a formação continuada	Relação entre a gestão escolar e a formação continuada	A formação continuada deve ser vista como uma prática educativa constante na vida profissional de gestor que reconheça a escola como uma cultura em construção, focando nos processos ao invés de priorizar somente os resultados imediatos (CARVALHO, 2012; LIBÂNEO, 2015).
	Importância da formação continuada	Transformações no ambiente escolar (ASSAN; LUMADI, 2013), melhorias nas políticas públicas, na gestão financeira e de conflitos das escolas (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011), nas delegações e relações entre os diretores e professores (BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; JIMÉNEZ, 2015), ajuda no alcance das metas de ensino (JIMÉNEZ, 2015), no aumento do desempenho de aprendizagem dos alunos (BUSH, 2009; KHAN et al., 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012) e na redução das trocas/saídas de diretores e professores das atividades de gestão (ASSAN; LUMADI, 2013).
	Desafios a serem enfrentados	Falta de um ensino investigativo e reflexivo (SOUZA, 2008; CARVALHO, 2012); ausência da aplicação prática durante os programas de capacitação (HESSE; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; OPLAKA, 2009; ELLER, 2010; GRISSON; HARRINGTON, 2010; BUSH; KIGGUNDU; MOOROSI, 2011; DONOSO et al. 2012; MESTRY; SCHIMIDT, 2013) e distanciamento do conteúdo teórico e o cotidiano escolar (LÜCK, 2000; MESTRY; SINGH, 2007; HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010; DONOSO et al., 2011; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; CARVALHO, 2012; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; ZHENG; WALKER; CHEN, 2013; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015; GUMUS, 2015; JIMÉNEZ, 2015).

Fonte: Autoria própria

3 POLO METODOLÓGICO

O polo metodológico é responsável por discutir e estabelecer as estratégias e ferramentas utilizadas para coletar e analisar os dados a respeito do fenômeno estudado, visando esclarecer os caminhos que foram percorridos para atingir o objetivo proposto por essa pesquisa.

Primeiramente foram levantados os principais métodos e técnicas de coleta e análise de dados utilizados nos artigos selecionados pela revisão sistemática, já mencionada no Polo Epistemológico. Com essas informações foi possível verificar as práticas metodológicas mais aplicadas no tema abordado, esclarecendo e justificando os métodos que foram utilizados por esta investigação.

Em seguida, o trabalho foi caracterizado de acordo com: abordagem, natureza, fins e procedimentos técnicos. Por conseguinte, foram estabelecidas as categorias, ou seja, as características que foram observadas em campo. As questões de pesquisa, foram formuladas como indagações nas quais a pesquisadora pretendeu esclarecer aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa. Definiu-se e explicou-se a aplicação das ferramentas metodológicas utilizadas durante a coleta e análise dos dados, a fim de justificar as escolhas pertinentes a este trabalho. Finalizando, foi descrito e caracterizado o objeto de estudo, que são alguns dos gestores escolares que participaram de uma ou das duas edições do curso Formação de Gestores Escolares (FGE) do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) fornecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

A Figura 8 ilustra e justifica as etapas percorridas durante a pesquisa de campo.

Figura 8 - Etapas do trabalho de campo.

ESTRUTURA METODOLÓGICA	Corresponde as questões metodológicas norteadoras	Caracterização da Pesquisa Categorias Questão de Pesquisa
FERRAMENTAS METODOLÓGICA	Elucida e descreve a aplicação das ferramentas utilizadas para coletar e analisar os dados	Técnicas de Coleta Técnicas de Análise
OBJETO DE PESQUISA	Caracterização dos objetos investigados	Descrição da Amostra

3.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DOS PRINCIPAIS MÉTODOS

Como relatado no Polo Epistemológico, foi realizada para esta pesquisa uma revisão sistemática do estado da arte (últimos dez anos), que é uma forma apropriada de transmitir os conhecimentos das pesquisas mais influentes sobre o tema estudado (RANDOLPH, 2009).

A busca sistemática sobre capacitação de gestores em gestão escolar teve como propósito identificar: hiato teórico, principais críticas e falhas, abordagens utilizadas sobre o tema, métodos e técnicas de coleta e análise mais aplicadas.

Com relação às abordagens metodológicas utilizadas pelos artigos selecionados, o Gráfico 3 mostra que a grande maioria das pesquisas é qualitativa, ou em sua plenitude ou por meio das investigações mistas.

Gráfico 2 - Principais abordagens metodológicas

Fonte: Autoria própria

Tal fato evidencia que as pesquisas sobre o tema estudado estão cada vez mais interessadas em buscar o significado de como é a capacitação dos gestores escolares, a partir da visão de alguém (NAIKER; CHIKOKO; MTHIYANE, 2014), pois este tipo de abordagem enfatiza a percepção que os indivíduos dão sobre o tema (MESTRY; SINGH, 2007; OPLAKA, 2009; ELLER, 2010; MESTRY; SCHMIDT, 2010; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; NAIKER; CHIKOKO; MTHIYANE, 2014).

O interesse e a influência das pesquisas qualitativas vêm aumentando na área da administração (BRUHM et al., 2011). Esta busca por mais estudos com essa abordagem mostra a necessidade de gerar conhecimento além das narrativas e teorizações, dando maior espaço e

importância ao empírico, que promovem a análises dos significados subjetivos da experiência e da prática (FLICK, 2009).

Ao analisar as abordagens utilizadas por cada artigo do tema capacitação do gestor escolar, percebe-se que as pesquisas qualitativas estão mais relacionadas com as etapas: crítico/histórico, pré-capacitação e planejamento. Já os trabalhos quantitativos estão presentes principalmente nos estudos de pós-capacitação, nas quais avaliam a aprendizagem, o impacto e a efetividade dos programas de formação, que buscam resultados de maneira mais concreta e específica (CRESWELL, 2010). Com relação à abordagem mista, percebe-se a procura por trabalhos mais completos e que explorem da melhor forma o tema em estudo. Ao invés das discussões dicotômicas entre as pesquisas qualitativas e quantitativas, estas pesquisas buscam unir as vantagens e superar as desvantagens das abordagens (KHAN et al., 2011; PIGGOT-IRVINE, 2011; YOUNGS; PIGGOT-IRVINE, 2012).

A respeito das principais ferramentas de coletas, apesar de existir uma grande variedade de técnicas qualitativas (BRUHM et al., 2011), é o desenho da pesquisa que deve determinar os instrumentos mais adequados (FIGARO, 2014). O Gráfico 4 ilustra quais foram as técnicas mais utilizadas pelos artigos selecionados na revisão sistemática.

Vale ressaltar que as técnicas de coleta ultrapassam em número, a quantidade de artigos selecionados pela busca sistemática, pois uma mesma pesquisa pode ter utilizado mais de uma ferramenta de coleta de dados, com a intenção de assegurar uma maior compreensão ao estudo em questão (DENZIN; LINCOLN, 2006; GÜNTHER, 2006; FLICK, 2009; BLUHM et al., 2011).

Gráfico 3 - Principais técnicas de coleta de dados

Fonte: Autoria própria

Com relação à técnica de análise, dentre as pesquisas de abordagem qualitativa, a mais utilizada, foi a análise do conteúdo.

Assim sendo, as informações sobre os métodos extraídos a partir da revisão sistemática foram de suma importância, para guiar os primeiros passos do polo metodológico desta pesquisa. O panorama fornecido pelos artigos selecionados sistematicamente demonstra que há uma maior tendência em pesquisas de abordagem qualitativa e com a utilização de triangulação dos métodos, como tentativa de prevenir possíveis distorções (DENZIN; LINCOLN, 2006; GÜNTHER, 2006).

Como diversos autores já afirmaram, não há método ou técnica mais certa ou errada, mas sim, o mais adequado para o que se quer saber em cada pesquisa (CHEROBIM; MARTINS; SILVEIRA, 2003; GÜNTHER, 2006; FIGARO, 2014), sendo papel do pesquisador alinhar e determinar quais os instrumentos mais condizentes.

Portanto, na busca pelo alinhamento entre as abordagens epistemológicas e metodológicas propostas por este trabalho, a opinião e a visão do indivíduo pesquisado, no caso, os gestores escolares, serão de grande relevância. Assim, os métodos e técnicas qualitativas terão destaque nesta pesquisa, por meio das etapas descritas a seguir.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa será caracterizada por meio dos quatro tipos de classificação propostos por Silva e Menezes (2005): abordagem, natureza, fins e procedimentos técnicos.

Com relação à abordagem, percebeu-se que nos últimos anos, os trabalhos qualitativos vêm crescendo, nas pesquisas de administração (BLUHM et al., 2011). Este aumento se deve a algumas características particulares dessa abordagem.

Motivada pela a necessidade de gerar conhecimento além das narrativas e teorizações, a abordagem qualitativa dá maior espaço e importância ao empírico (GODOY, 1995; FLICK, 2009; CRESWELL, 2010; BLUHM et al., 2011), que promovem a análises dos significados subjetivos da experiência e da prática (FLICK, 2009).

Esta perspectiva trabalha essencialmente com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001), correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001; BLUHM et al., 2011). Portanto, a utilização

dessa abordagem é presente em estudos não uniformes (CRESWELL, 2010; BLUHM et al., 2011) e em casos particulares (MINAYO, 2001; ZANELLI, 2002).

O foco de todo o processo qualitativo está na identificação e análise do significado que os participantes dão a questão problema da pesquisa (ZANELLI, 2002; TRIVIÑOS, 2008; FLICK, 2009; CRESWELL, 2010; BLUHM et al., 2011). Isso se deve ao fato da pesquisa qualitativa ser mais do que simplesmente a aplicação dos conceitos que já existente, portanto, trata-se da busca de outros significados e interpretações não descobertos ainda (ZANELLI, 2002; BLUHM et al., 2011). O pesquisador é o principal instrumento para realizar as observações, seleção, análises e interpretação dos dados coletados (ZANELLI, 2002; CRESWELL, 2010).

Assim sendo, fundamentado pela abordagem qualitativa, o presente trabalho buscou interpretar o sentido, que os gestores atribuíram aos cursos de Formação de Gestores Escolares do Programa MGME.

Quanto à natureza, a pesquisa é caracterizada como aplicada, pois teve como objetivo gerar conhecimentos de aplicação prática e solução de problemas específicos (SILVA; MENEZES, 2005), sendo coerente com o que foi proposto pela abordagem qualitativa.

Com relação aos fins, o trabalho foi classificado como pesquisa descritiva, pois descreveu as características de um determinado fenômeno (Programa MGME), amostra (alguns gestores participantes) e estabelecimento das relações entre as categorias determinadas pela pesquisa (SILVA; MENEZES, 2005).

O procedimento técnico utilizado foi o estudo de casos qualitativo, na qual visou captar a complexidade e a especificidades de um caso em funcionamento (STAKE, 2009), analisando profundamente um ambiente ou indivíduo em situação particular (GODOY, 1995).

O intuito desse procedimento técnico não foi criar uma produção generalizada de um determinado assunto como é realizado nas pesquisas de abordagem quantitativa, mas sim estudar os pormenores de um caso (STAKE, 2009), sendo condizente aos trabalhos qualitativos e do pressuposto interpretativista, ambos utilizados por esta pesquisa.

Como já mencionado anteriormente, o estudo de casos foi realizado com as duas versões do curso de FGE do Programa MGME fornecido pela EFAP da SEE-SP.

3.3 CATEGORIAS

As categorias foram criadas de acordo as abordagens teóricas relacionadas ao objeto de estudo e emergiram no conteúdo dos dados coletados. São elas:

- **Gestor Escolar:** é o responsável pela gestão da vida da escola e todo o seu trabalho educacional (LÜCK, 2009). Apesar das atividades distintas, nesta pesquisa foram considerados como gestores escolares os responsáveis diretos pela direção: diretor, vice-diretor e assistente de direção.
- **Capacitação:** refere-se à ação sistemática de educação para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do indivíduo (MILIONI, 2001) nas suas atuais atividades desempenhadas (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). A capacitação desta pesquisa teve como enfoque a formação continuada, que consiste no processo permanente de aperfeiçoamento realizada após a formação inicial (CARVALHO, 2012; CHIMENTÃO, 2009).
- **Gestão Escolar:** É ato de fazer com que as atividades sejam realizadas com e através de pessoas de forma eficiente e eficaz (ROBBIN; COULTER, 1998) com o intuito de gerar a aprendizagem dos alunos da escola (LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2015).

3.4 QUESTÕES DE PESQUISA

As principais questões de pesquisa utilizadas que nortearam a coleta dos dados deste estudo foram:

- Qual o significado subjetivo atribuído pelo gestor escolar à gestão escolar?
- Qual o significado subjetivo atribuído pelo gestor escolar ao capacitação em gestão escolar?
- O gestor escolar pode ser preparado pela capacitação em gestão escolar?
- O Curso promovido pelo MGME prepara o gestor para o exercício prático da gestão escolar?
- Quais são as causas do distanciamento entre a teoria da capacitação e a realidade prática da gestão escolar?

3.5 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Na busca por superar as limitações que o uso de um único método tem (GÜNTHER, 2006; FLICK, 2009; BLUHM et al., 2011), muitas pesquisas usam a triangulação com o intuito de atingir uma compreensão mais apurada de determinado fenômeno (VERGARA, 2005; YOUNGS; PIGGOT-IRVINE, 2012).

A triangulação pode ser compreendida por quatro tipos diferentes de combinação: dados, pesquisadores, teorias ou métodos (VERGARA, 2005; STAKE, 2009), sendo a última, a mais utilizada (STAKE, 2009). Neste trabalho foi utilizada a combinação de dados e métodos.

Portanto, para desbravar os novos conhecimentos foram utilizadas múltiplas fontes de dados e métodos, que é uma das características marcante da abordagem qualitativa (ZANELLI, 2002; FLICK, 2009; CRESWELL, 2010), pois a variedade dos dados foi imprescindível para extrair o sentido dado pelos gestores da melhor forma possível.

O início da coleta dos dados se deu a partir do encontro presencial da pesquisadora com os responsáveis da EFAP. A partir dessa reunião foi estabelecido uma parceria na qual foi acordada por meio de entrementes burocráticos.

Após diversas trocas de e-mails e definição exata dos interesses da pesquisa a EFAP disponibilizou os questionários de reação respondidos pelos participantes das duas versões do curso e o acesso ao AVA para a análise do material teórico disponibilizado pela capacitação.

Os questionários de reação foram utilizados para identificar o nível de satisfação dos participantes com o conteúdo, a estrutura, o desenvolvimento do curso, a aplicabilidade, e a utilidade da capacitação. (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).

As questões eram de cunho misto que são um combinado de perguntas fechadas, permitindo que os entrevistados escolham uma resposta já predefinida e abertas, as quais permitem o pesquisado responder livremente (CRESWELL, 2010).

O Anexo A corresponde ao questionário de avaliação da 1ª versão (2013) e o Anexo B ao do questionário de avaliação da 2ª versão (2014) do Curso 2 - Formação de Gestores Escolares (AVA-EFAP) realizada pelo programa MGME. O objetivo deste questionário era avaliar a opinião e a reação dos participantes a respeito das formações recebidas.

Com relação à coleta do material teórico da capacitação, a análise destes documentos foi favorável para pesquisa, pois possuem dados criteriosos (CRESWELL, 2010) sobre os programas de capacitação.

Sua importância para esta pesquisa se deu pelo confronto entre a teoria e a prática, na qual foi o principal objeto de análise deste instrumento. Os materiais de apoio das capacitações foram analisados e questionados quanto ao conhecimento fornecido e a sua aplicação prática.

Sendo a técnica mais usual nas pesquisas qualitativas (MINAYO, 2001), a entrevista não significa uma simples conversa despretensiosa e neutra, mas sim, uma ferramenta para coletar os fatos relatados pelos pesquisados. No momento da entrevista as ações comentadas e o entrevistado estão relacionados enquanto sujeitos-objeto, proporcionando a vivência de uma realidade particular que está sendo focalizada (MINAYO, 2001; BELL, 2008).

Como vantagem a entrevista permite que o pesquisador controle a linha de questionamento e o andamento da discussão (CRESWELL, 2010), fazendo com que os esforços entejam concentrados nas reais necessidades da pesquisa (FONTANELLA; CAMPOS; TURANO, 2006), o que ressalta a flexibilidade e adaptabilidade da técnica de coleta (BELL, 2008; OLIVEIRA; MARTINS; VASCONCELOS, 2012), possibilitando com que mais informação emergja durante a entrevista.

No presente trabalho, as entrevistas realizadas foram semi-estruturadas nas quais apresentaram um roteiro de perguntas consideradas centrais e básicas ao tema a ser investigado (TRIVIÑOS, 2008). Apesar do diálogo dispor das questões pré-definidas pelo pesquisador, este método apresenta uma estrutura flexível, pois as perguntas são constituídas por questões abertas (FLICK, 2009), dando mais espaço e liberdade para o pesquisador aprofundar os assuntos essenciais da investigação.

O uso dessa técnica foi imprescindível para coletar de maneira direta o máximo de informação possível a respeito das percepções dos gestores escolares sobre as capacitações oferecidas, permitindo um maior entendimento do estudo de caso.

E por fim, a última ferramenta de coleta utilizada foi o diário de campo, presente nas visitas na EFAP e nas escolas que tiveram suas gestoras entrevistadas.

Durante as visitas, tanto a EFAP quanto as escolas, as informações coletadas foram anotadas pela pesquisadora no diário de campo, que são registros pessoais de envolvimento, reflexões e acontecimentos vivenciados pelo investigador (BELL, 2008).

A maior relevância deste método está associada ao fato de ser o momento em o investigador “dá voz” aos participantes da pesquisa, por meio dos registros realizados pela pesquisadora. Esta ferramenta de coleta promove a oportunidade da pesquisadora entrar em contato com os significados múltiplos e variados da realidade social (ZACCARELLI; GODOY, 2010).

Portanto o caderno de notas foi indispensável, para a realização de anotações em grandes quantidades, pois não foram reprimidas as ideias que surgiram no momento, pois segundo Zanelli (2002) o que parece menos importante em um determinado instante, pode se torna muito significativo em outro. A variedade das anotações sem restrições também foi importante para o enriquecimento do diário, contribuindo para uma melhor elaboração da descrição e da análise do objeto estudado (MINAYO, 2001).

Vale ressaltar que durante toda a etapa da coleta o esforço da investigada foi duplo, pois foi necessário, buscar os dados, entender e analisar o sentido pleno da comunicação. Apesar da participação da pesquisadora ter sido realizada como de um receptor normal, fez-se o uso olhar crítico e analítico mais profundo, na qual o senso comum não enxerga, procurando assim, outra significação, outra mensagem para o tema determinado (GODOY, 1995). O intuito foi de captar a riqueza da vivência do ser humano e superar as fronteiras da interpretação, realizada na etapa a seguir.

3.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa qualitativa localiza o pesquisador no mundo de significados de seu tema de estudo. Portanto as análises dos dados coletados devem ser um conjunto de interpretações que façam esse mundo visível (CRESWELL, 2010). O mesmo autor utiliza a expressão “descascar uma cebola”, para representar essa etapa, mostrando que os dados são gradualmente revelados e interpretados a cada momento.

Segundo Minayo (2001), a finalidade da técnica de análise consiste em três fatores: estabelecer uma compreensão para os dados coletados, confirmar ou não os pressupostos estabelecidos pela pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Como mencionado, a primeira fase da análise começa com a compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam o tema da investigação (MINAYO, 2001; MINAYO, 2012), na qual devem estar alinhados e coerentes entre si durante todo o caminhar da pesquisa. No entanto, a análise dos dados não deve ser uma etapa separada da anterior, pois seu início deve ser durante a coleta dos dados (MINAYO, 2001; ZANELLI, 2002), sendo realizadas de maneira simultânea.

Em seguida à análise os dados, deve ser realizada a interpretação do significado de maneira mais ampla (CRESWELL, 2010), como um processo permanente de reflexão contínua (ZANELLI, 2002; CRESWELL, 2010). O uso dessa técnica sob a visão do paradigma interpretativista, proposto por essa pesquisa, assume que o resultado é a interpretação do pesquisador sobre os significados que os indivíduos possuem de um determinado fenômeno (SACCOL, 2009), que novamente enfatiza a participação do investigado como instrumento da pesquisa.

Dessa maneira, foi exigido da investigadora um alto nível de reflexão sobre os dados coletados em campo, suas próprias atitudes, sentimentos e impressões (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010; BLUHM et al., 2011), para que assim novas concepções fossem desenvolvidas.

Os dados coletados pelos questionários foram analisados por meio de uma estatística descritiva, que corresponde à forma sistemática de organizar, descrever, analisar e interpretar os dados coletados pelas avaliações das reações dos gestores.

Neste trabalho, a intenção da análise descritiva foi obter os resultados a respeito das reações da população participante das capacitações a respeito do curso ofertado.

Com relação ao material teórico da capacitação e o conteúdo coletado pelas entrevistas e diário de campo, foi realizado como técnica de compreensão a análise de conteúdo. Essa técnica visa qualificar as vivências e percepções sobre determinado objeto a partir do ponto de vista de um determinado indivíduo (BARDIN, 2011), conseguindo analisar uma grande quantidade de dados (VERGARA, 2005).

Para analisar o conteúdo coletado foram utilizadas as fases descritas por Bardin (2011): pré-análise; análise do material e tratamento e interpretação dos resultados associadas com os passos da técnica de análise indutiva proposta por Graneheim e Lundman (2004): identificação da unidade de significado, condensação da unidade de significado, geração dos códigos, criação das categorias e formulação de temas. As relações entre as etapas foram realizadas da seguinte forma:

- Pré-análise: refere-se à seleção do material e à definição das estratégias e procedimentos a serem seguidos (BARDIN, 2011). Nesta fase foram definidas as unidades de significado que são palavras, frases ou parágrafos e as unidades de significados condensadas, na qual é a preservação dos núcleos das unidades de significado (GRANEHEIM; LUNDMAN, 2004).

- Análise do material: exploração do material (BARDIN, 2011). Nesta etapa os dados foram codificados e categorizados que correspondem respectivamente a rotulação da unidade e agrupação dos conteúdos em comum (GRANEHEIM; LUNDMAN, 2004).
- Tratamento e interpretação dos resultados: correspondem à geração de suposições e dos resultados da investigação (BARDIN, 2011). Neste momento foram identificadas e interpretadas as expressões do conteúdo latente do texto.

O Quadro 8 abaixo exemplifica como os passos foram realizados em cada fase da análise do conteúdo.

Quadro 8 - Exemplificação dos passos realizados em cada etapa da análise de conteúdo

PRÉ-ANÁLISE		ANÁLISE DO MATERIAL		TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS
UNIDADE DE SIGNIFICADO	UNIDADE DE SIGNIFICADO CONDENSADA	CÓDIGO	CATEGORIA	INTERPRETAÇÃO
“É dividido, a gente faz uma reunião, olha lá, tá até na lousa, equipe gestora: toda segunda-feira às 8h. Ai a gente junta todos aqui, daí passa as funções vê tudo o que foi feito, o que não foi feito e tentamos fazer na próxima”.	Passa as funções vê tudo o que foi feito, o que não foi feito e tentamos fazer na próxima.	Execução do planejamento	Gestão Escolar	Exercem/ aplicam as ferramentas de administração, no caso o planejamento e o <i>feedback</i> . No entanto, não há uma formalização da atividade.

Fonte: Autoria própria

Vale destacar que as decisões metodológicas tomadas por esta pesquisa, sempre priorizaram a clareza e sequência lógica das escolhas de técnicas de coleta, utilização dos métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação adequada e profunda (ZANELLI, 2002), com o intuito de manter e fornecer o rigor da condução deste estudo qualitativo.

3.7 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Esta sessão irá definir as características do objeto central da pesquisa: os gestores escolares que participaram da capacitação em gestão (MGME) da EFAP.

Portanto, para a elucidação da amostra analisada foi necessário descrever as fontes envolvidas na coleta dos dados desta pesquisa: EFAP; capacitação MGME e as gestoras entrevistadas da diretoria de ensino da região de São Carlos.

3.7.1 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP)

Criada em 2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP) é uma iniciativa pioneira no Brasil. Com objetivo principal de desenvolver profissionalmente os servidores da SEE-SP, a EFAP segue em direção a sua missão que é contribuir para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento dos profissionais da SEE-SP com o objetivo de oferecer uma educação pública de qualidade, com foco na aprendizagem significativa e na cidadania.

A EFAP oferece cursos de formação continuada aos 270 mil servidores da SEE-SP, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias de Ensino e em um total de 5.300 escolas distribuídas em 645 municípios do Estado de São Paulo.

Além das instalações físicas de sua sede localizada na cidade de São Paulo, na qual possui 20 salas de aulas com a capacidade de 40 alunos, resultando em um montante de 800 alunos por capacitação. Além das salas de formação, o espaço físico da EFAP comporta anfiteatros, salas de videoconferências, suporte/estrutura técnica/tecnológica e área administrativa. O departamento de suporte/estrutura técnica/tecnológica e a criação do conteúdo dos programas são terceirizados por empresas distintas.

A EFAP também conta com ambientes de aprendizagem em todas as Diretorias de Ensino, com infraestrutura tecnológica, composta por ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ferramentas de colaboração online, sistema de videoconferências da Rede do Saber e ferramentas administrativas integradas.

A infraestrutura tecnológica ganhou força principalmente a partir de 2011, quando as formações físicas foram perdendo espaço para a educação a distância (EAD), sendo que a transição completa foi consolidada em 2014. A justificativa para essa mudança é devido aos altos custos, nas quais são abruptamente reduzidos quando as formações são realizadas por pelo AVA.

A Figura 9 mostra como a EFAP é estruturada e quais são os departamentos controlados pela instituição.

Figura 9– Estrutura da EFAP

Fonte: EFAP, 2017.

3.7.2 O Programa de Capacitação da EFAP: Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME)

Entre os programas de capacitação promovidos pela EFAP, a ação de formação continuada que será estudada por este trabalho será o Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME). Parte integrante do Programa Educação – Compromisso de São Paulo. O programa dá continuidade às atividades de formação desenvolvidas pela SEE-SP, com a finalidade de aperfeiçoar a prática dos gestores e dos professores das unidades escolares, como mais uma das vertentes voltadas à melhoria da educação do Estado de São Paulo.

O Programa MGME é dividido em 3 cursos:

- Curso 1 - Formação de Formadores;
- Curso 2 – Formação de gestores e professores; e

- Curso 3 – Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias das disciplinas que integram o Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais.

No entanto, o presente trabalho irá realizar as suas análises apenas no Curso 2– Formação de gestores e professores, pois possui o tema mais pertinente à pesquisa realizada. A determinada capacitação possui duas edições. A 1ª edição realizada no ano de 2013 com os responsáveis das unidades do Ensino Fundamental (EF) anos finais (7º ao 9º ano) e a 2ª versão executada no ano de 2014, direcionada as escolas que atendem o último ano do Ciclo Intermediário (6º ano) e o Ciclo Final (7º ao 9º ano).

Os públicos-alvo das versões também foram distintos. A 1ª edição foi direcionada aos seguintes profissionais: Diretores de escola; Vice-diretores; Professores-coordenadores (PC); Professores de Língua Portuguesa; Professores de Matemática. Enquanto a 2ª edição foi direcionado aos: Diretores; Vice-diretores; Professores Coordenadores (PC); Professores Coordenadores de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP).

Os cursos possuíam como objetivos:

- Oferecer formação continuada aos gestores escolares (em ambas as versões) e aos professores de Língua Portuguesa e de Matemática (apenas na 1ª versão) de todas as unidades escolares que atendem o Ensino Fundamental (EF) Anos Finais (7º ao 9º ano) na 1ª versão e o Intermediário (6º ano) e o Ciclo Final (7º ao 9º ano) na 2ª versão;
- Promover o fortalecimento da gestão escolar e da prática docente, articulando os conteúdos das diferentes áreas, além do aprimoramento das competências leitora e escritora dos alunos do Ensino Fundamental (EF) Anos (7º ao 9º ano) na 1ª versão e o Intermediário (6º ano) e o Ciclo Final (7º ao 9º ano) na 2ª versão;
- Propiciar a reflexão e a socialização de práticas que possam fortalecer a gestão pedagógica, de modo a promover a melhoria da qualidade da educação.

O curso “Formação de gestores e professores” pretendeu desenvolver as seguintes habilidades e competências:

- Construção de estratégias pedagógicas que contribuam para a condução do processo de fortalecimento das competências leitora e escritora dos alunos;
- Compreensão da importância do Plano de Formação Regional para gestores e professores;
- Elaboração de propostas de acompanhamento das ações planejadas nos Planos de Ação das Escolas por meio da socialização de atividades desenvolvidas – práticas gestoras e docentes.

Com relação ao cronograma as formações foram compostas por uma carga horária de 80 horas, distribuídas em atividades presenciais (40 horas) e atividades a distância (40 horas), da seguinte maneira, como pode ser explicada pelo Quadro 9:

Quadro 9 - Cronograma do Curso 2: Formação de Gestores Escolares

	Atividades	Carga horária
Presencial	Encontros presenciais nas diretorias de ensino	24 horas
	Videoconferência	8 horas
	Seminário descentralizado	8 horas
A distância	AVA – EFAP	40 horas
Total		80 horas

Fonte: Autoria própria

Apesar de a formação ter sido consolidada totalmente no ano de 2014, assim como já foi mencionado, a 2ª versão do curso de formação de gestores ainda foi aplicada de maneira mista: presencial e a distância.

3.7.3 As Entrevistadas

No entanto, como este trabalho visa a opinião dos gestores sobre a capacitação ofertada, foi imprescindível o contato direto com alguns participantes para aprofundar o entendimento dado pelos mesmos.

Após o contato com a EFAP, a mesma entrou em contato com os gestores participantes das duas versões que exercem suas atividades em escolas que pertencem a Diretoria de Ensino da região de São Carlos. Entre os participantes das duas versões, cinco vice-diretoras aceitaram o convite para participar da pesquisa. No entanto, em uma das visitas para a realização da coleta dos dados, uma diretora que também havia participado da formação de gestores, aceitou participar da investigação. Assim sendo, foram realizadas um total de seis entrevistas. O Apêndice A contém o modelo de carta de consentimento dos gestores para participar da pesquisa, e consequentemente da entrevista realizada por esta investigação.

A diretoria de ensino da região de São Carlos é composta por 7 municípios com um total de 252 escolas. As instituições de ensino podem ser mantidas e administradas por cinco órgãos distintos, entre eles: Rede Estadual – SEE -SP; Rede Estadual – Outras (universidades estaduais paulistas - USP, UNESP, UNICAMP - e pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula

Souza”, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Desenvolvimento, além de outras Secretarias de Estado); Rede Federal; Rede Municipal e Rede Particular (pessoas físicas ou jurídicas de direito privado).

A Tabela 1 mostra a divisão dos órgãos gestores dos municípios pertencentes a diretoria de ensino da região de São Carlos disponíveis no site da Secretaria da Educação (2017).

Tabela 1 – Escolas pertencente a diretoria de ensino da região de São Carlos

Jurisdição	Administração					Total de escolas
	Estadual / SEE – SP	Municipal	Particular	Federal	Estadual / Outros	
Corumbatai	1	3	0	0	0	4
Descalvado	3	23	8	0	0	34
Dourado	1	5	1	0	0	7
Ibaté	7	13	2	0	1	23
Itirapina	3	7	1	0	0	11
Ribeirão Bonito	1	9	3	0	0	13
São Carlos	38	58	60	2	2	160
Total	54	118	75	2	3	252

Fonte: Autoria própria

A aproximação com a diretora e as vice-diretoras teve como objetivo discutir com maior profundidade a opinião das gestoras sobre os temas abordados por esta pesquisa.

A fim de garantir o anonimato e a privacidade em relação às gestoras e as escolas, seus nomes, assim como os das escolas e cidades não serão aqui expostos. Vale ressaltar que o sigilo dessas informações não acarretou nenhum prejuízo para a análise dos dados e resultados.

O Quadro 10 esclarece a relação entre o cargo da gestora entrevistada, a escola e em qual versão da capacitação que a participante esteve envolvida.

Quadro 10 - Descrição das entrevistadas

GESTOR ENTREVISTADO	ESCOLA	VERSÃO DO CURSO QUE PARTICIPOU
Vice-diretora A	Escola 1	1ª versão (2013) e 2ª versão (2014)
Vice-diretora B	Escola 2	1ª versão (2013)
Diretora C	Escola 2	1ª versão (2013)
Vice-diretora D	Escola 3	2ª versão (2014)
Vice-diretora E	Escola 4	2ª versão (2014)
Vice-diretora F	Escola 5	2ª versão (2014)

Fonte: Autoria própria

3.8 SÍNTESES DAS ETAPAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Visando alinhar as propostas definidas pelo polo epistemológico e metodológico, a Figura 10 ilustra como esses pressupostos foram interligados por esta pesquisa a fim de atingir os objetivos da melhor maneira possível e com as ferramentas metodológicas mais adequadas.

Figura 10 - Síntese das etapas metodológicas da pesquisa

Fonte: Autoria própria

4 POLO TÉCNICO

O polo técnico foi responsável por apresentar, analisar e interpretar os dados coletados, transformando-os em informações pertinentes à resposta ao problema de pesquisa. Este polo está diretamente ligado às escolhas teóricas e metodológicas feitas pela pesquisadora ao longo do trabalho, pois permitiram o encontro e a interpretação entre a teoria e as evidências empíricas.

Portanto este capítulo irá apresentar os resultados e as contribuições desta investigação.

4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram apresentados e analisados mediante as ferramentas de coleta utilizadas, assim cada sessão irá relatar os dados apurados pelo material teórico da capacitação, questionários de reação e entrevistas respectivamente.

4.1.1. Material teórico da capacitação

Com o papel fundamental na sustentação dos cursos à distância, o material teórico tem como função atrair e manter o aluno interessado ao tema estudado, além de promover a relação do cursista com seu processo de aprendizado (ROSALIN; SANTOS CRUZ; MATTOS, 2017).

Vale destacar que a qualidade desse material depende do planejamento, desenvolvimento e aplicação do instrumento (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010; ROSALIN; SANTOS CRUZ; MATTOS, 2017). A qualidade do material também está relacionada com as reflexões críticas que proporcionam aos participantes e reavaliação dos conteúdos geradas pelos criadores dos instrumentos e pela auto avaliação dos alunos (ROSALIN; SANTOS CRUZ; MATTOS, 2017).

Portanto esta sessão terá como objetivo descrever e analisar as questões relacionadas ao método, conteúdo, avaliação de aprendizagem e comparação entre o material teórico das duas capacitações promovidas. O intuito é sugerir melhorias para as próximas versões.

Os métodos utilizados para transmitir o conhecimento foram divididos por meio de duas abordagens: presenciais e virtuais.

Em ambas as versões do curso as aulas presenciais foram realizadas nas formas de seminários, videoconferências e encontros. Foram feitos dois seminários regionais descentralizados com duração total de oito horas, videoconferências com o mesmo período de duração e seis encontros centralizados com duração de 24 horas em sua totalidade.

Os encontros presenciais eram constituídos por palestras ministradas por autoridades e especialistas nos assuntos abordados pelo tema determinado. Os conteúdos discutidos apresentaram em sua essência uma visão holística do atual cenário da educação com a intenção de atingir as diversas dimensões da gestão escolar.

Segundo o próprio material do curso da EFAP, os encontros presenciais tiveram como finalidade promover a discussão e reflexão das ações dos docentes e a aprimorar as competências leitoras e escritoras dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesses encontros, os cursistas tiveram a oportunidade de participar de oficinas específicas de sua área de atuação e assistir as palestras relacionadas aos temas descritos no Quadro 11.

Apesar dessa abordagem do método de ensino exigir a presença dos participantes, todo o material discutido foi disponibilizado por meio das apresentações de *slides*, material apostilado e descrições no próprio AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), podendo ser consultado pelos cursistas posteriormente a qualquer momento.

As aulas virtuais corresponderam a maior parte do curso. Com duração de 40 horas, os cursistas tinham livre acesso ao conteúdo dos módulos conforme o seu decorrer, embora as atividades de avaliação de aprendizagem tinham prazos determinados para serem realizadas. O material se apresentou de fácil acesso e praticidade, o que auxilia no uso dos instrumentos de ensino pelos participantes, colaborando para uma possível aprendizagem do conteúdo.

O Quadro 12 registra a comparação da síntese dos conteúdos trabalhados em cada módulo dos dois cursos ministrados. Apesar das etapas permanecerem com os mesmos temas centrais e estrutura em ambas as versões, os assuntos discutidos sofreram algumas alterações. Tal fato evidencia uma melhora e aprimoramento do material, na qual será debatido posteriormente.

Quadro 11 - Conteúdos presenciais das capacitações de 2013 e 2014

MÓDULO	COTEÚDO DAS AULAS PRESENCIAIS NAS CAPACITAÇÕES DOS ANOS DE 2013 E 2014
MÓDULO DE APRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Educação no mundo contemporâneo e os desafios ao currículo A aula essencial – uma conversa introdutória Progressão continuada: avaliar para quê? Avaliação: e eu com isso? Currículo: grade ou abertura? Leitura e produção de textos para a escola e a vida Identidade docente nos tempos e espaços do currículo: uma reflexão pautada na ação do professor da escola pública Narrativas matemáticas
MÓDULO 1 - GESTÃO DO TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> Auto reflexão Conhecer as dimensões do trabalho da equipe gestora Papeis e responsabilidades da equipe gestora nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem Planejar o tempo da equipe gestora
MÓDULO 2 - A GESTÃO NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> Indicadores estaduais e nacionais de avaliação externa Educação contemporânea Diretrizes pedagógicas da Secretaria Currículo da Secretaria (Concepção dos Cadernos Pedagógicos) Avaliações de aprendizagem e progressão continuada Competência leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento
MÓDULO 3 - OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	<ul style="list-style-type: none"> Foco da observação Procedimentos para a observação Indicadores da observação Construção do instrumento de observação Fazendo a observação Análise das principais descobertas
MÓDULO 4 – <i>FEEDBACK</i>	<ul style="list-style-type: none"> O <i>feedback</i> Habilidades de comunicação Devolutiva para o professor (<i>Feedback</i>) Histórico de colaboração
MÓDULO 5 - PLANO DE AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Plano de ação para apoio aos professores na promoção das competências leitora e escritora, nas estratégias de ensino Compartilhar as principais estratégias Avaliação do processo

Fonte: Autoria própria

Quadro 12 – Comparação entre os conteúdos *online* das capacitações de 2013 e 2014

MÓDULO	CONTEÚDO DA 1ª VERSÃO – 2013	CONTEÚDO DA 2ª VERSÃO – 2014
MÓDULO DE APRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Não possui 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da SEESP e a EFAP Explorando as ferramentas do AVA-EFAP

Continua

Conclusão

MÓDULO	CONTEÚDO DA 1ª VERSÃO – 2013	CONTEÚDO DA 2ª VERSÃO – 2014
MÓDULO 1- GESTÃO DO TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • As dimensões que envolvem o trabalho da gestão escolar • As atribuições da equipe gestora • Gestão escolar e qualidade da educação • Responsabilidade da equipe gestora 	<ul style="list-style-type: none"> • A organização do trabalho da equipe gestora • As dimensões que envolvem o trabalho da gestão escolar • Papéis e responsabilidades da equipe gestora • Gestão escolar e qualidade da educação
MÓDULO 2- A GESTÃO NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • A educação contemporânea • Do professor real ao professor ideal • O aluno contemporâneo – Geração Z • Indicadores Nacionais e Estaduais de Avaliação Externa: IDEB; IDESP; SARESP • Diretrizes pedagógicas da Secretaria e o Currículo • O Caderno do Gestor • Currículo • Progressão continuada • Avaliação da Aprendizagem • O professor, o gestor e a avaliação • Instrumentos de Avaliação • Recuperação • Competência leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação contemporânea • Do professor real ao professor ideal • O aluno contemporâneo – Geração Z • Indicadores Nacionais e Estaduais de Avaliação Externa: IDEB; IDESP; SARESP • Diretrizes pedagógicas da Secretaria e o Currículo • O Caderno do Gestor • Currículo • Progressão continuada • Avaliação da Aprendizagem • O professor, o gestor e a avaliação • Instrumentos de Avaliação • Recuperação • Competência leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento
MÓDULO 3- OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.	<ul style="list-style-type: none"> • O exercício de observação • Protocolo de observação • Observação na prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da sala de aula • O exercício de observação • Aprender a olhar • Protocolo de observação • Observação na prática • Indicadores de observação • A observação sem sala de aula
MÓDULO 4- <i>FEEDBACK</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O <i>feedback</i> como metodologia de formação • A reunião de <i>feedback</i> • Habilidades de comunicação • <i>Feedback</i> na escola • Você promove <i>feedback</i>? 	<ul style="list-style-type: none"> • O <i>feedback</i> como metodologia de formação • A reunião de <i>feedback</i> • <i>Feedback</i> • Habilidades de comunicação • <i>Feedback</i> na escola
MÓDULO 5- PLANO DE AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Ação Participativo • Seminário Centralizado MGME 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de ações • Diagnóstico e proposições • Plano de ação consolidado • Estratégia para o acompanhamento do plano de ação

Apesar de haver algumas alterações de um ano para outro com relação ao conteúdo, a essência do tema se manteve a mesma. Nota-se que mudanças foram realizadas visando melhorias por meio de um maior esclarecimento e detalhamento dos assuntos abordados. Portanto, neste momento, será discutida a fundamentação de cada módulo, ou seja, o que é primordial de cada etapa, partindo da essência de cada um e não apenas das particularidades de cada ano.

Todos os módulos são formados por uma introdução que contextualiza e explica ao participante quais são os objetivos da etapa determinada, seguido pelo conteúdo a ser trabalhado, finalizado pela síntese do material e as atividades de aprendizagem. Esta estrutura racionalizada em cada módulo é fundamental para esclarecer e prepara os cursistas sobre o que é esperado e quais as suas obrigações com a formação, reforçando ao final, o conteúdo transferido e avaliando a aprendizagem.

O Módulo 1: Gestão do Tempo discute as atividades a serem exercidas pelas dimensões da gestão escolar e as atribuições e atividades da equipe gestora. Percebe-se que a intenção deste conteúdo é relatar o que cada membro deve exercer de acordo com cada cargo, a fim de auxiliar a equipe gestora na distribuição das atividades e consequentemente na otimização do tempo de trabalho.

Não há como negar a importância deste tema para a capacitação, visto que quando o gestor ganha voz nesta pesquisa por meio das respostas dissertativas dos questionários ou pelas entrevistas, o tema gestão do tempo é muito mencionado e relatado como uma das grandes dificuldades a ser enfrentada pelos gestores no cotidiano escolar.

No entanto, a forma como o assunto é trabalhado aponta apenas uma pequena parcela do real trabalho da gestão. Com isso, para o desenvolvimento do conteúdo de um módulo inicial percebe-se que são deixadas algumas lacunas na fundamentação das ações administrativas do gestor.

O próximo módulo aborda uma das dimensões da gestão escolar: Módulo 2: Gestão da Dimensão Pedagógica. Como já abordado por esta pesquisa, o diretor, visto como principal gestor da escola, tem como responsabilidades a organização e orientação administrativa e pedagógica da instituição de ensino (LÜCK, 2009; PARO, 2010a; TEIXEIRA, 2011; ARANHA, 2015, LIBÂNEO, 2015), devendo atuar em ambas as áreas de maneira distintas, mas não antagônica (SOUZA, 2006). Portanto fica evidente a necessidade de se criar um diálogo entre essas áreas que muitas as vezes se confrontam.

O conteúdo desta etapa tem como objetivo capacitar e preparar o gestor responsável para atuar como facilitador das questões pedagógicas e das mudanças educacionais, avaliando, dando suporte e suprimindo as necessidades de aprendizagem dos professores.

Para que tal objetivo fosse atingindo os assuntos abordados foram: panorama do cenário atual da educação, professores e alunos; apresentação e explicação das atividades dos indicadores nacionais e estaduais de avaliação externa; discussão sobre o currículo pedagógico das escolas por meio dos princípios de cultura, competências (de leitura, escrita e aprendizagem) e contextualização do ensino no mundo do trabalho; sistema de progressão continuada; quais são os papéis do gestores e professores no uso e análise dos instrumentos de avaliação interna, e por fim, qual as atividades dos gestores no processo de recuperação de aprendizagem dos alunos.

Este módulo é o que apresenta maior conteúdo a ser discutido. Em sua essência aborda as questões de avaliação de maneira geral, englobando alunos, professores e a escola. Os assuntos trabalhados tratam a forma que o gestor deve gerir a dimensão pedagógica como uma maneira de controlar esses indicadores de avaliação, buscando por um maior desempenho escolar.

O Módulo 3 trabalha a técnica de observação em sala de aula. A intenção desse tema é promover a aproximação dos gestores com o ambiente de sala de aula para auxiliar na formação dos professores e nos diagnósticos dos conflitos enfrentados pelo cotidiano escolar.

O conteúdo forneceu informações sobre a importância dessa ação e como as observações deveriam ser feitas por meio de um protocolo definido. Na segunda versão do curso foi inserido algumas atividades para trabalhar e desenvolver melhor as habilidades trabalhadas por este tema.

A próxima etapa do curso foi o módulo 4 que trabalhou o tema *Feedback*. O assunto é apresentado como um passo seguinte a técnica de observação e sala de aula. O propósito desse conteúdo é criar no gestor as competências necessárias para promover um estreitamento entre a relação gestores e professores por meio do diálogo.

Portanto, é discutido a importância do *feedback*; como essa ação deve ser realizada para gerar as melhorias previstas e evitar possíveis conflitos; e por fim, desenvolver a habilidade de comunicação que é necessária à efetivação do instrumento. O objetivo desse conteúdo é auxiliar o gestor na mobilização das pessoas e no controle das atividades gerenciais.

Para encerrar as capacitações foi discutido o Módulo 5: Plano de Ação. O conteúdo aborda o uso dessa ferramenta como uma forma de planejar e organizar as atividades da escola.

O material fortalece a ideia de compartilhamento e colaboração com os membros da comunidade escolar para a construção do plano de ação.

No entanto, o enfoque principal da discussão sobre o uso do método (plano de ação) é com relação às questões da dimensão pedagógica, e não sobre as atividades puramente gerenciais. O objetivo é superar os desafios encontrados em sala de aula e encontrar oportunidades mais eficazes para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos.

Com relação à análise da aprendizagem do conteúdo ofertado aos gestores, deve-se ressaltar que o processo de avaliação da capacitação deve ser um método sistemático de coleta de informações. O objetivo é proporcionar uma revisão e aprimoramento dos eventos ocorridos durante a formação, por meio de decisões referentes à seleção, adoção, valorização e modificação dos aspectos instrucionais existentes (GOLDSTEIN, 1991).

A sua realização é fundamental, pois pode indicar quais são os problemas na aprendizagem gerados principalmente pela ineficiência dos instrumentos utilizados e falta de suporte humano e material (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Para avaliar a aprendizagem dos participantes em ambas as versões do curso foram utilizadas as seguintes atividades como métodos de avaliação:

- Questões objetivas e Quiz (atividades interativas): alternativas de múltipla escolha que possuía correção automática e autoinstrucional, permitindo o autogerenciamento do aproveitamento do participante. Essa atividade permitia que o cursista identificasse possíveis dificuldades, fixasse o conteúdo e revisasse o que deveria ser aprofundado.
- Questões dissertativas: as respostas deveriam ser construídas de forma reflexiva e elaborada com base no problema enunciado permitindo que o tutor avaliasse e colaborasse com melhorias no processo de aprendizagem do participante.
- Envios de arquivos sem ou com modelo pré-definido: esta atividade permitia que o participante anexasse um arquivo contendo sua resposta sem ou com um modelo pré-definido. O objetivo da atividade era que os participantes relatassem suas reflexões sobre as experiências escolares cotidianas. Era sugerido que os cursistas retratassem na forma de apresentações ou textos. Novamente o tutor tem participação fundamental na avaliação e construção do conhecimento dos participantes
- Fóruns de discussões: um dos recursos do AVA que permitia a discussão dos participantes sobre um assunto determinado, por meio de trocas de mensagens. A interação se dava de maneira não simultânea, proporcionando uma melhor reflexão,

argumentação e construção das ideias por parte dos integrantes de modo coletivo e colaborativo.

Ao final de cada avaliação havia uma atividade de síntese dos conceitos trabalhados, como outra forma de revisão e fixação do conteúdo abordado pelo módulo.

Estes instrumentos de avaliação de aprendizagem possuíam períodos determinados para a sua realização. Apesar dessa ação ser criticada por alguns participantes, os prazos eram pré-estabelecidos e informados aos cursistas com antecedência, sendo de responsabilidade e plausíveis de planejamento pelos mesmos. Vale ressaltar que os métodos avaliativos atuaram de forma complementar e suprimiram as necessidades de análise de conhecimento da formação. Tal fato ocorreu, pois, de maneira direta e indireta analisam com uma frequência relevante e equilibrada o conteúdo de cada módulo ofertado.

De modo geral, quando as capacitações de 2013 e 2014 são comparadas, percebe-se algumas diferenças em sua totalidade. Quanto aos métodos de ensino e o conteúdo abordado fica evidente um esforço para promover melhorias. Tal fato fica claro com as melhorias e aperfeiçoamento das ferramentas instrucionais; a alteração na estrutura do AVA; no aumento do detalhamento das explicações das atividades e uso dos instrumentos e conceitos abordados. Estas ações mostram que houve benfeitorias de um ano para outro com relação ao material teórico das capacitações.

4.1.1.1 Síntese crítica do material teórico da capacitação

A primeira questão analisada por essa sessão foi os métodos de ensinos utilizados pelos cursos. Em ambos as versões as capacitações se mostraram bem estruturadas e com objetivo de atender as necessidades dos participantes. A combinação entre aulas presenciais e virtuais foram fundamentais para tornar o curso mais completo, proporcionando o maior acesso a todos sem perder a convivência e interação que as aulas presenciais proporcionam.

Particularmente com relação às aulas virtuais, os instrumentos de ensinos e as atividades se apresentaram práticos e de fácil acesso. Apesar de ter sido relatado algumas críticas sobre a acessibilidade à *internet* e uso das ferramentas informacionais, verificou-se o esforço da EFAP em realizar melhoria na versão seguinte.

Quando analisado o conteúdo da formação, percebe-se que há maior enfoque em algumas ferramentas administrativas do que na fundamentação da gestão e do trabalho do

gestor. Como já mencionado no polo teórico dessa pesquisa, o conhecimento aprofundado desses conceitos são de grande importância para o gestor e os demais membros da equipe, pois, para que as atividades de gestão da escola sejam exercidas com efetividade, é necessário que os gestores tenham clareza sobre os princípios da gestão escolar. Ensinar simplesmente os procedimentos práticos do gestor, é formar um executor “mecânico” com baixa capacidade de reflexão.

Não se nega a importância de se estudar o uso e funcionalidades das ferramentas administrativas; a ressalva que se faz é que para que tais instrumentos sejam eficazes no cotidiano das escolas, é necessário que antes seja construída uma fundamentação teórica e prática sobre a gestão para os responsáveis por essas ações. Nada adianta explicar as atividades de determinados instrumentos de gestão se o gestor não sabe fazer corretamente o diagnóstico da situação para aplicá-la.

A falta do entendimento do que é a gestão e do que é o trabalho do gestor no âmbito escolar acarreta em diversos desalinhamentos mencionados pelos diretores de escola nas entrevistas e nos textos consultados. Tendo em vista que o que é ensinado sobre gestão são ferramentas e não seus princípios, as discussões dos autores abordam a aplicação dos instrumentos de gestão na educação, sendo que muitas vezes são vistos como práticas somente empresariais (PARO, 2010a; CARVALHO, 2012; PARO, 2015).

Porém, vale reforçar, como já discutido no polo teórico, apesar das teorias administrativas terem emergidas das vivências empresariais (OLIVEIRA; ROSIM; ESCRIVÃO FILHO, 2016), não significa que são somente aplicadas às empresas. Por mais simples que seja o agrupamento social, não existe organização sem administração (MOTTA, PEREIRA, 2003), independente das tarefas que irão exercer, do tamanho ou complexidade, todas as organizações necessitam da administração e consequentemente de pessoas que saibam executar as ações administrativas necessárias.

Portanto não se tira o mérito do uso e ensino desses procedimentos administrativos, mas se reforça a necessidade que estes estejam acompanhados por conteúdos que forneçam o conhecimento vital para formar gestores capazes de refletirem e resolverem os problemas gerencias da rotina escolar. Assim entende-se que o conteúdo fornecido pela capacitação é necessário, aplicável e relevante, no entanto, não é suficiente para formar um gestor escolar em sua essência.

Outro ponto analisado foram as avaliações sobre aprendizagem dos conhecimentos adquiridos durante os cursos. Devido a real importância dada aos procedimentos avaliativos, nota-se uma preocupação para que essas necessidades sejam supridas. Para isso foi investigado

o desempenho cognitivo dos participantes de diversas formas, utilizando ferramentas instrucionais distintas para que o conhecimento seja melhor avaliado. Tais ações proporcionam maiores possibilidades de efetivação do conhecimento adquirido, visto que a aprendizagem é uma condição necessária, embora não suficiente, para a transferência dos conhecimentos ou habilidades adquiridas na capacitação na rotina escolar (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Porém, os sistemas de avaliação formais de aprendizagem podem ser vistos como estratégias de controle e coerção dos alunos (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Reclamações frequentes foram realizadas nas questões abertas dos questionários, principalmente nas avaliações que havia participação direta dos tutores, pois seus pareceres poderiam ser subjetivos e com distinções. Portanto, ressalva-se a necessidade das propostas avaliativas serem analisadas de acordo com as exigências que devem ser pré-estabelecidas no início do curso, pois medidas mal delineadas tendem a gerar sensação de injustiça e descontentamento dos alunos (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Como já mencionado, com relação à comparação entre as duas versões da estrutura, método e conteúdo dos cursos, percebe-se que foi realizado progressos de 2013 para 2014. As alterações são advindas principalmente pela maior explicação e detalhamento dos conteúdos, além do fortalecimento das relações entre os participantes com as ferramentas de ensino e objetivos da formação. Essa ação de mudança mostra o esforço exercido pela EFAP para aprimorar a capacitação e buscar melhorias, no que resultou em um avanço positivo.

4.1.2. Questionários

Assim como apresentado na sessão de técnicas de coleta de dados, os questionários de reação foram utilizados para identificar o nível de satisfação dos participantes com o conteúdo, a estrutura, o desenvolvimento do curso, a aplicabilidade, e a utilidade da capacitação (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). Portanto, vale ressaltar que apenas avaliam a reação dos participantes sobre o programa de formação, não analisando dessa forma, a aprendizagem e o impacto da MGME no trabalho dos gestores escolares.

No entanto, este questionário tem a sua importância para definir uma opinião e visão holísticas dos participantes a respeito da capacitação.

Apesar de haver algumas divergências de uma versão para outra, gerada pela inserção de algumas perguntas, na versão mais recente, como podem ser observados nos Anexos A e B, os questionários utilizados para avaliar as questões mencionadas são muito semelhantes em seus conteúdos e podem ser divididos em quatro etapas, entre elas:

- Etapa 1 – Estrutura da capacitação (infraestrutura, materiais e tutoria): Tópicos 1 e 2;
- Etapa 2 – Conteúdos dos módulos: Tópicos 3 ao 6;
- Etapa 3 – Auto avaliação: Tópico 7; e
- Etapa 4 – Questões gerais: Tópico 8.

As questões possuíam cunho misto, ou seja, questões abertas e fechadas, sendo a maioria fechada e escalonada. Nem todas as questões serão discutidas nesta pesquisa; serão consideradas apenas as perguntas que possuem alguma representatividade e impacto para o trabalho e que são comuns nas duas versões da capacitação.

Os questionários foram aplicados nos participantes das duas versões do curso FGE após o seu término; no entanto, nem todos responderam as questões solicitadas. A Tabela 2 mostra a população de gestores participantes de cada ano e sua amostra respectiva, na qual corresponde apenas aqueles que responderam o questionário por completo.

Tabela 2 – População e amostra das respostas ao questionário de reação da FGE

Versão do FGE	Número de participantes (população)	Número de respondentes completos (amostra)	Porcentagem correspondente da amostra
1ª Versão (2013)	11.672	6.142	52,62%
2ª Versão (2014)	2.208	1.211	54,84%
TOTAL	13.880	7.353	52,97%

Fonte: Autoria própria

4.1.2.1 Etapa 1 - Estrutura da capacitação

A primeira etapa irá discutir as questões relacionadas a infraestrutura, matérias e tutoria ofertadas pelas capacitações. O objetivo é avaliar a reação dos cursistas sobre a estrutura fornecida para a realização do curso.

Sobre as principais dificuldades encontradas no funcionamento do AVA-EFAP a maioria relatou que não encontrou nenhum empecilho para a execução das atividades virtuais; para esta questão o cursista poderia marcar mais de uma opção (Tabela 3).

A Tabela 4 mostra uma ótima avaliação sobre o grau de satisfação dos participantes a respeito da infraestrutura digital promovida pelo curso. Dessa forma, a avaliação das perguntas 1.1 e 1.3 percebe-se que houve um ótimo desempenho das ferramentas digitais segundo a opinião dos participantes do curso.

Tabela 3 - Pergunta 1.1 do questionário de reação da FGE

1.1 Sobre o funcionamento do AVA-EFAP, você deverá assinalar o aspecto que mais dificultou a realização das atividades

Cargo	Acesso ao ambiente	Acesso aos diferentes tipos de materiais	Comunicação com o professor tutor pelo "Correio"	Envio de arquivos	Forma de postagem de comentários nos fóruns	Forma de preenchimento das atividades	Não apresentou dificuldade em aspecto algum
Diretor	98	57	97	229	76	107	1328
Professor Coordenador	126	81	117	303	85	176	2495
Vice-diretor	102	89	71	277	101	172	1670
Total geral	326	227	285	809	263	455	5493
Porcentagem	4,15%	2,89%	3,63%	10,30%	3,35%	5,79%	69,90%

Fonte: Autoria própria

Tabela 4 - Pergunta 1.3 do questionário de reação da FGE

1.3 Qual é o seu grau de satisfação em relação à qualidade do conteúdo digital disponibilizado durante esses primeiros módulos (apresentação visual dos textos, documentos, hipertextos, animações, vídeos, Saiba Mais, Dicas etc.)

Cargo	De 0% a 10%	De 20% a 40%	De 50% a 70%	De 80% a 100%
Diretor	1	18	289	1517
Professor Coordenador	1	14	459	2740
Vice-diretor	1	19	355	1939
Total geral	3	51	1103	6196
Porcentagem	0,04%	0,69%	15,00%	84,26%

Fonte: Autoria própria

As questões do tópico 2 relatam as considerações feitas aos tutores. Apesar dos dados das Tabelas 5, 6 e 7 mostrarem que a maioria avalia com o conceito máximo as ações de ensino dos tutores, nas questões discursivas, que serão discutidas no decorrer deste trabalho, relatam um alto descontentamento com os mesmos.

Um das principais evidências para a existência dessas críticas e da divergência desses resultados é com relação a subjetividade gerada de diversas maneiras: correções das atividades devolutivas, a maneira utilizada para passar e expressar o conhecimento, relação desenvolvida

entre o cursista e o tutor, entre outros fatores. Dessa forma como opiniões diferentes são geradas é natural que ocorra essa distinção entre os resultados.

Tabela 5 – Pergunta 2.1 do questionário de reação da FGE

2.1 Como você avalia a qualidade da mediação de seu professor tutor nos fóruns?

Cargo	Ruim	Regular	Boa	Excelente
Diretor	10	75	772	968
Professor Coordenador	19	133	1183	1879
Vice-diretor	6	72	879	1357
Total geral	35	280	2834	4204
Porcentagem	0,48%	3,81%	38,54%	57,17%

Fonte: Autoria própria

Tabela 6 - Pergunta 2.2 do questionário de reação da FGE

2.2 Como você considera as devolutivas emitidas pelo seu professor tutor, na avaliação das atividades?

Cargo	Ruins	Regulares	Boas	Excelentes
Diretor	20	160	789	856
Professor Coordenador	44	216	1298	1656
Vice-diretor	22	118	956	1218
Total geral	86	494	3043	3730
Porcentagem	1,17%	6,72%	41,38%	50,73%

Fonte: Autoria própria

Tabela 7 - Pergunta 2.3 do questionário de reação da FGE

2.3 Como você avalia o domínio do professor tutor quanto aos conteúdos apresentados durante o curso?

Cargo	Ruins	Regulares	Boas	Excelentes
Diretor	8	77	725	1015
Professor Coordenador	18	119	1166	1911
Vice-diretor	9	55	831	1419
Total geral	35	251	2722	4345
Porcentagem	0,48%	3,41%	37,02%	59,09%

Fonte: Autoria própria

4.1.2.2 Etapa 2 - Conteúdos dos módulos

A etapa 2 avalia a reação dos participantes a respeito do conteúdo do curso. Os tópicos do questionário a serem discutidos será do 3 ao 6. Neste momento será abordado a satisfação dos cursistas sobre os módulos trabalhados no curso de maneira individual, respeitando as particularidades de cada assunto discutido.

Quando compara-se os instrumentos de avaliação das duas versões do curso, esta etapa foi a que mais sofreu alterações nas questões realizadas; na 2ª versão (2014), as perguntas passaram a ser mais elaboradas e explicadas, mostrando uma melhoria no instrumento de avaliação.

As perguntas da sessão 3 do questionário discutem sobre o conteúdo referente ao Módulo I - Administração do Tempo. As respostas da pergunta 3.1 (que sofreu alteração de palavras, mas a semântica permaneceu a mesma) e os dados da Tabela 8 mostram que a maioria dos gestores concorda que foram oferecidas as condições necessárias para realizar as reflexões sobre o conteúdo de gestão do tempo. Há uma grande parcela (46,61%) que não concorda totalmente, avaliando com uma nota um pouco inferior.

Como mencionado no polo teórico desta pesquisa, as capacitações são recomendadas apenas para solucionar as lacunas de competências, ou seja, as defasagens do saber. Portanto, questões relacionadas às condições de trabalho e da formação inadequadas ou baixos níveis de motivação, não serão supridas e solucionadas com capacitações (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010), impactando no desempenho dos objetivos esperados pela capacitação.

Tabela 8 - Pergunta 3.1 do questionário de reação da FGE

3.1 Possibilidades oferecidas a você para realizar uma reflexão sobre a administração do seu tempo na gestão da escola				
Cargo	1 (menor nota)	2	3	4 (maior nota)
Diretor	15	102	835	873
Professor Coordenador	14	164	1503	1533
Vice-diretor	4	74	1089	1147
Total geral	33	340	3427	3553
Porcentagem	0,45%	4,62%	46,61%	48,32%

Fonte: Autoria própria

Sobre a aprendizagem do conteúdo ofertado houve uma resposta positiva de reação, ou seja, os participantes acham que os conhecimentos acerca das dimensões e do papel

(administrativo/ pedagógico) da equipe gestora foram ampliados com o curso (Tabela 9). No entanto, esses dados não mensuram a efetividade desses saberes na rotina dos gestores, apenas relatam a opinião dos cursistas.

Tabela 9 - Pergunta 3.2 do questionário de reação da FGE

3.2 Ampliação dos conhecimentos sobre as dimensões e o papel (administrativo/ pedagógico) da equipe gestora

Cargo	1 (menor nota)	2	3	4 (maior nota)
Diretor	12	96	729	988
Professor Coordenador	3	90	1133	1988
Vice-diretor	5	56	819	1434
Total geral	20	242	2681	4410
Porcentagem	0,27%	3,29%	36,46%	59,98%

Fonte: Autoria própria

A sessão 4 do questionário avaliou o Módulo II – Gestão da dimensão pedagógica. Percebe-se que apesar do parecer dos cursistas ser positivo, os conhecimentos não foram ampliados e aprofundado em seu nível máximo (Tabelas 10 e 11), o que demonstra um possível interesse dos participantes em aprofundar os estudos sobre o conteúdo deste módulo.

Tabela 10 - Pergunta4.1 do questionário de reação da FGE

4.1 Ampliação de seu conhecimento sobre como interpretar e utilizar os indicadores estaduais e nacionais de avaliação

Cargo	1 (menor nota)	2	3	4 (maior nota)
Diretor	21	150	798	856
Professor Coordenador	12	167	1287	1748
Vice-diretor	9	81	963	1261
Total geral	42	398	3048	3865
Porcentagem	0,57%	5,41%	41,45%	52,56%

Fonte: Autoria própria

Tabela 11 - Pergunta 4.2 do questionário de reação da FGE

4.2 Aprofundamento das diretrizes pedagógicas da SEE-SP e do Currículo

Cargo	1 (menor nota)	2	3	4 (maior nota)
Diretor	16	150	800	859
Professor Coordenador	15	156	1293	1750
Vice-diretor	8	85	955	1266

Total geral	39	391	3048	3875
Porcentagem	0,53%	5,32%	41,45%	52,70%

Fonte: Autoria própria

O tópico 5 abordou o Módulo III - Observação da sala de aula. Foi a avaliação que apresentou maior índice de reação positiva desta etapa. A pergunta 5.2 (Tabela 12) questionava a importância da observação em sala de aula pela equipe gestora. Seguindo o mesmo tema a próxima pergunta também apresentou alto índice de satisfação sobre a contribuição das observações para intervenção nas práticas docentes (Tabela 13). Portanto fica evidente a importância desta ferramenta administrativa para contribuir na melhoria da gestão escolar.

Tabela 12 - Pergunta 5.2 do questionário de reação da FGE

5.2 A importância da observação de sala de aula pela equipe gestora				
Cargo	1 (menor nota)	2	3	4 (maior nota)
Diretor	3	41	422	1359
Professor Coordenador	3	40	620	2551
Vice-diretor	4	23	475	1812
Total geral	10	104	1517	5722
Porcentagem	0,14%	1,41%	20,63%	77,82%

Fonte: Autoria própria

Tabela 13 - Pergunta 5.3 do questionário de reação da FGE

5.3 A contribuição das observações para intervenção nas práticas docentes				
Cargo	1 (menor nota)	2	3	4 (maior nota)
Diretor	5	55	509	1256
Professor Coordenador	3	62	715	2434
Vice-diretor	3	31	574	1706
Total geral	11	148	1798	5396
Porcentagem	0,15%	2,01%	24,45%	73,39%

Fonte: Autoria própria

As avaliações do último módulo (Módulo IV - *Feedback*) relatam que os participantes dão uma alta importância ao uso dessa ferramenta administrativa, tanto para os professores, mas principalmente para as mudanças das práticas em sala de aula (Tabelas 14 e 15).

Tabela 14 - Pergunta 6.1 do questionário de reação da FGE

6.1 Processo de retorno/ <i>feedback</i> para professores				
Cargo	1 (menor nota)	2	3	4 (maior nota)
Diretor	2	62	606	1155

Professor Coordenador	6	82	969	2157
Vice-diretor	3	45	734	1532
Total geral	11	189	2309	4844
Porcentagem	0,15%	2,57%	31,40%	65,88%

Fonte: Autoria própria

Tabela 15 - Pergunta 6.2 do questionário de reação da FGE

6.2 A importância do <i>feedback</i> para a mudança de práticas na sala de aula				
Cargo	1 (menor nota)	2	3	4 (maior nota)
Diretor	2	46	432	1345
Professor Coordenador	6	49	663	2496
Vice-diretor	5	30	476	1803
Total geral	13	125	1571	5644
Porcentagem	0,18%	1,70%	21,37%	76,76%

Fonte: Autoria própria

O conteúdo do Módulo 3, *feedback*, foi o tema com maior aceitação (avaliação de reação) entre os conteúdos abordados pela capacitação. Tal parecer indica o grau de importância e necessidade que os cursistas designam a este conteúdo. Vale destacar que esta é uma das ferramentas utilizadas para otimizar a mobilização das pessoas que deve ser exercida pelo gestor.

4.1.2.3 Etapa 3 - Auto avaliação

A etapa 3 apresenta a auto avaliação dos participantes a respeito da sua atuação no curso. Os gestores foram questionados a respeito de suas interações com a leitura do material, o fórum, as dificuldades enfrentadas e quais as atividades mais importantes para o processo e formação.

A respeito da leitura do material disponibilizado, a maioria (53,09%) respondeu não ter lido o material por completo. Porém uma parte significativa (43,56%) afirma ter lido as matérias de forma integral, como pode ser visto pelos dados da Tabela 16. Apesar da carga horária disponível ser suficiente para realização da capacitação os gestores relatam ter dificuldade para gerenciar o tempo oferecido.

A pergunta 7.4 de caráter dissertativo pedia ao participante que justificasse e explicasse como foi a participação do mesmo nos fóruns. Mas do que a a questão direta estabelecida, nesse

momento foi possível identificar qual foi a relação dos participantes com esta ferramenta de ensino. O mesmo tempo que os fóruns foram altamente elogiados por alguns participantes, foram criticados fortemente por outros, evidenciando uma grande dicotimização entre as opiniões.

Tabela 16 - Pergunta 7.1 do questionário de reação da FGE

7.1 Com relação ao material para leitura disponibilizado até o momento, você conseguiu ler aproximadamente

Cargo	Menos de 5% do total	30% do total	75% do total	100% do total
Diretor	4	93	1006	722
Professor Coordenador	4	67	1644	1499
Vice-diretor	2	76	1254	982
Total geral	10	236	3904	3203
Porcentagem	0,14%	3,21%	53,09%	43,56%

Fonte: Autoria própria

De maneira geral, os comentários positivos abordavam primordialmente a aprendizagem que esta ferramenta educativa proporcionou aos cursistas. Mencionada pela importância na geração de novos conhecimentos e reflexão que os fóruns incentivaram e promoveram, a atividade também foi comentada pela sua relevância nas trocas de experiências, socialização e consequentemente no auxílio nas atividades da escola.

Assim como afirmado por um dos participantes “responder à questão é importante, mas a interação essa é a alma do fórum”, as trocas das vivências escolares foram fundamentais para que alguns dos gestores percebessem que muitos dos conflitos e dificuldades enfrentados nas escolas são comuns podendo gerar e compartilhar uma solução única: “através do fórum podemos perceber que não somos uma ilha com problemas únicos, além de ter a oportunidade socializar aflições e soluções para os problemas do dia a dia.”

Entre os pontos positivos do fórum que foram ressaltados, também foi mencionado que a ferramenta é importante ou boa para o desenvolvimento do processo de formação e como método de avaliação do desempenho da capacitação, como pode ser observado no comentário a seguir de um dos participantes:

“A participação no Fórum, deveria ser um instrumento de grande valia para a SEE traçar o perfil de seus Gestores. Penso que no Fórum, há uma participação mais direta, as pessoas demonstram mais as suas fragilidades. Tanto como Cursista, como

participante em outro evento da SEE, o Fórum nos possibilitou analisar os diferentes níveis em que se encontram os Gestores e reavaliar o nosso Plano de Ação para o semestre.”

No entanto, como mencionado anteriormente, o número de críticas a respeito desta atividade também ganhou destaque. Os três principais temas de reclamação foram o tempo, as dificuldades as serem enfrentadas e a pertinência deste instrumento de ensino.

Sobre tempo foi questionado o curto período para participar das discussões; a não realização da atividade no prazo determinado; dificuldades com gerenciamento do tempo de modo geral; realização de outros cursos no mesmo período e no excesso de atividades para fazer.

Nas questões a respeito das dificuldades foram mencionadas os obstáculos de: lidar com as ferramentas digitais, ser avaliado, ter medo de errar, contribuir pouco, estar desmotivado para realizar esta atividade, não estar habituado a estudar, críticas com relação a avaliação e atuação do tutor, de entendimento do assunto discutido, de expor o que pensa, com o acesso a atividade e com problemas pessoais ou do cotidiano escolar. Um dos cursistas relatou: “apesar do fórum ser uma ferramenta importante para a construção coletiva do conhecimento, muitas vezes ele se torna um espaço para colocações (lamentações) que fogem do propósito inicial.”.

O último tema, sobre pertinência do uso desse instrumento de ensino na formação, foi o que apresentou maior diversidade de críticas: a dificuldade de querer buscar algo novo para discutir, não precisar falar sobre um determinado assunto porque o mesmo já estava claro, só comentar o que considerava realmente interessante, não acreditar que o fórum era prática relevante, achou outras atividades mais importantes e fizeram o possível e necessário para participar, mas nem sempre ser o suficiente.

Outras reclamações constantes efetuadas sobre a pertinência dos fóruns foram com relação ao excesso de informação repetida, que muitas vezes estavam associadas a falta de foco das discussões, a obrigação de participar e a atribuição de nota. Para exemplificar esta constatação um dos participantes relatou que: “acredito na qualidade de informações que postamos e não na quantidade que muitas vezes ocorrem somente visando uma nota/conceito.”

Sobre as perguntas que avaliam qual foi a pior e melhor atividade para o processo de formação, temos que as questões discursivas foram consideradas o instrumento que apresentou maior dificuldade para sua execução segundo os participantes, como pode ser visto na Tabela 17. No entanto a mesma atividade, questões discursivas, foi eleita o instrumento mais importante da formação vide, Tabela 18, pergunta 7.7. Portanto percebe-se que apesar da

dificuldade enfrentada para execução da atividade proposta, os cursistas reagiram positivamente, acreditando que as questões dissertativas colaboraram para suas formações.

Quando questionados para responder de forma discursiva sobre quais medidas foram tomadas para superar as dificuldades encontradas nas atividades os cursistas mencionaram os seguintes temas: discussão, tutoria, estudos e participação.

O tema discussão aborda as trocas de conhecimentos que ocorreram nas aulas presenciais, por meio das transferências das vivências cotidianas dos gestores, realização de reflexões individuais e coletivas, conversas com outros participantes, colegas ou a equipe gestora e nos debates gerados pelos fóruns.

Tabela 17 - Pergunta 7.5 do questionário de reação da FGE

7.5 Assinale abaixo qual das atividades do curso apresentou maior dificuldade para você				
Cargo	Fórum	Questão discursiva	Questão objetiva	Quiz (atividade interativa)
Diretor	607	885	151	182
Professor Coordenador	997	1721	248	248
Vice-diretor	656	1297	182	179
Total geral	2260	3903	581	609
Porcentagem	30,74%	53,08%	7,90%	8,28%

Fonte: Autoria própria

Tabela 18 - Pergunta 7.7 do questionário de reação da FGE

7.7 Entre as atividades propostas, qual você considerou a mais relevante para o seu processo de formação?				
Cargo	Fórum	Questão discursiva	Questão objetiva	Quiz (atividade interativa)
Diretor	414	1127	273	11
Professor Coordenador	892	1859	417	46
Vice-diretor	640	1275	375	24
Total geral	1946	4261	1065	81
Porcentagem	26,47%	57,95%	14,48%	1,10%

Fonte: Autoria própria

A tutoria colaborou para alguns cursistas por meio das devolutivas geradas pelo *feedback* e pelo correio da tutoria.

Alguns participantes preferiram superar as dificuldades com os estudos, realizando pesquisas sobre os assuntos abordados, leituras complementares às indicadas, recomendações dos colegas e refazer as questões sugeridas pelo curso.

A participação foi elencada como tema quando os cursistas respondiam que melhorar os desempenhos tiveram que se dedicar mais ao curso, estudar fora do horário de trabalho na escola, serem mais ativos e gerenciar melhor o tempo disponível.

A atuação ativa e proativa dos gestores no curso é fundamental para o processo de formação. Um dos participantes afirmou “se eu queria transformação, está deveria partir de mim...e postei o nosso trabalho, o nosso dia.” Esta conscientização de que o desenvolvimento depende também do cursista é importante para um melhor desempenho da capacitação.

4.1.2.4 Etapa 4 - Questões gerais

A última etapa do questionário abordou questões gerais a respeito da capacitação. A intenção era investigar de forma objetiva o grau de satisfação do curso e sugestões para as versões futuras.

As Tabelas 19 e 20 mostram que a grande maioria dos cursistas acredita ter assimilado os assuntos trabalhados e avalia a formação com um alto grau de satisfação. No entanto, este questionário apenas mensura a reação dos participantes, portanto não demonstra a real efetividade da articulação dos conteúdos desenvolvidos com a prática diária dos gestores.

Tabela 19 - Pergunta 8.1 do questionário de reação da FGE

8.1 Assinale o grau de articulação dos conteúdos trabalhados durante o curso (modalidades presencial e a distância)

Cargo	De 0 % a 10%	De 20% a 40%	De 50% a 70%	De 80% a 100%
Diretor	2	18	443	1362
Professor Coordenador	4	21	653	2536
Vice-diretor	1	13	524	1776
Total geral	7	52	1620	5674
Porcentagem	0,10%	0,71%	22,03%	77,17%

Fonte: Autoria própria

As duas últimas perguntas dessa etapa são de cunho dissertativos e diz a respeito de a opinião dos participantes sobre os fatores de sucesso da capacitação realizada e sugestões de melhoria para uma próxima edição.

Tabela 20 - Pergunta 8.2 do questionário de reação da FGE

8.2 Assinale o seu grau de satisfação com o curso a distância				
Cargo	De 0 % a 10%	De 20% a 40%	De 50% a 70%	De 80% a 100%
Diretor	6	38	383	1392
Professor Coordenador	4	34	543	2623
Vice-diretor	5	26	410	1865
Total geral	15	98	1336	5880
Porcentagem	0,20%	1,33%	18,17%	79,97%

Fonte: Autoria própria

Apesar da quantidade amostral ser grande, o que gera uma dificuldade considerável para analisar estes dados, as respostas tendem a repetir podendo criar padrões e temas centrais.

Sobre os motivos que indicam um “bom curso” foram elencados uma diversidade de fatores, que podem ser divididos em seis temas maiores e seus respectivos subtemas como pode ser visto no Quadro 13.

Quadro 13 – Síntese da pergunta aberta 8.3 do questionário de reação da FGE

Tema central	Subtema
Conteúdo	Aplicabilidade Atualizado com cotidiano escolar Interesse Pertinência Relação entre teoria e prática
Cursistas	Dedicação Frequência Motivação Vontade
Interação	Fórum Trocas de experiências
Material	Aplicação prática do conhecimento Atualizado Coesão Conteúdo abordado Contextualizado com a realidade Disponibilidade do material permanente Fácil entendimento Qualidade
Tempo	Disponibilidade no AVA

	Estudo Fazer o curso
Tutor	Agilidade na devolutiva Condução das ações Devolutivas do tutor Preparação do tutor Relação com o aluno

Fonte: Autoria própria

De certa maneira, as responsabilidades para se ter um “bom curso” devem ser equilibradas entre ambas as partes envolvidas. Pode-se dizer que metade, portanto três desses temas centrais são de responsabilidade da EFAP: conteúdo, material e tutor enquanto os outros dependem do comprometimento dos participantes da capacitação: cursista, interação e tempo.

Com relação a última pergunta aberta, na qual os participantes deveriam opinar sobre quais conteúdos poderiam ser desenvolvidos ou aproveitados nas próximas versões do curso, consta-se a maior heterogeneidade nas respostas de todo o questionário e muitas questões não pertinentes com que foi perguntado.

Inicialmente identifica-se uma maior solicitação de práticas e conteúdos pedagógicos do que sobre gestão, evidenciando que os participantes possuem uma dificuldade de diferenciar as atividades pedagógicas das de gestão.

Outra questão levantada é sobre o fato dos participantes não saberem exatamente quais são as atividades e conteúdo que a gestão escolar aborda, pois assim como mencionado muitas respostas não condiziam com a pergunta e diversas foram abordadas de forma genérica e não por um tema específico da gestão escolar.

No entanto, as respostas compatíveis com a pergunta solicitavam principalmente temas como financeiro (verbas), monitoramento, uso da tecnologia na gestão, plano de ação, leis (resoluções) da gestão escolar, controle do tempo (soluções mais práticas), entre outras.

O tema mais requisitado foi com relação a gestão de pessoas: relações interpessoais, indisciplina, liderança, gestão da falta dos professores, mediação de conflitos, entre outros. Portanto, fica claro a necessidade e interesse em assuntos do cotidiano que envolvam os agentes da comunidade escolar. Desta forma, é necessário que estes temas sejam trabalhados e desenvolvidos nas próximas capacitações com maior intensidade e profundidade, já que alguns tópicos já foram mencionados nos cursos anteriores.

4.1.2.5 Síntese crítica dos questionários de avaliação dos participantes dos cursos (avaliação de reação)

Para avaliar as capacitações das duas versões do FGE foram aplicados questionários que mensuraram a reação dos participantes. A avaliação do nível de reação é importante, pois pode exercer um papel moderador no relacionamento da reação com impacto (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). No entanto, principalmente a longo prazo e para quando pretende-se reaplicar o mesmo curso, as capacitações não devem ser avaliadas somente pela satisfação, pois não há ligação entre as avaliações de reação e aprendizagem (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).

Portanto, apesar das fermentas de avaliação utilizadas pelos programas demonstrarem satisfação (reação favorável) com as capacitações fornecidas e de obter bons escores (notas), em sua maioria, nas avaliações de aprendizagem durante a aplicação do conteúdo a distância, essa ferramenta de avaliação de desempenho não mensuram se as competências desenvolvidas pela formação serão transferidas para o trabalho cotidiano dos gestores e, portanto, se o investimento financeiro e de esforços atingiu um retorno efetivo.

Recomenda-se que para as próximas versões um novo modelo de avaliação que permita mensurar o impacto e aplicação no cotidiano escolar. Mesmo que se gradual, pois sabe-se do grau de complexidade e o tempo exigido para que este novo processo de avaliação seja colocado em prática.

A coleta de dados por meio das questões abertas é uma fonte de coleta informação significativa para a retroalimentação das próximas capacitações, pois devido à grande quantidade de respostas e de conteúdo que é gerado pode-se extrair as reações dos participantes de forma mais realista e concreta tornando-se fundamentais para o *feedback* do processo.

Durante a extração de informações pelas questões abertas foi identificado e já mencionado, que os gestores buscam e solicitam melhorias sobre novos conhecimentos em gestão de pessoas para auxiliar nas necessidades, dificuldade e nas práticas do cotidiano escolar.

Solicitações sobre estes conhecimentos reforçam a teoria discutida sobre gestão pelo polo teórico desta pesquisa, ou seja, a necessidade de se estudar e desenvolver o ato de fazer com que as atividades sejam realizadas com e através de pessoas de forma eficiente e eficaz (ROBBIN; COULTER, 1998) no intuito de gerar a aprendizagem dos alunos da escola (LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2015).

Porém, quando questionados sobre quais os conteúdos que poderiam ser trabalhados nas próximas versões dos cursos, constata-se uma confusão e desentendimento com os conceitos e atividades que não são gerenciais, mas em sua grande maioria pedagógicos. Tal fato evidencia o desconhecimento da real função e papel da gestão nas escolas por parte dos principais envolvidos. Portanto se faz necessário que atitudes sejam promovidas para que as competências gerenciais sejam melhor esclarecidas e desenvolvidas entre os participantes do curso.

Devido à grande quantidade amostral das questões dissertativas há uma dificuldade considerável para analisar estes dados. Outro conflito gerado é que apesar de ter muita informação disponível, a amostra não é necessariamente de qualidade, pois as questões se repetem, diversas são apenas para lamentar as dificuldades pessoais e do cotidiano escolar e muitas não respondem o que foi solicitado. Assim sendo sugere-se que as opiniões de forma direta dos participantes continuem sendo coletadas, mas de outra maneira.

4.1.3. Entrevistas

As entrevistas e anotações realizadas pela pesquisadora no diário de campo durante as visitas as escolas tiveram importância fundamental para atingir o objetivo geral proposto, pois foi nesse momento que as gestoras escolares ganharam voz e puderam expressar de maneira direta o sentido que as mesmas deram as capacitações executadas.

Apesar das entrevistas serem consideradas semiestruturadas, pois havia algumas questões que norteavam os diálogos, como pode ser consultado no Apêndice B, as conversas fluíram de forma natural, sem pressupor qualquer informação, dando total liberdade e oportunidade para que as participantes se expressassem da melhor maneira.

Para tanto foram escolhidos assuntos não ameaçadores e desconfortáveis que permitiram que as entrevistadas se sentissem o mais confortável possível e fossem sinceras, mas sem prejudicar a coleta dos dados pertinentes ao tema.

Devido a autonomia que foi dada às entrevistadas durante os diálogos, o teor do assunto debatido nos diálogos variou de acordo com cada gestora. Apesar de todas as entrevistas terem a mesma estrutura básica em comum, proporcionada pelo roteiro de entrevista, o rumo que cada entrevista percorreu teve grande influência da participação e atuação da entrevistada. Vale destacar que tal situação impactou diretamente no tempo de análise do conteúdo das discussões, que tiveram durações divergente apesar de terem períodos semelhantes de coleta.

Durante as visitas aos locais das entrevistas foram anotados os aspectos mais relevantes das falas da entrevistada e do que foi observado. Com relação aos diálogos das entrevistas em si, os mesmos foram gravados com a permissão das participantes e transcritos na íntegra para realizar a análise de conteúdo descrita no polo metodológico desta pesquisa.

O tratamento dos dados exigiu uma maior dedicação da pesquisadora quando comparado as demais ferramentas de coleta como o material teórico da capacitação e os questionários. Isto se deve a grande quantidade de dados colhidos e ao tempo gasto para transcrever, codificar e analisar os resultados. O Quadro 14 mostra a duração das etapas: coleta dos dados nas entrevistas, transcrição e análise do conteúdo.

Assim como mencionado anteriormente, a aproximação com as responsáveis pela gestão das escolas foi realizada por intermédio da EFAP, na qual fez o contato inicial com as participantes que já foram descritas e apresentadas no polo metodológico desta pesquisa.

Quadro 14 – Tempo de duração das entrevistas, transcrições e análises dos conteúdos

Escola	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Entrevistadas	Vice-diretora A	Vice-diretora B Diretora C	Vice-diretora D	Vice-diretora E	Vice-diretora F	6 entrevistadas
Quantidade de entrevistas	1	2	1	1	1	6 entrevistas
Duração da(s) entrevista(s)	35' 50"	32' 42"	22' 58"	51' 56"	30' 45"	3h 04' 11"
Duração aproximada da transcrição	1h 50'	1h 40'	1h	3h	1h 30'	9h
Total de páginas transcritas	6	6	4	7	5	28 páginas
Duração aproximada da análise de conteúdo	6h	4h	3h	8h	4h	25h

Fonte: Autoria própria

Os resultados que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas e das anotações feita no diário de campo serão apresentados a seguir de forma individual, ou seja, de acordo com cada entrevistada. Em um primeiro momento serão descritos os perfis das gestoras e o contexto onde as escolas estão inseridas, seguido pelos relatos das percepções iniciais e possíveis acontecimento que apesar de não estarem no roteiro foram observados no dia da entrevista sendo pertinentes ao tema como coleta de dados. Por fim, o sentido definido pelas participantes sobre as categorias já estabelecidas.

Como os demais métodos, ao final foi realizado uma síntese dos resultados dessa ferramenta de coleta de dados, como uma forma de condensar as principais reflexões das categorias pré-definidas: gestão escolar, gestor escolar e capacitação em gestão escolar.

4.1.3.1 Vice-Diretora A

A primeira gestora entrevistada é a mais velha de todas as participantes. Embora tenha o tempo de trabalho necessário para se aposentar afirma que pretende ficar mais um período no cargo pois apesar da dificuldade gosta do que faz.

A Escola 1, onde exerce sua função, atende os Ciclos 1, 2 e o Ensino Médio. Está localizada na periferia do município que devido à proximidade com a Escola 5 possuem um contexto muito parecido, marcado por um alto índice de roubo e drogas.

Para iniciar a análise desta entrevista é fundamental contextualizar o leitor sobre percepção da pesquisadora ao chegar na escola.

A impressão do primeiro contato com a Vice-Diretora A foi de um típico cenário vivido por um gestor: tomada por diversos problemas ao mesmo tempo, de assuntos distintos e com diferentes membros da comunidade escolar entre eles, professores, alunos, pais e ex-estagiária, a entrevistada pediu que a aguardasse enquanto mediava as situações pendentes.

Antes do diálogo da entrevista dar início, enquanto as formalizações da pesquisa eram acordadas, fomos interrompidas por uma funcionária da escola que informou que a “diretora tinha ido na boca atrás do dinheiro”.

Após a conversa entre elas, a vice-diretora explicou o ocorrido afirmando que minutos antes, durante o atendimento a um pai, o mesmo assaltou a gaveta da diretoria levando dinheiro da escola. A gestora apontou para o monitor de segurança que havia na sala e mostrou o momento exato que o pai do aluno furtava o dinheiro.

“Olha lá... é isso que temos que administrar por aqui. E agora a diretora tá lá na boca atrás do dinheiro que ele pegou para comprar droga, olha que perigo!” (Vice-Diretora A)

“É... Administrar essas coisas nenhum curso ensina, não é mesmo?” (Pesquisadora)

Diante de uma realidade que não está presente nos livros teóricos de gestão escolar, demos início a entrevista.

A primeira categoria a ser analisada será o gestor escolar. Durante o diálogo a vice-diretora define esse profissional por meio de um olhar tradicional e racional. Para ela o gestor

é responsável pelas decisões a serem tomadas para atingir os resultados de avaliação e aumentar o desempenho da escola e dos alunos.

Ao decorrer da conversa a participante afirma que foi necessário construir uma nova visão sobre o gestor na escola. Este fato é devido a distinção do estilo de gestão entre diferentes gerações e suas formas de pensar. O diretor anterior à sua gestão possuía um estilo administrativo muito autoritário, o que gerava diversos conflitos com os membros da comunidade escolar.

No entanto, com as mudanças sociais e com o novo contexto da educação foi necessário estabelecer outras relações entre a gestão escolar e os demais participantes da escola, o que exigiu muitos esforços e perseverança para que as alterações ocorressem. Porém, apesar de todo o empenho, a gestão anterior ainda deixou marcas a serem constantemente superadas pela equipe de gestão. O trecho a seguir retrata estes acontecimentos.

Agora a direção já vem com um olhar assim: ‘o que vem falar para eu fazer agora?’ E esse tabu a gente conseguiu quebrar aqui na escola, porque era bem pior. Falei para você que já tem 10 anos que estou aqui, quando eu entrei fiquei “absurdada”, queria sair embora correndo, porque os professores batiam direto com o diretor que tinha aqui, que era complicado o negócio. Era briga o dia inteiro porque não queriam fazer o que ele falava, porque ele era autoritário, tradicional. Na TPC (Trabalho Pedagógico Coletivo), ao invés do coordenador falar, era ele que falava: ‘aqui vai ser assim e assado, se não está contente pede remoção para outra escola’. (Vice-Diretora A)

Então a gente foi falando de um jeito e no final... Porque ele já se aposentou faz uns anos, mas ele já tava mais maleável, mas mesmo assim fica aquela figura do diretor que o professor não aceita. (Vice-Diretora A)

Uma das ações utilizadas para conseguir um melhor relacionamento da equipe de gestão com os demais membros da comunidade escolar foi de compartilhar as decisões dos gestores. A entrevistada ressalva que essa atividade foi aprendida durante o curso de MGME, demonstrado que a gestora aplicou este conhecimento adquirido no curso, colaborando para a efetividade do programa.

O ato de dividir as informações gerenciais cria uma aproximação entre as áreas distintas da escola, melhorando as relações entre os envolvidos e otimizando a sintonia para atingir o mesmo objetivo em comum

Então como os ATPCs (Atividades do Trabalho Pedagógico Coletivo), que a gente tem na quarta e na quinta que é a reunião que a gente tem com os professores, a gente passa tudo o que a gente tá fazendo aqui para eles, entendeu? Então os professores

também ficam sabendo e isso também não era feito antes. Isso na verdade, já que nós estávamos falando do curso, eu aprendi no curso isso (Vice-Diretora A).

Quando abordada sobre o tema da segunda categoria, gestão escolar, a entrevistada relata que apesar das atividades serem divididas entre os membros da equipe gestora, o trabalho da gestão escolar é compartilhado, ou sejam, todos os membros da equipe gestora podem realizar qualquer atividade gerencial e os professores tem conhecimento do que está sendo realizado, como foi discutido logo a cima.

Em sua resposta a entrevistada reportou a visão sobre a gestão como algo que exige muito esforço e tempo. Mas não sobre uma ótica burocrática tão questionada pela literatura, mas sim com relação a resolução dos conflitos contingenciais que fazem do gestor um “bombeiro”, solucionando os problemas pontuais que emergem o tempo todo.

Ainda sobre as atividades da gestão escolar, a entrevistada menciona o uso de diversas ferramentas de gestão, como planejamento e *feedback*. Afirma a importância desses instrumentos administrativos para o cotidiano escolar, porém nem sempre sabem exatamente o nome da técnica, ou seja, o conceito é aplicado, não de maneira formalizada e muitas vezes sem saber a real razão do seu uso, apenas sabem que determinadas ações contribuem para a gestão.

Sobre a terceira categoria dessa pesquisa, a capacitação, a gestora reforça a importância da prática cotidiana para a formação do gestor. Para ela a vivência empírica por meio da “tentativa e erro” proporciona aprendizagem ao gestor.

Então na verdade ao mesmo tempo que eu estudei, o que mais me fez aprender foi a prática, sabe? Porque que aquilo não tá funcionando esse jeito então vamos, fazer de outra maneira para aquilo funcionar e não tá funcionando então é o tempo inteiro assim (Vice-Diretora A).

O sentido transmitido pela entrevistada após se deparar com alguma situação de conflito, é de buscar para o que é necessário para solucioná-lo, ou seja, depois de se sentir acuada vai procurar o que precisa para resolver. Tal ação reforça e justifica a imagem que a participante tem sobre o papel do gestor como solucionador de problemas momentâneos.

Quando questionada sobre o conteúdo da capacitação, relata a dificuldade em aplicar o conhecimento adquirido no curso. Porém quando a capacitação abordava questões da realidade, com questionamentos mais empíricos e proporcionava a troca de informação entre as participantes, para ela o conteúdo ganhava maior aplicação, pois parecia ganhar um melhor sentido para os conhecimentos discutidos.

Então o MGME, na verdade é curso assim ideal, tudo aquilo acontece seria o ideal. E o que eu mais gostei no curso, nem foi ele em si, porque a gente vê que tem muita coisa que não bate. Mas foi a comunicação com os outros que estavam fazendo o curso (o fórum), então a gente debatia e nesse fórum a gente conseguia ver que então na sua escola também acontece isso? Que bom! Então isso eu acho muito importante né? (Vice-Diretora A).

Essa dificuldade em aplicar o conhecimento gerado pela formação está fortemente atrelada ao distanciamento entre a teoria e a prática. A vice-diretora afirma que essas duas dimensões devem caminhar juntas de forma a se complementem, isto é, só o conhecimento formalizado não basta se estiver isolado das vivências empíricas e o inverso é recíproco.

A teoria deve funcionar como um referencial, indicando os caminhos exitosos já percorridos por outros indivíduos, enquanto o empirismo fortalece e cria novas informações para a formação dos conceitos.

O que a senhora acha que a teoria não ensina? (Pesquisadora)

Será que não ensina? Porque eu acho que as duas coisas têm que caminhar juntas, né? Porque as duas coisas têm que caminhar juntas. Porque só a prática como eu falei para você, faz o estágio, não leva a nada, você tem que ter a teoria de quem já passou por aquilo, se deu certo se não... a pesquisa... o caminho facilita. Eu não acho que a teoria sozinha funciona e nem a prática sozinha funcione, as duas tem que estar juntas (Vice-Diretora A).

Sobre as vivências do cotidiano escolar, a vice-diretora relata que a experiência ajuda nas interações e aprendizagem do curso, pois o participante devido ao conhecimento prévio sobre a realidade da escola, o mesmo consegue adquirir uma visão mais selecionada sobre os temas abordados.

Segundo a gestora, para quem é mais novato, a sensação é de ficar perdido, pois ainda não possui uma capacidade reflexiva que permita ligar o conteúdo desenvolvido na capacitação com o cotidiano escolar. No entanto reforça que em algum momento o novo gestor tem que começar a gerar esse processo reflexivo, fazendo necessário as suas participações no curso, pois o importante é ter interesse em melhorar e estar se capacitando sempre.

Apesar da gestora afirma ter gostado de participar das formações do MGME, tanto é que cursou as duas versões do curso, são identificadas em suas falas algumas disfunções nas capacitações para desenvolver o desempenho competente do gestor.

A Vice-Diretora A relata pertinência do conteúdo do curso, no entanto, sente a falta de informações em capacitar a lidar com o contexto escolar e com a realidade do aluno que muitas vezes está desmotivado e não quer estudar. O desinteresse não é só por parte dos alunos, mas dos demais envolvidos com a comunidade escolar como professores e pais, evidenciando uma desmotivação de maneira generalizada.

Além dessas questões motivacionais, há falta de condições para que os conteúdos adquiridos sejam aplicados, tanto por parte do contexto que a Escola 1 está inserida, quanto pelo apoio do governo que a cada dia realiza mais cortes de verbas na educação.

Devido às condições e ao ambiente que a escola vivencia, há certos problemas que fogem do alcance da gestão escolar, limitando as ações dos gestores, que muitas vezes se encontram desamparados: “Se você conseguir resolver dentro da escola, ótimo, mas quando você não consegue resolver?” A sensação de estar em um campo de guerra e ter que enfrentar uma batalha diferente por dia é muito presente no discurso da gestora.

O trecho abaixo evidencia as dificuldades relatadas.

São todos conteúdos que levam a alguma coisa, mas eu acho que como você tá fazendo essa pesquisa isso é importante, porquê, porque eu acho que quem faz o curso, quem elabora o curso deveria ver como funciona a escola na realidade, você entendeu. A gente fica aqui o tempo inteiro (...) São os professores que não conseguem dar aula, são os alunos, que como eu falei para você, não estão interessados, sem vontade. Os pais também não ajudam. Há muitos aqui analfabetos. Como que o filho vai estudar se o pai também... não tem aquele incentivo, que a gente tinha no tempo da gente. Então a gente fica sei lá, vendo que aquilo poderia funcionar, porque realmente o conteúdo é muito bom, mais vai ver a realidade, você não tem a onde colocar aquilo, entendeu? Ah então a gente precisa de monitores na escola... É claro que a gente precisa. Então começou os PAs (Professores Auxiliares) que vinha para ajudar, mas o governo fechou, parou. Fechou tudo (Vice-Diretora A).

4.1.3.2 Vice-Diretora B

Com tempo de trabalho suficiente para se aposentar afirma possuir muita experiência na área de gestão que aprendeu na prática. Atua como vice-diretora substituta, que segundo ela é devido a sua experiência, a suas habilidades em lidar com as crianças e resolver os problemas. A função de vice-diretora eventual é exercida apenas duas vezes ao ano, que é no período quando a diretora e a vice-diretora entram de férias e em uma dessas temporadas acabou realizando uma das versões do curso MGME. Portanto na maior parte do tempo do ano letivo

atua como professora. Mas de acordo com a mesma “prefiro a alegria da sala de aula do que a loucura da gestão”.

A Escola 2 atende os Ciclos 1, 2 e o Ensino Médio. Seu contexto é formado por uma comunidade muito próxima a escola, com presença e participação constante dos pais, pois há um vínculo afetivo formado, já que muitos dos responsáveis pelas crianças matriculadas também estudaram nesta escola.

Assim como a experiência anterior (entrevista com a Vice-Diretora A), ao chegar na escola a gestora estava resolvendo diversas questões antes que pudesse dar início ao diálogo. O ambiente estava movimentado devido ao fato de estar ocorrendo a “troca de turno” dos funcionários, professores e início das aulas noturnas.

Durante essa transição de pessoas foi possível perceber a forte relação estabelecida entre os agentes escolares, questão essa reforçada pela Vice-Diretora B por diversas vezes durante a entrevista. Durante o diálogo a gestora ressaltou a importância das pessoas na gestão, tanto para a escola quanto para a comunidade.

Apesar de aparentar estar gostando da discussão, a entrevistada estava muito apressada, pois precisava dar aula no turno da noite. Neste momento surge a Diretora C que concorda em participar da pesquisa, mas que terá seus dados descritos e analisados na próxima sessão.

O sentimento expressado pelas entrevistas das duas participantes foi de como se a comunidade escolar fosse parte da sua família e escola fosse uma extensão de suas casas.

Inicialmente a participante começa discutindo sobre a definição de gestor escolar de maneira resumida como alguém que saiba lidar com os alunos e resolver problemas.

Pelo fato da sua função essencial ser de professora, para a entrevistada, a imagem do gestor desaparece perante o papel do educador e dos alunos. Ela possui uma visão projetada pelos olhos de professora. Portanto, a sua percepção sobre as atividades de gestão está mais voltada para uma formação mais prática e empírica vivenciada durante seus períodos como gestora.

Quando discute-se sobre o papel do gestor na escola, a vice-diretora fala sobre a importância da figura do diretor para o funcionamento da rotina escolar, da forma como a sua presença altera e interfere na atmosfera da instituição de ensino. Tal fato revela o quão essencial o principal gestor é para o andamento escolar.

É muito importante a presença do diretor, por exemplo, dentro da escola, é completamente diferente, até mesmo a postura dos alunos (...) a presença dela transforma o ambiente. Fica diferente o funcionamento do todo (Vice-Diretora B)

Sobre a categoria gestão escolar, a entrevistada define como “o processo de trabalho por fora”, ou seja, o ato de realizar as atividades extras à sala de aula, para proporcionar as melhores condições para aluno e para o professor. Evidenciando novamente o olhar de professora sobre as atividades gerenciais.

Ao dar continuidade ao assunto, a participante afirma que o diferencial da gestão dessa escola é a participação dos pais no cotidiano da instituição. Além da presença constante nas atividades da escola, os pais possuem atuação fundamental no desenvolvimento da educação e dos valores que os alunos trazem de casa. Essa deveria ser uma realidade nas outras escolas, mas infelizmente não é o observado.

O comportamento voltado para princípios de formação de um cidadão, o vínculo afetivo criado entre comunidade e escola, mais o relacionamento contínuo entre professores e alunos, contribuem para a diminuição de alguns conflitos e permitem que os gestores dediquem seus esforços em outras questões, melhorando o desempenho escolar.

Aqui a gente tem muito disso, da história do vínculo afetivo, porque o pai foi aluno, às vezes até o avô já foi aluno, todos foram alunos da mesma escola e ficaram na mesma comunidade. E eles saem daqui da creche daqui de pertinho e já vem para cá. Então é a mesma família. Muitos professores daqui também dão aula na creche ali, então já acompanha a criança por muito tempo (Vice-Diretora B).

Embora a escola apresente esses benefícios, a entrevistada sente a equipe gestora desamparada em algumas decisões. No caso da Escola 2, a dificuldade atual que está sendo enfrentada é com relação a inserção das novas tecnologias dentro das salas de aulas. O uso de celulares pelos alunos durante as aulas estão prejudicando o desempenho do ensino. No entanto, a equipe gestora sente a falta de suporte e instrução dos níveis superiores da educação para tomar as medidas necessárias e resolver este tipo de conflito.

Nós estamos em uma fase de transição. Uma tecnologia que não existia, mas que chegou dentro da sala de aula e nós não estamos sabendo como usar. O celular é proibido por lei. Tem uma lei para isso, mas não existe punição. Você tem a lei que proíbe, mas qual é a punição? Não existe. Mas eu particularmente, não gosto de punir nada, eu gosto de educar (Vice-Diretora B).

A entrevistada relata o distanciamento e falta de conhecimento existente entre as atividades da equipe gestora e os professores; os educadores não imaginam o quanto as ações

gerenciais exigem esforços para que a escola tenha um bom funcionamento e que seria importante que os professores passassem por essa experiência para ter conhecimento do que ocorre na sala de direção. Essa aproximação contribuiria para unir os esforços a um objetivo comum e minimizar possíveis conflitos entre as duas áreas.

Ao final, a entrevistada fala sobre a dificuldade e desgaste que é mobilizar as pessoas para um objetivo, que é a essência da gestão. Tal discurso mostra que apesar do conceito não ser abordado pela participante de maneira formalizada, a mesma tem um entendimento sobre a função da gestão escolar.

(...) nem o professor tem noção do que é a gestão. O professor não tem noção do que acontece numa direção, o que acontece entre coordenador pedagógico, o que acontece com o mediador. (...) (Vice-Diretora B).

Tem uma comunicação, mas não tem a visão porque nunca este dentro (da gestão). Porque nunca caminhou junto. Eu pra mim todos deveriam caminhar um pouco para ver do que se trata. Por que o olhar que se tem da sala de aula para a gestão parece ser um espaço muito fácil, mas é muito difícil. Eu vou te dizer, eu gosto muito... Você vê que eu sou falante, gosto de lidar com gente, mas eu prefiro a alegria de uma sala de aula do que a loucura de uma gestão. É difícil, é difícil, é difícil, tem que ter um jogo de cintura para todos os lados, porque a gestão tem que dar conta toda a administração inclusive dos funcionários, não é fácil lidar com funcionário (Vice-Diretora B).

Sobre a formação do gestor, a entrevista acredita que o profissional está preparado, mas não pronto, pois a aprendizagem deve ser contínua devido as inúmeras e constantes mudanças do ambiente escolar, revelando o distanciamento entre a teoria e a prática. Portanto, a formação deve ser contínua e preparar o gestor para resolver questões futuras. Afirma ainda que, apesar das escolas serem diferentes umas das outras, a troca e compartilhamento de ideias novas são essenciais para a manutenção da formação, pois várias mentes pensando sobre um mesmo problema pode ser mais efetivo.

Então a maior dificuldade é com a realidade das contingências? (Pesquisadora).

Exatamente, com as novidades. Que nem, nós não temos esse problema, mas sabemos que tem escola quem tem problemas terríveis com droga e aí? A única coisa que se faz, quando se pega é chamar a ronda escolar... Mas teria que ter um processo educativo anterior a isso. A gente tem professor que faz isso, que trabalha com isso, mas teria que ter uma coisa mais pontual para a gestão trabalhar referente a esses tipos de coisas: drogas, sexo... Temas assim para serem trabalhados, isso tem muitos (Vice-Diretora B)

Ao final da entrevista a vice-diretora eventual abordou sobre o método de ensino, afirmando que o ensino a distância é mais flexível, o que facilita a participação dos gestores, mas, ele não proporciona a mesma aprendizagem que o presencial gera.

4.1.3.3 Diretora C

Como mencionado, a Diretora C também pertence a Escola 2 já apresentada anteriormente. A gestora é a mais nova de todas as entrevistadas e com menor tempo de atuação dentro de uma escola.

Aparentou ser tímida e pouco comunicativa, sendo breve e objetiva em seu discurso e, portanto, apresentando pouca participação durante a entrevista.

A definição de gestor escolar desenvolvida pela participante é de um responsável por “fazer tudo”, que deve permear pelos diversos campos da escola e conectá-los para a construção de um todo.

E eu acabo cuidando... Eu fico mais com a parte pedagógica, mas assim, eu faço a parte administrativa e burocrática e vou orientando todos os grupos, eu tento amarrar todos os grupos (Diretora C).

Para ela o gestor é responsável por realizar a comunicação entre as áreas distintas da escola e disseminar as informações como uma forma de mover a instituição para as ações a serem realizadas de maneira conjunta.

Sobre a gestão escolar, a diretora apresenta uma visão de organização e planejamento, mas sempre mencionando a importância o envolvimento dos indivíduos neste processo como forma de “amarar todo trabalho que é desenvolvido dentro da escola”.

Quando abordado o assunto da terceira categoria desta pesquisa, para a entrevistada o gestor não é completo em sua formação, pois as mudanças cotidianas e frequentes não permitem que este responsável esteja pronto sempre. Em sua opinião o que pode auxiliar nessa atualização e formação contínua é trocar informações com outros profissionais, ter humildade para ouvi-los e vivenciar a realidade escolar.

A gente nunca está preparada 100%, a gente tem uma base, mas nada como a atuação do dia-a-dia para você aprender com isso. Eu acho que a principal escola do gestor,

pelo menos para mim foi assim, é você conversar com alguém mais experiente. Na época que eu fui para a direção da escola trabalhei com uma vice-diretora que me auxiliou muito, ela que foi me dando dicas e tal, então eu fui aprendendo com ela. Então quando a gente entra para gestão da escola, a gente tem que entrar com a humildade de saber quem que está atuando do seu lado (Diretora C).

Devido à forte relação da diretora em valorizar as trocas entre os indivíduos, em seu discurso menciona a necessidade de ouvir o próximo como parte da formação do gestor para obter uma gestão de qualidade.

No entanto isso é uma habilidade e não um conhecimento, relatando essa lacuna na capacitação fornecida pelo MGME ao gestor.

Acho que a teoria acaba passando por todos os tópicos, mas tem algumas coisas que por mais que você tenha a teoria se não vivenciar... por exemplo a questão de ouvir as pessoas dentro da escola. Ouvir é uma coisa que tem dentro da teoria, mas só se você praticar isso que você realmente vai saber fazer. Então... não é que não tenha, mas que se você não praticar não acontece. Ouvir falar não te ensina a ser um bom ouvinte, não te ensina estar atento com quem trabalha na escola (Diretora C).

4.1.3.4 Vice-Diretora D

Mesmo com tempo necessário para encerrar as suas atividades profissionais, a Vice-Diretora D relatou a sua dificuldade em abandonar o cargo:

Já estou para me aposentar, mas não quero sair daqui. Meu marido fala que a escola é minha pinga diária, meu vício, minha dose de adrenalina. (Vice-Diretora D)

A Escola 3 atende Ciclos 1, 2, Ensino Médio, Ensino Médio integrado ao ensino técnico e o Centro de Estudo de Línguas. Além de apresentar outras grades pedagógicas, a escola apresenta um contexto diferente das demais. Localizada na região central do município é formada por alunos de uma classe social mais elevada. Considerada modelo de excelência na região de São Carlos, a escola possui vários prêmios e participa de diversos projetos.

Diferente das outras escolas o cenário da visita foi marcado pela tranquilidade e silêncio do ambiente mesmo sendo em um período de aula. A gestora que nos aguardava relatou estar ansiosa com a entrevista.

Durante o diálogo ressaltou diversas vezes os inúmeros projetos que a escola participa atualmente e os prêmios recebidos, mostrando-os com orgulho e justificando ser méritos obtidos pelos esforços da gestão.

Para a vice-diretora o sentido dado ao gestor escolar é de “quem faz as coisas acontecerem”, atrelando de maneira direta o papel desse profissional ao funcionamento e desempenho da escola.

Ao aprofundar a discussão sobre o tema, ficou presente a importância que a entrevistada dava as relações pessoais, na qual o gestor passava a ter foco nas pessoas, por meio de mediação de conflitos interpessoais e tomadas de decisões priorizando o lado humano e sabendo ponderar as escolhas.

No entanto, afirma que lidar com as contingências do contexto e as mediações entre as interações dos indivíduos é uma das grandes dificuldades a ser enfrentada diariamente pelo gestor exigindo uma flexibilidade para encarar esses desafios.

Tem dia que você acha que não vai dar conta, mas faz. Isso você dá conta. O duro é você lidar com mais de 600 alunos, 30 professores, uns 12 funcionários, pais... falta esse, falta aquele, aquele tirou licença... Aí é complicado. Então você tem que ter jogo de cintura... (Vice-Diretora D).

Outro assunto abordado pela vice-diretora com relação ao gestor é sobre a diferença de gerações e seus estilos de pensar. Assim como a Vice-Diretora A, a participante também menciona a presença anterior ao seu período de regimento, de um diretor de estilo de gestão tradicional que deixou marcas na cultura administrativa da escola com sua visão *laissez-faire* sobre as atividades gerenciais, exigindo esforço para realizar as transformações necessárias a atual realidade da educação.

Sobre a gestão escolar assim como a gestora anterior, a entrevistada define como “fazer acontecer”, incumbindo a equipe gestora como grandes responsáveis pela importância na formação e desempenho dos alunos. A fala a seguir mostra que para a participante, o sucesso do bom funcionamento escolar depende da ligação, afinidade e participação dos membros da intuição de ensino.

Então você acha que quando os alunos são bons a gestão é mais fácil? (Pesquisadora.)

Não, não... Eles são bons porque a gente trabalha muito. Eu acredito nisso, porque poderia ser todos ótimos, mas se o professor não estar nem aí, a gestão nem aí, então não vai. É um elo, é uma corrente, a onde quebrar, a onde partir, ali vai prejudicar a escola toda. (Vice-Diretora D).

Quando questionada sobre como criar e manter esses elos entre os membros, ela afirma que o segredo do sucesso da equipe gestora, no caso particular desta escola, é a continuidade. Devido ao grande tempo de atuação em conjunto foi possível criar uma experiência e sintonia que segundo ela “só de olhar” as questões fluem de maneira natural.

E qual o segredo da equipe? (Pesquisadora.)

A minha aqui é a continuidade, anos juntas, tem muita sintonia, sabemos o que fazer só de olhar. (Vice-Diretora D).

Nas discussões sobre a capacitação a entrevistada se mostrou com muito interesse em participação de cursos de formação contínua, apresentando um extenso currículo adquirido ao decorrer dos anos.

Demonstrou ter gostado do conteúdo, fazendo elogios ao mesmo. Mas quando foi abordada sobre a aplicação do mesmo, retomou os discursos já famigerado por esta pesquisa, que o distanciamento entre a teoria e prática e necessidade das trocas de informações para que uma possível aproximação seja criada.

A entrevistada sugere uma simplificação da teoria com casos práticos e rotineiros, como possibilidades a serem consideradas no momento de decisão.

A gente gostaria de ter mais exemplos, assim, exemplos, não só teoria, uns exemplos de prática mesmo... Tipo tal escola faz isso...Desse jeito dá certo... Feito umas receitinhas sabe? Umas historinhas do dia-a-dia. Tipo essa tabelinha dá certo... Quando um aluno brigar com outro vocês podem fazer isso ou isso. Porque daí a gente olha as vezes e fala “nossa, nunca pensamos nisso!” Seria ideias para resolver os nossos problemas (Vice-Diretora D).

4.1.3.5 Vice-Diretora E

A Vice-Diretora E atua com uma participação mais voltada aos finais de semanas, pois seu foco principal é o programa Escola da Família que ocorrem aos sábado e domingo o dia todo. A escolha por esta área se deve pela flexibilidade dos horários e por gostar dessa relação direta com as pessoas que o Programa proporciona. Sua atuação durante alguns dias da semana é voltada para o atendimento de orientação de pais e alunos. Relatou que este cargo era para ser temporário, no entanto:

“Só que me apaixonei, porque é um trabalho com a comunidade inteira, tem um envolvimento afetivo. Eu sou motivada a esta questão e afetividade na prática educacional” (Vice-Diretora E).

A Escola 4 atende os Ciclos 1, 2 e o Ensino Médio, a maior parte dos seus alunos são da zona rural e há pouca participação dos pais na escola, o que torna seu contexto diferenciado no município.

Quando a pesquisadora chegou na escola, a vice-diretora já esperava na secretaria. A escola estava começando a se preparar para receber as atividades do Programa Escola da Família.

A gestora foi muito receptiva e convidou para conhecer a estrutura e instalações da escola, a qual passa por reforma (expansão do refeitório) devido ao ganho de uma sala que não está sendo mais utilizada, pois houve uma redução no número de alunos. A vice-diretora acredita que tal fato é devido a redução da natalidade no município.

O principal sentimento que esta gestora despertou foi pela busca de uma gestão mais humana. O tempo todo, a vice-diretora apresentou uma preocupação com os indivíduos da comunidade escolar e ressaltou a importância da gestão das pessoas respeitando as suas limitações como seres humanos.

A entrevistada define o gestor escolar pelas atividades que exerce. Ela afirma que esses profissionais devem ser os responsáveis pelas questões de planejamento prevendo os problemas, enfrentamento as diversas dificuldades que permeiam a escola, assim como, sugerindo e orientando os profissionais envolvidos com a instituição de ensino.

Quando abordado se as questões burocráticas eram uma dificuldade a ser enfrentada pela gestão, a entrevistada respondeu que realiza essas atividades fora do horário de trabalho, porque as atividades escolares consomem muito tempo e que este sim era um problema a ser combatido.

Os problemas da vivência escolar estão fortemente ligados com a dificuldade de lidar com as pessoas e necessidade de saber como abordá-las. Segundo a participante para que haja um bom convívio e relacionamento com os indivíduos da escola há a necessidade de que a confiança esteja estabelecida entre as partes.

Eu como gestora se eu vou falar alguma coisa para o professor, se eu não consigo chegar até ele, se ele me olhar... Se eu for lá olhar uma aula dele e ele sentir que eu estou fiscalizando, morreu! Acabou, não chego mais nele na hora da conversa porque

tem um momento do: “Olha você precisa fazer isso...” Se ele não tiver confiança em mim eu não consigo mais, meu trabalho já morreu ali (Vice-Diretora E).

Apesar do contato direto com todos os envolvidos da comunidade escolar, o gestor em sua atividade é um indivíduo muito solitário, o que torna a jornada desse profissional mais árdua.

Muitas vezes essa relação de proximidade que o cargo de gestor promove com os demais envolvidos da escola, acarreta em grandes problemas pessoais e de saúde para esse profissional. Tais adversidades são geradas principalmente pelo fato desse gestor estar envolvido na maior parte do tempo com as dificuldades generalizadas a serem lidadas e levar essas questões para sua vida pessoal.

(...) quanto é solitário o trabalho do gestor. Apesar de ter todo esse contato você está sempre para os outros. É muito difícil conseguir alguém para te ouvir. “Olha aqui, to desesperada aqui com esse assunto...” Porque as coisas vêm, problemas com crianças que afetam muito. Eu por exemplo, eu faço terapia, da questão de doença profissional, não sei que momento eu tive um stress muito grande e acabei tendo síndrome do pânico, então eu tratei. Eu sei que tem a ver com a profissão também, mas que tem uma questão minha também, genética enfim...Então eu tenho um momento que posso falar coisas... Porque o gestor ele acompanha situações familiares difíceis e pega né. Na sala de aula ao menos que o professor seja muuuuito aberto, tenha um contato de muuuuita qualidade com o aluno e ele fica sabendo. Mas o gestor muito mais. Então a solidão é uma coisa muito difícil de lidar (Vice-Diretora E).

Ainda durante o diálogo sobre esse tema, a entrevistada sugere que este profissional receba os conhecimentos necessários para poder lidar com essa situação a ser enfrentada da melhor forma possível.

Então se hoje eu fosse indicar, eu sei que aqui eles me acham até excêntrica, mas o investimento no profissional, na questão pessoal, na questão de se conhecer é uma falha. Então se hoje eu pudesse chegar para quem decide, eu diria invista na pessoa, porque se investir na pessoa, na formação, no autoconhecimento de um ser humano, ele vai ser um profissional melhor, não tem como não funcionar. Porque ele vai buscar, ele vai estar motivado. (Vice-Diretora E).

Sobre a definição de gestão escolar, novamente a vice-diretora associa as atividades exercidas pelo gestor. Para ela a gestão escolar são ações que a equipe gestora deve realizar que envolvem as questões do processo administrativo de planejamento e organização. Além desses fatores, para a participante a execução das atividades gerenciais se faz necessário a priorização das ações, e saber compartilhar e ouvir as decisões.

A gestora continua falando que as responsabilidades são compartilhadas e definidas pelos membros da equipe gestora. No entanto, apesar dos papéis serem bem definidos, no cotidiano escolar cada membro faz o que é necessário para o momento e não somente “a sua parte”. Tal fato contribui para o melhor funcionamento da escola como um todo.

Essa integração entre os membros da equipe e compartilhamento das informações com os membros da equipe gestora também são aplicados na relação entre a direção e os professores. A entrevistada afirma que há um convívio harmônico entre esses profissionais.

No entanto, quando abordado a questão das dificuldades a serem enfrentadas pela gestão escolar é mencionado a ausência dos pais na educação ativa das crianças, que para entrevistada pode ser explicado pelo fato da maioria dos próprios responsáveis terem baixas formações, repercutindo, portanto, no comportamento dos filhos.

A falta da parceria entre a instituição de ensino e os pais na educação dos alunos faz com que a escola precise interromper o conteúdo mais específico, pedagógico, para atender algumas demandas das crianças que seriam de orientação da família.

Outro problema enfrentado pela equipe gestora é a desmotivação dos professores que muitas vezes se deve a baixa remuneração e conseqüentemente as altas cargas horárias de trabalho. Tal situação é propulsora de diversas doenças nesses profissionais, causadas a princípio pelo *stress*. Como um efeito em cadeia, essas disfunções na saúde dos profissionais contribuem para o aumento do absenteísmo dos professores em sala de aula, na qual é outra dificuldade enfrentada pela gestão, já que os alunos não podem ficar sem aula.

Questões de dificuldades financeiras. Muitos profissionais precisam de muitas escolas. Tem profissionais aqui que precisam de até cinco escolas para completar uma jornada, fazer bicos... Essa realidade existe, ela é conhecida aqui. (...) E nesse turbilhão, as pessoas não tem tempo para reflexão, para cuidar de si, muitas vezes tem profissionais que tem problema com alimentação. Essa é uma realidade (Vice-Diretora E).

Para a entrevistada quando abordamos o assunto capacitação, ficou evidente que para ela não é apenas a formação técnica que importa para construção de um gestor, mas sim o perfil que essa pessoa carrega é o que realmente irá fazer a diferença. Portanto, se faz necessário não só formar tecnicamente este profissional, mas trabalhar com as outras dimensões do indivíduo, como o lado humano e pessoal.

Agora me lembrei de Paulo Freire hahahaha... Porque, “o bom profissional tem que ser, passa por ser uma boa pessoa”, é mais ou menos isso que ele diz. Eu falo dessa

postura, né. Da afetividade, do se importar, do procurar soluções, porque não temos receitas. Cada clientela é de uma maneira, cada pessoa é individual e única em suas questões. Então essa formação passa pela busca como pessoa (Vice-Diretora E).

Apesar da participante acreditar que a teoria não forma a essência do indivíduo, para ela esse conhecimento pode motivar o indivíduo a ser uma pessoa melhor, por meio da busca dos seus valores e da sua formação como pessoa. Dessa maneira com o alinhamento entre a capacitação técnica de qualidade e o autoconhecimento como indivíduo seria possível formar um gestor mais completo e efetivo.

(...) teoria não ensina o que a gente trás de antes do profissional, da pessoa, dos valores que são passados desde lá da infância, da educação primária... Então não trás isso, esse lado pessoal, da sua construção. Não quer dizer que a pessoa não possa melhorar, lógico. Porque uma pessoa pode se aprimorar tanto, ser tão profissional, que ela chega e tal... Mas a teoria, todos os livros, todos os autores, ela não trás esse aprendizado que é a construção do ser humano (...). A teoria não vai trazer isso, mas eu posso ter os meus conflitos e na leitura, no conhecimento, e principalmente eu tenho que acreditar nisso porque se não... Por que o ser humano aprende, então ele vai aprender, é claro que ele vai se modificar, ele vai ser sempre melhor com o conhecimento, com o autoconhecimento e com as ciências. Com o conhecimento de si, do seu funcionamento mental, emocional... Uma pessoa que se conhece emocionalmente ela vai ser melhor né? Ela vai conseguir identificar que emoção ela tá tendo e agir de determinada maneira (Vice-Diretora E).

A participante também reforça a necessidade dessa formação ser realizada de maneira contínua, pois devido alguma pequena mudança, o que estava funcionando anteriormente muito bem pode deixar de ser aplicado. Assim é importante que os conceitos sejam constantemente atualizados.

Sobre a questão do distanciamento entre teoria e realidade, a entrevista utiliza uma abordagem diferente das demais participantes. Ela exemplifica essa situação por meio de uma situação real da escola, que no caso, para ela, é mais presente na sala de aula.

Segundo a gestora, os professores dessa escola são altamente qualificados, sendo a maioria mestre e/ou doutores. No entanto, apesar dessa grande bagagem técnica sobre os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, estes profissionais não conseguem gerenciar o ambiente que os envolvem. E a mesma afirma que isso é mais uma das responsabilidades da equipe gestora, ou seja, é explicar, formá-los para essa gestão de contexto.

Porque o curso de gestão é bom. Mas eu não sei e isso vai te ajudar aí na resposta, mas o profissional em sala de aula, a maior dificuldade que ele tem é o gerenciamento de conflitos. O que ocorre de verdade. O professor chega na sala de aula ele tem formação específica, ele tem. Ele conhece a sua área, ele tem conteúdo. Ele tem. Mas

ele não consegue gerenciar uma sala de aula. Porque eu preciso de alunos envolvidos para me ouvir. Eu preciso dele ali presente, mas ele não está, ele está brincando com outro, ele tá cutucando, ele tá no celular... Então essa questão do gerenciamento de sala de aula é o maior entrave. Que o curso é bom, é... (Vice-Diretora E).

A vice-diretora comenta que para auxiliar na aproximação desses dois polos, a troca das informações com os outros participantes é fundamental. Apesar de muitas vezes as escolas terem contextos distintos, a gestora afirma que há muitos pontos em comum e histórias parecidas proporcionando que os problemas sejam compartilhados e resolvidos conjuntamente.

Ainda sobre a divergência entre o tema teoria e prática há um momento na fala final da vice-diretora que merece destaque nesta pesquisa:

Então você não vê o resultado, mas ele existe! Educação... Todas essas questões humanas, de aprendizado, ele não aparece imediatamente é muito difícil. É claro que é gostoso, como alfabetizadora eu me lembro de ver aquela criança, naquele momento que aprende a escrever, que aprende a ler. É um processo, mas há um momento que ela chega para você... E eu sempre chorava né hahaha... Que ela chega para você e fala: “tia aprendi a ler”. Uma vez assim me marcou que um menino me disse: “olha, olha to aprendendo”, em uma sala de 40 alunos... Eu falei: “olha, com quem você aprendeu?”, ele disse: “foi minha mãe que me ensinou”. E eu ali né... hahahaha... Mas não é uma coisa que dói, porque não é seu. A gente sabe que é um processo e que tudo conspira, colabora para aquilo acontecer (Vice-Diretora E).

Apesar da diferença entre o processo de aprendizagem e a gestão, neste trecho ficou evidente que até o então chamado por esta entrevistada de “ato solitário” que o gestor exerce diariamente é algo que vai além do trabalho isolado, pois frequentemente não é nem percebido pelos demais. Muitas vezes saem das difíceis batalhas da realidade sem os méritos devidos.

Ser gestor, enfrentar as dificuldades da prática do cotidiano escolar, se preparar continuamente para exercer tais atividades, não dependem dos holofotes e da remuneração envolvida, mas da vontade de querer “conspirar com o processo”, de querer “colaborar para aquilo acontecer”, porque muitas vezes “você não vê o resultado, mas ele existe!”.

4.1.3.6 Vice-Diretora F

A Vice-Diretora F, apesar de ter atuado por um período como mediadora, a maior parte da sua carreira foi voltada as atividades Programa da Escola da Família, na qual é a função atual

que exerce. Afirmar ter uma bagagem bem variada de escolas, pois já trabalhou em 6 ou 7 instituições de ensino diferentes.

A Escola 5 é a mais recente entre as outras visitadas, com apenas 3 anos de existência. Como referido anteriormente está contextualizada em uma região de periferia próxima a Escola 1, atendendo somente Ciclo 2 e ensino Médio.

Ao chegar à escola alguns alunos realizavam atividades do Programa Escola da Família. A vice-diretora nos apresentou a estrutura externa e contou como o projeto funciona. Mencionou que há pouca participação dos pais nas ações promovidas pelo projeto, mas muitas crianças, a maioria meninos, costumam frequentar a escola todos os finais de semanas. O Programa conta com a parceria de uma universidade particular do município, na qual grupos de alunos participam e auxiliam nas atividades em troca de bolsas de estudos. Ao final a entrevistada comentou sobre os contingenciamentos financeiros que as escolas estão sofrendo e como está refletindo no Programa.

No início a participante se mostrou receosa com a pesquisa, mas ao seu decorrer o diálogo passou a fluir com mais facilidade e naturalidade. Mesmo ao fim da entrevista a vice-diretora continuou a conversa e passou a nos perguntar sobre as nossas percepções sobre a escola.

A escola também tinha sido assaltada recentemente. No entanto, a gestora disse que não foi aluno, mas sim pessoas da comunidade, pois foi possível identificar pelas câmeras. A participante relatou que assim como a Escola 5, outras também sofreram assaltos a pouco tempo.

Durante a discussão, novamente a figura do gestor escolar aparece atrelada à pessoa que “faz tudo” dentro da escola. Assim como outras entrevistadas o gestor é considerado como o responsável por todo o funcionamento e desempenho escolar.

A entrevistada também mantém a visão da importância da gestão escolar focada no planejamento e acredita que sua função seja dar o suporte necessário para que os professores desenvolvem o trabalho deles, por meio de muita comunicação, atualização e trocas de informações.

Ainda sobre o mesmo tema, a participante fala sobre adequação da gestão às necessidades de cada escola, pois há muita distinção entre elas, devendo ter suas especificidades individuais respeitadas.

Como principal dificuldade a ser enfrentada pela gestão escolar, ela menciona a ausência dos pais no cotidiano dos filhos, ficando evidente a falta de diálogo, acompanhamento da vida escolar e na formação da educação da criança.

Eu vejo assim. Eu to falando daqui né. Nas outras escolas tem outras situações... Mas eu acho que o agravante hoje é a família, mas que o aluno (...) Por exemplo, de final de semana, a gente tá aqui, muitas crianças vem para conversar, porque nem de final de semana eles conseguem ficar em casa com filho. Manda embora de casa, “Ah vai lá, que eu quero descansar”, entendeu? Então eu vejo que o problema maior hoje é a família na educação. (Vice-Diretora F).

Tal privação impede que a equipe gestora desenvolva determinadas atividades com os alunos, pois há a necessidade de suprir algumas carências que deveria vir de casa.

Algumas coisas eu vejo na educação deles. Porque tem coisas que você não consegue mudar. Você não precisa gritar para falar com eles, tem uma estratégia de abordagem para conversa, mas ao mesmo tempo eles não conseguem muitas vezes assimilar por falta do conhecimento e educação que eles têm (Vice-Diretora F).

No entanto, apesar dos conflitos com drogas, roubos, falta de participação dos pais na educação dos filhos, a gestora comenta que os alunos respeitam a escola. Embora as intercorrências ocorram, estes problemas não estão presentes durante o horário letivo e os alunos mantêm uma boa relação entre eles e com membros da instituição de ensino.

Quando o tema abordado é a capacitação, percebe-se que há uma alta formação dos professores e da equipe gestora. Principalmente devido ao fato da escola ser nova, estes membros são em sua maioria jovens, com pós-graduação (principalmente mestrado), que estão capacitados para utilizar a tecnologia. No entanto, embora o Estado ter fornecido toda a estrutura necessária para o funcionamento da escola e das aulas (*Datashow*, computadores, quadro negros, entre outros) o contexto que estes profissionais estão inseridos dificultam as condições que são fundamentais para aplicar todo este conhecimento adquirido nas formações.

A gestora também comenta sobre a importância da experiência prévia do cotidiano escolar para uma melhor aplicação dos conhecimentos adquiridos, pois a vivência oferece uma melhor visão sobre como esses saberes devem ser melhor utilizados e onde os gestores devem buscar novas informações.

Sobre a discussão entre a teoria e prática, a participante questiona a dificuldade em adaptar o conteúdo teórico em algumas situações práticas. Também menciona a necessidade de inserir conteúdos mais voltados à prática, como ela sugeriu: “como a gente trabalha o dia-a-dia”.

Mas, assim como outras entrevistadas a Vice-Diretora F sugere a troca de informação com os demais gestores do curso como uma possível solução para este problema.

É porque você vendo a teoria é uma coisa, você vivenciando é outra. E praticando e exercitando o dia-a-dia. A teoria às vezes é mil maravilhas, mas você tentar adaptar uma atividade e não vai... Eu vou falar na minha área tá.: Educação Física. Eu consigo adaptar o exercício para as pessoas da inclusão, por exemplo, mas tem outras matérias que se complicam em como montar essa adaptação, do aprendizado mesmo (Vice-Diretora F).

Por fim, com a finalização do diálogo, embora a participante questione a falta de tempo para realizar as atividades da formação, elogia o fato da formação ter sido a distância o que proporciona maior flexibilidade dos horários.

4.1.3.7 Síntese crítica das entrevistas

Essa sessão irá sintetizar todas as informações coletadas e analisadas pelas entrevistas, por meio da divisão das categorias estabelecidas pelo polo metodológico desta pesquisa: Gestor escolar, Gestão escolar e Capacitação.

O Quadro 15 sintetiza as subcategorias e suas especificidades de acordo com os depoimentos dos gestores. O intuito é racionalizar os mesmos termos abordados para criar uma discussão única de cada categoria presente nas entrevistas.

Como pode ser percebido, apesar das escolas serem distintas uma da outra devido a uma diversidade de fatores, muitos assuntos abordados se convergem, podendo assim buscar uma integração e aproximação entre essas instituições de ensino. Portanto a seguir será discutido os temas mais comentados.

Sobre a categoria Gestor Escolar, a maioria das entrevistas veem esse profissional como responsável pelas atividades da escola que priorizem seu funcionamento, portanto, costumam defini-lo como alguém que “faz tudo”.

Entre as dificuldades desse cargo, o ato de lidar com as pessoas foi o mais comentado. Essa ação do gestor compete a essência da administração fazendo-se necessária, embora, como percebido, difícil de resolver, requerendo muito esforços dos envolvidos.

Para as entrevistadas, a Gestão Escolar possui a sua definição muito atrelada as atividades do gestor, dando maior destaque e importância ao planejamento. Esse fato pode ser explicado devido ao planejamento ser uma ferramenta administrativa de grande divulgação e disseminação na área da gestão.

Quadro 15 – Síntese dos temas abordados pela entrevista por categoria

Categoria	Subcategorias e suas especificidades		Gestor
Gestor escolar	Definição	“Faz tudo”	C, D, E e F
		Saiba lidar com os alunos	B
		Saiba resolver problemas	A, B
		Responsável pelo aumento do desempenho da escola e dos alunos	A e F
		Lidar com as pessoas	B, D e E
		Ato solitário	E
	Importância	Funcionamento da escola	B
Gestão Escolar	Definição	Atrelada as atividades do gestor	C, D e E
		Atrelado ao desempenho da sala de aula	B e F
		Atrelada ao planejamento	A, C, E e F
	Importância	Compartilhar as informações	A, B, D e F
		Continuidade da equipe gestora	D
		Divisão das atividades da equipe gestora	A
		Ouvir os envolvidos	C
		Participação dos pais	B
		Sintonia entre os membros da escola	A, D
	Dificuldades	Absenteísmo de professores	E e F
		Conflitos entre professores	D
		Contexto que a escola está inserida (comunidade)	A e F
		Drogas	A e F
		Evasão de alunos	A e F
		Inserção de novas tecnologias	B
		Pais ausentes	A, E e F
		Roubo	A
Capacitação	Necessidades	Conhecimento prático	A, D e F
		Experiências anteriores	A, E
		Processo reflexivo	A, C
	Divergência entre teoria e prática	Distanciamento entre a teoria e a realidade	A, B, C, D, E, e F
		Complementaridade	A e C
		Contingências da realidade	A, B, C
		Necessidade de trocas de informação	A, B, C, D, E e F
	Conteúdo	Dificuldade em aplicar	A, D e F
		Pertinente as necessidades escolares	A, D
		Autoconhecimento	E
	Motivação	Desmotivação dos alunos	A
		Motivação dos gestores	A, D, E
		Desmotivação dos professores	A e E
	Condição	Contexto que a escola está inserida (comunidade)	A e F
	Método de ensino a distância	Concorda	A, D e F
		Concorda em partes	B, C e E

Fonte: Autoria própria

A importância da gestão escolar é dada principalmente por compartilhar as informações da gestão com demais membros da escola e a sintonia que deve existir entre os envolvidos. As trocas de informações e as relações criadas entre os indivíduos diminuem os possíveis conflitos

e atritos, aumentando a confiança e a parceria para a realização das atividades que colaboram para um melhor desempenho da escola.

No entanto, as dificuldades a serem enfrentadas pelas escolas foram inúmeras. Distintas devido principalmente a diferença dos contextos onde estão inseridas e respeitando a especificidade de cada escola, o principal obstáculo da gestão escolar comentado pelas entrevistadas foi a falta de participação do pais na formação dos alunos como indivíduos. Devido essa carência que os estudantes trazem de seus lares, a equipe tem que realizar grandes esforços sobre uma demanda que não é de responsabilidade da escola, se fazendo ausente em outras atividades, promovendo possíveis lacunas no aprendizado desses alunos.

A última categoria a ser discutida é a capacitação, a qual envolve diretamente o principal objetivo dessa pesquisa. Apesar da importância da formação ser considerada por todas, o assunto mais questionado foi o distanciamento entre o que é ensinado com a realidade escolar. Por sua vez, todas sugerem que as trocas de informações com as demais participantes pode ser um bom momento para criar a aproximação entre esses dois polos.

Quando se analisa a formação a partir da perspectiva do desempenho competente percebe-se que o conteúdo (um dos componentes da competência) é bem aceito e considerado pertinente, embora haja dificuldade de aplicação do material aprendido em alguns casos.

A motivação parece presente na vontade dos gestores em melhorar, em continuar trabalhando apesar do tempo hábil para se aposentar e até mesmo por fazerem o que gostam apesar de toda a dificuldade. No entanto, quando nos referimos aos demais participantes da comunidade escolar, como alunos, pais, professores e funcionários, os comentários sobre a desmotivação desses indivíduos são generalizados.

O último fator do desempenho competente a ser comentado é as condições para que a aplicação da capacitação ocorra. Devido a contextos escolares repletos por grandes dificuldades sociais como drogas, roubos, falta de apoio da família, entre outros, associados aos cortes governamentais realizados pelo atual impasse econômico vivido pelo país, percebe-se que as condições não são as melhores em alguns casos, e não há esforços suficientes desses gestores para que alguns conhecimentos sejam colocados em prática.

4.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Essa sessão irá interpretar os dados colhidos: pelo material teórico da capacitação, pelos questionários de reação e pelas entrevistas com gestores participantes. Os conteúdos foram analisados nas sessões anteriores.

Assim como foi estabelecido no polo epistemológico as “lentes” usadas para interpretar a realidade dessa pesquisa será o interpretativismo.

Vale ressaltar que a interpretação dos resultados dessa investigação visa distinguir o fenômeno estudado pelas suas peculiaridades e não pelo modo correto que os gestores devem exercer ou identificar as falhas dos gestores (ESCRIVÃO FILHO, 1995).

Portanto não se pretende dar respostas certas ou solucionar totalmente as dificuldades encontradas na pesquisa, mas sim, mostrar uma realidade não percebida até então, revelada pelos sujeitos da pesquisa, os gestores respondentes dos questionários e das entrevistas, e possíveis caminhos a serem percorridos.

4.2.1 Gestor e Gestão Escolar

O contato direto com os gestores foi fundamental para presenciar, mesmo que por um breve momento, a realidade social desses profissionais. Em sua maioria, o cenário encontrado nas escolas não era muito diferente dos descritos pela literatura, na qual o gestor se encontrava tomado por diversos problemas ao mesmo tempo, de assuntos distintos e rodeado por diferentes membros da comunidade escolar.

No entanto, a realidade mostrou algumas diferenças ao que foi fornecida pela literatura. As críticas sobre a visão dos gestores como perda de tempo (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010); excesso de burocratização (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010; PARO, 2015); falta de uma definição clara das atividades a serem exercidas pela equipe gestora (TEIXEIRA, 2003; ABRUCIO, 2010) e aplicação de modelos de gestão empresarial na educação, (PARO, 2010a; CARVALHO, 2012; PARO, 2015), não foram observadas da forma como apresentada por esses autores.

Tal situação deixa evidente que devido aos distintos contextos que as instituições de ensino estão inseridas, cada escola se transforma em uma entidade única, com dificuldades e sucessos específicos. Além da distinção na relação do que foi apresentado na teoria com o que

foi observado na realidade, não foi preciso de grandes distâncias para visualizar que essas diferenças ocorrem também na realidade, pois em uma mesma cidade havia escolas com características bem diferentes.

Um fato que deve ser considerado, pois colabora para a distinção entre as escolas, é a relação entre a situação socioeconômica de cada ambiente e os tipos de problemas e dificuldades que a gestão escolar irá enfrentar. O fator socioeconômico e a influência da família na formação dos alunos possuem grandes impactos na gestão escolar.

Porém, apesar das divergências de contextos e das especificidades de cada escola, o que dificultada uma padronização dos casos e a geração de soluções precisas, todas as instituições de ensino possuem algumas necessidades essenciais em comum e são essas questões que devem ser abordadas de maneira igualitária.

Apesar das peculiaridades de cada escola influenciarem na gestão escolar, os esforços por melhorias devem ser constantes devido ao fato do bom funcionamento da gestão escolar ser determinante para o sucesso do desempenho escolar (GRISSOM; LOEB, 2011; BLOOM et al., 2014; JIMÉNEZ, 2015) e ter impacto significativo na aprendizagem dos alunos e no ambiente educacional devido ao modelo de gestão e, sobretudo, ao papel exercido pelos gestores (ABRUCIO, 2010).

Quando abordados os responsáveis por essa tarefa vemos que por de trás do “alguém que faz tudo”, que deve ser o “responsável pelos resultados e desempenhos da escola e dos alunos”, encontra-se atrás de uma montanha de problemas um indivíduo que se sente solitário e muitas vezes desamparado para exercer as suas atividades como gestor.

Mesmo que amparados pelas equipes gestoras, nas quais tiveram sua importância ressaltada durante as entrevistadas, “o gestor quer ser ouvido” (Vice-Diretora E), mas também quer ouvir os outros gestores das outras escolas para trocar informações e experiências. A percepção que se tem é que essas permutas de conhecimento geram nesses responsáveis a sensação de que estão buscando as melhores possibilidades e que estes problemas não são exclusivos de suas escolas, ou até mesmo, causados por eles. Tal fato promove um sentimento que os motivam a continuar enfrentando as dificuldades do cotidiano.

A motivação por continuar, por procurar as melhores possibilidades, por ter a esperança em um futuro próspero para esses alunos é muito presente no discurso das participantes. Embora quatro das entrevistadas já tenham tempo hábil para se aposentar, permanecem em seus cargos, pois como uma das entrevistadas relatou: “acredito que posso fazer melhor” (Vice-Diretora A). Esse envolvimento aparente entre os gestores e a escola é fundamental para gerar uma educação de maior qualidade e que o tão esperado “dias melhores” chegue mais próximo.

4.2.2 Capacitação em Gestão Escolar

Durante as entrevistas ficou notório a vontade dos gestores em participar dos cursos de formação. Alguns possuíam vastos currículos com capacitação contínua, mais de uma graduação e pós-graduação. Esse cenário de alta qualificação também repercute para os professores.

Portanto percebe-se que a procura pela formação contínua é algo presente para esses gestores, mostrando que eles sabem da importância da capacitação, além do fato deles próprios manifestarem interesse por essa ação. Tal situação aparenta ser um facilitador para tornar a relação entre os formadores e gestores possivelmente mais fácil.

Por outro lado, também se percebe que a instituição formadora (EFAP) se empenha arduamente para gerar as melhores capacitações cada vez mais, que ficou evidente nas alterações realizadas de uma versão para outra e na parceria com esta pesquisa para buscar a otimização desses cursos. No entanto, a aplicação e os resultados das formações são questionados por ambas as partes envolvidas (formadores e gestores).

A interpretação dos dados analisados pela ótica do desempenho competente (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010) evidencia algumas questões que será discutida a seguir.

O primeiro fator colaborador, na qual se dá toda a razão da existência dos processos de formação é o desenvolvimento das competências. Ressaltando o fato que única lacuna a ser suprida pela capacitação é a de competência (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010), é neste momento que os formadores dos cursos devem reunir seus esforços para gerar as melhorias necessárias.

Sobre o conteúdo fornecido pelas capacitações, na qual é primordial para o desenvolvimento de um dos componentes da competência, o conhecimento, quando foram analisados os materiais teóricos das capacitações apresentou-se pertinente ao tema gestão, embora com algumas ressalvas.

Assim como já mencionado pelo tópico 4.1.1.1: Síntese crítica do material teórico da capacitação, o conteúdo abordado deu maior enfoque às ferramentas gerenciais do que aos princípios e fundamentação da gestão e do trabalho do gestor, além de ter sido comentado pelas participantes sobre a falta de informações que subsidiem as necessidades reais das escolas.

Retomando novamente, não se nega a importância de se abordar o uso e funcionalidades das ferramentas de gerenciamento. A ressalva que se faz é que para que tais instrumentos sejam

aplicados pelos gestores é importante que antes seja construído uma fundamentação teórica e prática sobre a forma de mobilizar as pessoas. Visto que, nada adianta explicar as atividades de determinados instrumentos de gestão se o gestor não está preparado para realizar o diagnóstico da situação que deve aplicá-lo.

Ainda sobre o conteúdo destaca-se a importância de gerar informações que façam o gestor pensar e refletir sobre o assunto abordado. Libâneo (2015, p.19) diz que a qualificação teórica é necessária de modo que participantes “estejam capacitados a fazer a análise da prática e, com isso aprender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho”.

Assim, nada valerá desenvolver um conteúdo de alta excelência se os participantes não souberem refletirem, se apropriarem desse conhecimento e expressarem o conhecimento adquirido como ação. Portanto, para que tal ação ocorra é evidente que o participante tem que se tornar o protagonista da decisão, se esforçando e esmerando para que ela ocorra.

Quanto às habilidades, percebe-se que não está sendo formado as habilidades conceituais necessárias para um cargo de gestão, mas sim, habilidades técnicas penitentes a níveis mais operacionais.

Vale lembrar que as habilidades técnicas estão ligadas à execução prática da tarefa e ao domínio do conhecimento específico do trabalho operacional e diferem das habilidades conceituais que mantêm a visão da instituição como um todo, influenciando diretamente no direcionamento e na gestão da organização (KATZ, 1955).

Os gestores devem ser capacitados em habilidades que os permitam mobilizar os demais membros da comunidade escolar a exercerem os trabalhos operacionais, cabendo a eles as reais atividades de administração. Tal fato promoverá uma redução em seu volume de trabalho e descentralização das atividades que em sua maioria acumula na figura do diretor. Essas melhorias permitiriam uma administração mais eficiente e eficaz.

Dentro da composição das competências, atitude é a responsável por querer colocar em prática o conhecimento e a habilidade (LEME, 2005; MASCARENHAS, 2008). Como já mencionado anteriormente no polo teórico desta pesquisa, este elemento é uma competência comportamental (LEME, 2005), sendo assim, o mais demorado a ser desenvolvido (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010) e dependo em sua essência do interesse dos gestores para que ela ocorra.

O próximo fator contribuidor para o desempenho competente do profissional que realiza uma capacitação são ter as condições necessárias para aplicar o conhecimento adquirido. Libâneo (2007) afirma que as escolas precisam de condições e meios de funcionamento para atingir os objetivos. No entanto as circunstâncias observadas nas realidades das escolas

visitadas apresentam diversas falhas como: dificuldades no contexto escolar causada por questões socioeconômicas, que geram roubos e depredações na estrutura física da escola; falta da participação dos pais na educação dos filhos, dificultando o desenvolvimento da real função da escola; falta de apoio governamental, que promove constantes cortes de funcionários e materiais e; ausência de suporte para solucionar os problemas cotidianos como drogas, novas tecnologias, conflitos internos, gravidez na adolescência entre outros.

Pelas respostas das questões abertas nos questionários, devido à grande quantidade populacional, as críticas as condições são vastas, abrindo um leque de argumentos e dando maior embasamento para afirmar que há questões relacionadas a esse fator nas quais devem ser solucionadas para que as capacitações tenham maior efetividade.

Sobre o último fator de desenvolvimento de desempenho competente, durante as entrevistas a desmotivação se apresentou por meio das baixas remunerações dos membros escolares, que muitas vezes passam reais dificuldades financeiras; alto nível de estresse e doenças; desmotivação na vida causada pelo convívio com realidades “dolorosas” e alunos que vão à escola sem vontade de estudar ou até mesmo sem querer estar nesse ambiente de ensino;

Por outro lado, no meio de todos esses fatores desmotivacionais, depara-se com profissionais que “gostam do que fazem”, tem esperanças em um futuro melhor, possuem seus trabalhos reconhecidos com prêmios e avaliação de alto desempenho e que muitas vezes sabem que “o dinheiro não é tudo” (Vice-Diretora E).

Portanto, ao final desse panorama apresentado, o diagnóstico que aqui se faz é que as competências, nas quais são as únicas lacunas supridas pela capacitação (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010), não estão desamparadas nessa batalha com os obstáculos a serem enfrentados. Tal fato se dá, pois, as dificuldades identificadas também são geradas pelas questões de condições e motivação, contribuindo para a redução da efetividade das capacitações.

Outra ressalva que deve ser feita é que muitas dessas questões fogem exclusivamente da relação entre formador e gestor, o que dificulta a resolução desses problemas a serem enfrentados.

Em compêndio, assim como foi abordado no início deste capítulo, não se pretende apresentar respostas certas, ou soluções certeiras sobre o que deve ser feito aos problemas observados. Mas, mostrar os caminhos que podem ser possíveis e viáveis de serem percorridos.

As ideias debatidas e defendidas por esta sessão estão sintetizadas na forma de mapa mental apresentado pela na Figura 11.

Figura 11 – Mapa mental sobre o desempenho competente da capacitação MGME

Fonte: Autoria própria

4.2.3 Relação entre a Teoria e Prática

Muito se foi discutido por esta investigação sobre a divergência entre a teoria e a realidade, na qual foi questionada tanto pela literatura (MESTRY; SINGH, 2007; HESS; KELLY, 2007; MATHIBE, 2007; GRISSON; HARRINGTON, 2010; DIGWAMAJE; ASSAN, 2012; DONOSO et al., 2012; WALKER; BRYANT; LEE, 2013; ZHENG; WALKER; CHEN, 2013; CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015; GUMUS, 2015; JIMÉNEZ, 2015), quanto

pelos participantes da pesquisa empírica. Assim, se faz necessário um melhor entendimento sobre o tema.

Para Sutton e Staw (1995, p.378) “a teoria trata das conexões entre o fenômeno, uma história sobre a razão de atos, eventos, estrutura e pensamentos. (...) Uma teoria bem articulada, na nossa visão, aprofunda os processos essenciais de modo a entender as razões sistemáticas para uma particular ocorrência ou não”. Portanto, para estes autores, a teoria deve fundamentar o porquê os fatos ocorrem de determinada maneira.

No entanto, Alves (2000) ressalta que uma teoria só será útil se puder ajudar o entendimento e a resolução de problemas. Situação que não foi consentida totalmente pelos participantes da pesquisa, pois fizeram críticas às diferenças entre o que a teoria expressa como abstração da realidade e a realidade concreta vivenciada nas escolas.

Chamada pelas participantes como “cotidiano” ou “dia-a-dia” ou “realidade”, os relatos dessas vivências escolares serão referências por esta pesquisa como a vida social das escolas.

A vida social compreende muitas vezes as experiências e fatos do cotidiano escolar que não são ensinados em nenhum curso de formação, mas que são enfrentados frequentemente por estes gestores. Este ambiente apresenta um universo de dificuldades, problemas e situações que são identificadas pelas gestoras como: o uso de drogas pelos alunos, roubos, a ausência dos pais na educação dos filhos, conflitos entre professores, uso de novas tecnologias, entre outras possibilidades que variam de acordo com a inserção do contexto escolar.

Com isso a primeira dificuldade a ser enfrentada é quanto a aproximação entre a teoria e a vida social. As realidades das escolas são distintas e possuem suas especificidades. Problemas todas as escolas têm, mas devido ao fato de “cada escola ser uma escola” (Vice-Diretora F), a criação de uma solução comum se torna inviável.

Outra adversidade que colabora essas reclamações é a dificuldade dos gestores em diagnosticar as interações e os problemas da escola e desenvolver possíveis relações entre as reflexões de certos autores e suas experiências.

Para tanto, apesar das dificuldades se fazem presentes é importante que algumas medidas sejam tomadas. Trata-se de adotar-se caminhos e métodos adequados para superar esses obstáculos e não continuar negando o distanciamento entre a teoria e a vida social como se uma das partes estivesse errada.

Christov (2002, p.33) afirma que “entre a teoria de um autor que queremos assumir e a prática que queremos transformar com essa teoria, existe a nossa teoria”, portanto quanto maior for a capacidade dos gestores em saber diagnosticar as experiências do seu cotidiano escolar e

maior for sua capacidade em compreender autores, maior será sua capacidade de construir “sua própria teoria”.

Apesar das diferenças esses dois polos, a teoria abstrata (acadêmica) com a realidade (vida social) “andam juntas: às vezes de forma despercebida, às vezes de forma refletida” (CHRISTOV, 2002, p.32). Muitas vezes não se percebe com clareza sobre como as teorias estão influenciando a prática, mas o importante é saber que essa interferência existe. O que a capacitação não tem feito é ajudar os participantes a encontrar “sua própria teoria”

Portanto, sugere-se a construção de uma teoria reflexiva do autor, que seria uma tradução desses conhecimentos para auxiliar na realização de diagnósticos da vida social e o aumento da capacidade reflexiva do gestor.

O intuito da teoria reflexiva do autor não é descartar todo o conhecimento que já foi construído anteriormente, pois segundo uma das entrevistadas “tem que ter a teoria, ter quem já passou por aquilo, se deu certo ou não. A pesquisa facilita o caminho” (Vice-Diretora A), mas sim dar um melhor sentido ao conhecimento a ser adquirido de forma que o gestor capacitado consiga realizar os diagnósticos necessários para os seus problemas.

A teoria reflexiva do autor seria usada por meio de métodos de ensino com um maior conhecimento aplicado, por meio de trocas aprofundadas das experiências entre os participantes, discussão de casos reais; e instruções prontas para ações determinadas e corriqueiras. Portanto, se faz necessário que os conteúdos abordados pelas capacitações não sejam apenas do universo da abstração, pois muitas vezes se encontram distante do ator, o que não contribui para a efetividade da formação.

Mediante ao exposto, a Figura 12 ilustra a construção e os propósitos da teoria reflexiva do autor.

Com relação ao aumento da capacidade reflexiva do gestor, ressalta-se que a capacitação deve provocar no participante “dúvidas em suas certezas, rupturas no seu pensamento e na sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos da consciência” (PLACCO, 2003, p.59). Portanto, fica evidente a necessidade de promover cursos que colaborem com o processo reflexivo do gestor para que ele trabalhe com a ação do cotidiano e não apenas com a reprodução dos conhecimentos adquiridos. O intuito é que este gestor desenvolva sua habilidade em saber fazer diagnóstico e solução.

Vale ressaltar que desenvolvimento do esforço intelectual, ou seja, do ato de pensar e refletir sobre o tema da capacitação, faz com que o gestor aplique os conhecimentos e avalie se as práticas implementadas estão adequadas às intenções teóricas. No entanto, estes estímulos devem partir das intenções de melhorias do próprio gestor.

Figura 12 – Teoria reflexiva do autor

Fonte: Autoria própria

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo é expresso os passos percorridos por esta pesquisa para atingir os objetivos propostos, determinar as contribuições geradas, registrar as limitações encontradas e as sugerir uma futura agenda de pesquisa.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS OBJETIVOS

O objetivo principal que moveu esta pesquisa de mestrado buscou “compreender o sentido dado pelos gestores de escolas públicas à capacitação em gestão escolar”.

A percepção que os participantes possuem sobre os processos de formação é muito positiva. A busca por novos conhecimentos desses profissionais é muito constante. No entanto, as principais críticas estão associadas à aplicação dos conteúdos, o que impactam na efetividade das capacitações. Sendo necessário, portanto, criar caminhos que colaborem para possíveis soluções desse impasse: o conhecimento é bom, mas não ajuda na prática diária o suficiente.

Com relação aos objetivos específicos:

O primeiro esperava “compreender o significado objetivo dado pelos gestores aos programas de capacitação”. Tratou-se da abordagem quantitativa da pesquisa, analisando objetivamente, por meio de questionário de reação, a opinião dos participantes da capacitação em gestão escolar após a sua aplicação.

A contribuição dessa etapa foi com a criação de um panorama sobre a visão generalizada dos participantes, que demonstraram massivamente satisfação (reação favorável) com as capacitações fornecidas. No entanto, quando confrontado com a visão subjetiva e as questões abertas foi possível perceber que a generalização não refletia a realidade e que algumas informações importantes poderiam estar mascaradas diante da grande amostra.

O segundo objetivo pretendia “compreender o significado subjetivo dado pelos gestores aos programas de capacitação”. Referiu-se a abordagem qualitativa. Por meio das entrevistas em profundidade com alguns gestores de escolas públicas pertencentes a diretoria de ensino da região de São Carlos buscou-se o sentido dado por estes participantes a respeito do entendimento sobre as capacitações.

O resultado desse objetivo foi que apesar da importância da formação ser considerada por todas as entrevistadas, o assunto mais questionado foi o distanciamento entre o que é ensinado com a realidade escolar. Por sua vez, todas sugerem que as trocas de informações com os demais participantes pode ser um bom momento para criar a aproximação entre esses dois polos.

E por fim, o último buscava “potencializar a explicação da relação entre a teoria e a prática”. Correspondeu a triangulação da abordagem quantitativa e qualitativa que identificou os fatores restritivos e facilitadores da aplicação dos conhecimentos adquiridos nas capacitações e foi proposto ações que promovam a aproximação entre os polos.

Os fatores que colaboram com este distanciamento são: diferenças entre os contextos e especificidades das escolas o que dificulta a criação de soluções únicas, dificuldade dos gestores em diagnosticar as interações e os problemas da escola e desenvolver possíveis relações entre as reflexões de certos autores e suas experiências.

Os motivos que contribuem como facilitador para a aproximação entre esses polos é saber que a teoria e a prática sempre andam juntas, mesmo devida a pouca clareza, às vezes passem por despercebida, pois “toda ação humana é marcada por interação, consciente ou inconsciente” (CHRISTOV, 2002, p.32), podendo sempre encontrar aspectos teóricos em nossas ações.

A proposta de aproximação promovida foi a sugestão de uma teoria reflexiva do autor, que seria uma tradução desses conhecimentos para auxiliar na realização de diagnósticos da vida social e o aumento da capacidade reflexiva do gestor, por meio de capacitações qualificadas e esforço de melhoria do gestor. Evidentemente que essa teoria reflexiva do autor da gestão escolar está por ser construída e é obra coletiva de muitos colaboradores; a EFAP já tem contribuído com esta construção ao projetar e oferecer os cursos de capacitação de gestor escolar.

Portanto, como é possível observar, todos os objetivos propostos foram alcançados.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

À EFAP – Os esforços dos profissionais deste órgão para que cada vez mais os profissionais da educação sejam melhores capacitados são enormes. Os avanços apresentados

pela segunda versão do curso comprovam o empenho. Assim esta pesquisa tentou contribuir com a continuidade deste progresso para as próximas versões.

Para tanto foi apresentado uma visão crítica e distinta sobre os programas MGME. Foram geradas sugestões com relação a apresentação de um panorama da realidade escolar para que os esforços já existentes caminhem na direção dessas práticas cotidianas e melhorias do conteúdo da capacitação sobre o que é gestão e o trabalho do gestor.

Aos gestores das escolas públicas - Muito se discute sobre a distância entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana das atividades de gestão escolar. Assim, o presente trabalho teve a intenção de contribuir para a aproximação e melhor entendimento entre esses polos no intuito de colaborar para o trabalho de qualidade desses gestores. Para tanto por meio das discussões e análises do material foi gerado sugestões de possíveis aperfeiçoamentos à teoria fornecida pelas capacitações, chamada por esta pesquisa de Teoria Reflexiva do Autor. Estas recomendações colaboram na promoção e viabilização de um conteúdo compatível com a vida social do cotidiano dos gestores escolar.

Ao Grupo de Estudos Organizacionais da Pequena Empresa (GEOPE) - Há mais de dezoito anos o grupo vem estudando o trabalho do administrador e o funcionamento das pequenas empresas. Apesar da alteração do objeto de estudo, o grupo pretendeu utilizar a maturidade e os conhecimentos adquiridos ao longo de tantos anos, em novos caminhos da gestão, no caso, a escolar. O GEOPE sempre se empenhou em pesquisar e entender as especificidades de organização e gestão da pequena empresa, as quais têm similaridades e diferenças com a grande empresa. Esta busca das especificidades pode ser um dos caminhos para enriquecer a compreensão da gestão escolar. No entanto, as buscas pelo sentido e entendimento de como as coisas acontecem e como aproximar a teoria com a prática, ainda permanece a mesma. Portanto, este trabalho contribuiu ao grupo com relação a expansão do conhecimento em outros objetos de estudos e pela busca constante da maturidade metodológica.

À pesquisadora – A contribuição deste trabalho que será levada para vida da pesquisadora se resume em uma palavra: amadurecimento. Os novos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, e principalmente o fato de passar a investigar uma realidade distinta do que até então estava habituada pelo âmbito da academia e das teorias por meio do paradigma interpretativista fizeram com que a investigadora passasse por uma importante transformação profissional e pessoal.

A observação das diferentes realidades das escolas dando voz a visão dos gestores fez com que a pesquisadora percebesse que há um mundo muito maior do que criado pelos livros e pelo que acredita-se que seria o mais adequado e esperado. A realidade foge das expectativas

planejadas pelos indivíduos envolvidos com a comunidade escolar. No entanto, a vivência com estas gestoras ensinou a pesquisadora que apesar das dificuldades existirem, as mesmas não impedem de insistir e lutar por escolas melhores e é por este caminho que deve ser seguido.

5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Apesar das contribuições importantes, esta pesquisa também apresentou algumas dificuldades. Os principais obstáculos apareceram quando o processo de coleta de dados deu início.

Nesta etapa, imprevistos e furos no planejamento devido a uma diversidade de variáveis fizeram presentes.

Com relação aos questionários, embora a amostra seja relevante e significativa, o que contribuiu muito para uma pesquisa de abordagem mista (quantitativa e qualitativa) atingindo resultados mais aprofundados devido a uma possível generalização das respostas sobre os temas abordados, tal objetivo não pode ser alcançado. Apesar da grande quantidade dos dados, o questionário era formado por questões de reação, que apesar de sua importância para a identificação da satisfação dos participantes, gerou informações muito superficiais, não avaliando de maneira mais concreta a efetividade dos cursos.

Ainda com relação aos questionários, as questões abertas foram lidas de formas individuais e categorizadas manualmente o que gerou um grande dispêndio de tempo e a possibilidade de uma classificação não condizente com a realidade.

Outra limitação da pesquisa foi com relação ao acesso aos diretores das escolas. Inicialmente conseguimos o aceite para entrevistar apenas cinco gestoras (pois a Diretora C concordou em participar enquanto ocorria a entrevista com Vice-diretora B), sendo que a meta original era de dez responsáveis administrativos. Além da pequena amostra, todas as diretoras que foram contatadas delegaram as entrevistas aos seus vice-diretores, rompendo novamente com planejamento inicial da pesquisa que era realizar as entrevistas somente com as gestoras principais da escola. No entanto, tal alteração não comprometeu na contribuição dos resultados deste trabalho.

Ainda sobre esse contato direto com as participantes das capacitações, outra limitação encontrada é sobre a realização de uma única entrevista por gestora. Embora tenha sido suficiente para a coleta dos dados essenciais ao tema da pesquisa, não foi o bastante para a

realização de uma investigação mais detalhada e aprofundada do que se tivesse vivenciado o cotidiano escolar por um tempo, por exemplo.

5.4 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Como sugestões de investigações futuras propõe-se que novas pesquisas sejam realizadas a fim de refinar os conhecimentos gerados por este trabalho. Com relação as propostas que envolvem a geração e desenvolvimento de novos conhecimentos teóricos sugere-se:

- Como os gestores escolares devem ser preparados: este tema será um passo a frente a atual pesquisa, atuando como complemento da mesma. Após identificar as melhorias a serem feitas nas formações dos gestores escolar em gestão, buscar novas maneiras e métodos instrucionais de qualificação são fundamentais para concretização desses avanços.
- Qual o entendimento dos professores sobre gestão escolar: em tempos na qual a gestão democrática é tão discutida, estes profissionais também possuem papel ativo e influenciador nas atividades administrativas da escola. Portanto, sugere-se que este assunto seja abordado mantendo a ideia de buscar o entendimento por meio do paradigma interpretativista, para que assim novos horizontes sobre a gestão escolar seja estudado.
- Especificidades da escola: apesar de já haver alguns estudos nessa área, recomenda-se o aprofundamento deste assunto, visto que sua importância é fundamental para a realização da gestão cada vez mais compatível com a realidade escolar e seus objetivos.

Quanto as indicações para superar as limitações encontradas por esta investigação recomendam-se que se utilize outros métodos de coleta de dados. Para superar as questões envolvidas aos questionários, propõem-se manter a técnica já que a amostra é muito significativa. No entanto, sugere que seja aperfeiçoada a estrutura e as perguntas da ferramenta, ou seja, a alteração de um questionário de reação para aprendizagem ou impacto permitindo assim, uma generalização dos resultados, análises estatísticas relevantes e avaliação da efetividade das capacitações. Quanto as questões abertas recomendam-se o uso de *softwares* específicos para a realização das análises.

Sobre o uso das entrevistas como coleta direta única, aconselha-se o uso de outras ferramentas que proporcionem um acompanhamento mais intenso e objetivo com os gestores escolares. A vivência do cotidiano escolar e da execução das atividades administrativas dos gestores pode colaborar com a emergência de resultados relevantes e mais aprofundados, além de auxiliar na superação da dificuldade de ter acesso direto ao diretor da escola.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; GAMA, A. L. G., BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v.4, n.3, p.25-45, 2000.
- ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v.1, p.241-274, 2010.
- ALVES, R. Filosofia da ciência-Introdução ao jogo e às suas regras. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ANDION, C. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Caderno EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p.1-19, 2012.
- ANDRADE, M. D. F. C. C. **Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da Rede Estadual Paulista, em relação ao trio gestor**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. 2012.
- ARANHA, E. M. G. **Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola-um estudo na perspectiva sócio-histórica**. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. 2015.
- ASSAN, T. E. B.; LUMADI, M. W. Effectiveness of the induction programme for school principals in the North West Province. **Anthropologist**, v.15, n.1, p.79-87, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELFORT, R. M.; SANTOS, E. F. M. S.; TADEUCCI, M. de S. R. Gestão por competências: um novo modelo de gerenciamento. **Revista UNI**, v.2, n.2, p.39-53, 2012.
- BELL, J. **Projeto de Pesquisa**: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências. Porto Alegre: Artmed. 4ed., 2008.
- BLOOM, N.; LEMOS, R.; SADUN, R.; VAN REENEN, J. Does management matter in schools? **The Economic Journal**, v.125, n.584, p.647-674, 2014.
- BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.
- BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R. Competências necessárias à equipe gestora. In: **Gestão Escolar em Destaque**. BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R.; LACERDA, S. da C. (orgs). Pedagogia de A a Z; vol.5; Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. **Revista de Administração**, v.31, n.2, p.112-125, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1, p.27833, 23 de dez. 1996.

BRUHM, D. J.; HARMAN, W.; LEE, T. W.; MITCHELL, T. R. Qualitative Research in Management: A Decade of Progress. **Journal of Management Studies**, v.48, n.8, p.1866-1891, 2011.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: Os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 5ed., 1991.

BURAK, D. M. A; FLACH, S. de F. **Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa – PR** 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/cn9ZvyO1.pdf> Acesso: 20 de mar. de 2017.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.

BUSH, T.; JOUBERT, R.; KIGGUNDU, E.; VAN ROOYEN, J. Managing teaching and learning in South African schools. **International Journal of Educational Development**, v.30, n.2, p.162-168, 2009.

BUSH, T; KIGGUNDU, E.; MOOROSI, P. Preparing new principals in South Africa: the ACE: School Leadership Programme. **South African Journal of Education**, v.31, p.31-43, 2011.

CARDNO, C.; YOUNGS, H. Leadership Development for Experienced New Zealand Principals: Perceptions of Effectiveness. **Educational Management Administration & Leadership**, v.41, n.3, p.256-271, 2013.

CARVALHO, M. J. de. Liderança na Organização Escolar: O Diretor. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v.8, n.13 p.193-209, 2012.

CHAEBO, G.; GUIMARÃES, T. de A. Zona de transição dos paradigmas funcionalista e interpretativista. **Desafio Online**, v.1, n.2, p.663-673, 2014.

CHEN, S.; ZHENG, Y.; LO, L. N. K. Landscape of scholarship on principal training in China from 1989 to 2008. **Frontiers of Education in China**, v.6, n.3, p. 342-360, 2011.

CHEROBIM, A. P. M. S.; MARTINS, G. de A.; SILVEIRA, J. A. G. da. Abordagem metodológica qualitativo-quantitativa em pesquisas na área de administração. In: **XXVII Enanpad**, Atibaia. Anais do XXVII Enanpad, 2003.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: **ANAIS do 4º CONPEF–Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Estadual de Londrina. 2009.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e Prática: O Enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES A.A. et.al. **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

COELHO, F. M. O cotidiano da gestão escolar: o método de caso na sistematização de problemas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.04, n.4, p.1-16, 2015.

CONTI, C.; FREITAS-DE-LIMA, E. School management specialization course: a brazilian experience on principals' development. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.69, p.47-68, 2015.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Edições Asa, 1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 3ed., 2010.

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London: Sage, 1998.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2ed., 2006.

DE PAULA, A. P. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cadernos EBAPE - BR**, v.14, n.1, p.24, 2016.

DIGWAMAJE, O. B., ASSAN, T. B. Nature and characteristics of the induction programme for primary school principals in the North West Province, South Africa. **Anthropologist**, v.14, n.4, p.269-277, 2012.

DONOSO, S.; BENAVIDES, N.; CANCINO, V.; CASTRO, M.; LÓPEZ, L. Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v.17 n.49, p.233-240, 2012.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, 2009.

ELLER, J. F. An evaluation of a development program for new principals. **The Qualitative Report**, v.15, n.4, p.956-965, 2010.

ESCRIVÃO FILHO, E. **A natureza do trabalho executivo: uma investigação sobre as atividades nacionalizadoras do responsável pelo progresso produtivo em empresas de médio porte**. Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina - Santa Catarina. 1995.

_____. **Administrar é... A evolução do trabalho do administrador**. São Carlos: Rima Editora, 2008.

ESCRIVÃO FILHO, E.; OLIVEIRA, P. H.; SCATOLIN, F. B.; ESCRIVÃO, GUERRINI, F. M. O desenvolvimento das modernas teorias de administração. In: ARAGÃO, J. E. O. S.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Introdução a administração: desenvolvimento histórico, educação e perspectivas profissionais**. São Paulo: Atlas, 2016.

FAYOL, H. **Administração Industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1964.

FERREIRA, R. R., ABBAD, G., PAGOTTO, C. P.; MENESES, P. P. M. Avaliação de necessidades organizacionais de treinamento: o caso de uma empresa latino-americana de administração aeroportuária. **Revista Eletrônica de Administração - REAd**, v.15, n.2, p.350-375, 2009.

FIGARO, R. A Triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v.16, n.2, p.124-131, 2014.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Edição Especial, p.183-196, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 3ed., 2009.

FONTANELLA, B. J. B.; CAMPOS, C. J.G.; TURATO, E. R. Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: uso de entrevistas não-dirigidas de questões abertas por profissionais da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.14, n.5, p.812-820, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes e necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Efeitos de treinamentos nos desempenhos individual e organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v.4, n.3, p.44-56, 2004.

GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. In: DUNNET; HOUGH (Orgs). **Handbook of industrial and organizational psychology**. California: Consulting Psychology Press, 2ed. 1991.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, M. de F. da COSTA Sentido e valor da sociologia compreensiva de Max Weber. **Revista Políticas Públicas**, v.8, n.1, p. 111-132, 2015.

GRANEHEIM, U. H.; LUNDMAN, B. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. **Nurse Education Today**, v.24, p.105 -112, 2004.

GRISSOM, J. A.; HARRINGTON, J. R. Investing in Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal Effectiveness. **American Journal of Education**, v.116, p.583-612, 2010.

GRISSOM, J. A.; LOEB, S. Triangulating principal effectiveness how perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. **American Educational Research Journal**, v.48, n.5, p.1091-1123, 2011.

GRONN P. Leadership: who needs it? **School Leadership & Management**, v.23, n.3, p.267-291, 2003.

GUERRINI, F.M.; ESCRIVÃO FILHO, E.; ROSIM, D. **Administração para Engenheiros**. São Paulo: Elsevier, 2016.

GUMUS, E. Investigation Regarding the Pre-Service Trainings of Primary and Middle School Principals in the United States: The Case of the State of Michigan. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v.15, n.1, p.61-72, 2015.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.2, p.201-210, 2006.

HALLINGER, P.; LU, J. Preparing principals: What can we learn from MBA and MPA programmes? **Educational Management Administration & Leadership**, v.41, n.4, p.435-452, 2013.

HESS, F. M.; KELLY, A. P. Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. **Teachers College Record**, v.109, n.1, p.244-274, 2007.

HESSEL, A. M. D. G.; FAZENDA, I. C. A. Schools Management in the Complex Thinking Perspective. **Journal on Innovation and Sustainability**. v.7, n.2, p. 17-26, 2016

HESSEL, A. M. D. G. **Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

HONORATO, V. M. de C. **Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral**. Dissertação. Pontifícia Universidade de Católica de Goiás – Goiânia. 2015.

JIMÉNEZ, I. V. Análisis de la formación profesional de los directores graduados y las directoras graduadas de la carrera de Administración Educativa del CIDE-UMA. **Revista CAES**, v.6, n.1, p.174-212, 2015.

JUNQUILHO, G. S.; de ALMEIDA, R. A.; da SILVA, A. R. L. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE Brasil**, v.10, n.2, p.330-356, 2012.

KARATAŞ-ÖZKAN, M.; MURPHY, W. D. Critical theorist, postmodernist and social constructionist paradigms in organizational analysis: A paradigmatic review of organizational learning literature. **International Journal of Management Reviews**, v.12, n.4, p. 453-465, 2010.

KARSTANJE, P.; WEBBER, C. F. Programs for school principal preparation in East Europe. **Journal of Educational Administration**, v.46, n.6, p.739-751, 2008.

KATZ, R. L. Skills of an effective administrator. **Harvard Business Review**, p. 33-42, 1955.

KHAN, M. F.; AHMAD, S.; ALI, I.; FAYYAZ-UR-REHMAN. The impact of school management trainings and principals' attitude on students' learning outcomes. **African Journal of Business Management**, v.5, n.7, p. 2668-2678, 2011.

KIRKPATRICK, R. Recruiting and developing candidates for principal. **NASSP Bulletin**, v.84, n.617, p.38-43, 2000.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Technical Report TR/SE-0401, Keele University and NICTA, 2004.

KOUALI, G.; PASHIARDIS, P. Time management profiles of Cypriot school principals: a mixed-methods approach. **International Journal of Educational Management**, v.29, n.4, p.492-518, 2015.

LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas**: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola—teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 4ª ed., 2001.

_____. Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 13, p. 155-191, 2007.

_____. **Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 6ed., 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar Políticas Públicas e Organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. B. V. **A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolar dos alunos**. Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo - Araraquara. 2013.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**: curso básico. Brasília: Imep/MEC; 8ed., 2007.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: Gestão Escolar e Formação de gestores. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000.

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

MARTINS, A. P. M.; BROCANELLI, C. R. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, v.7, n.2, p.80-85, 2011.

MARTINS, R. A. Princípios da Pesquisa Científica. In: MIGUEL, P. A. C. (Coord). **Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2ed, 2012.

MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas: Evolução, teoria**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MATHIBE, I. The professional development of school principals. **South African Journal of Education**, v.27, n.3, p.523-540, 2007.

MEDEIROS, M. L. **Gestores Escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo**. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, 2011.

MEDEIROS, M. L.; ALVES, T.; PASSADOR, J. L.;[PASSADOR, C. S. Administração e Políticas Públicas em Educação: uma revisão sistemática da produção do EnANPAD e do EnAPG de 1997 a 2009. **Revista de Ciências da Administração**, v.13, n.30, p.61-87, 2011.

MEDEIROS, M. L.; FEROLLA, L. M.; PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L. Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v.30, n.1, p.115-138, 2014a.

MEDEIROS, M. de L.; VANTINI, C. B. A.; PASSADOR, C. S.; PASSADOR, J. L. Diretor de escola pública: da totalidade a centralidade? **Nucleus**, v.11, n.2, p.69-84, 2014b.

MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Manual de Treinamento Organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MESTRY, R.; SCHMIDT, M. Portfolio Assessment as a Tool for Promoting Professional Development of School Principals: A South African Perspective. **Education and Urban Society**, v.42, n.3, p.352-373, 2010.

MESTRY, R.; SINGH, P. Continuing professional development for principals: a South African perspective. **South African Journal of Education**, v.27, n.3, p.477-490, 2007.

MEYERS, M. D. Qualitative Reserarch in Information Systems. **MISQ Discovery**, v.21, n.2, p.241-242, 1997.

MILIONI; B. A. Integrando o levantamento de necessidades com avaliação e validação do treinamento. In: BOOG, G.G. (Coord.). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: Um guia de operações**. São Paulo: Makron Books, 2001.

MILLER, W. Better Principal Training Is Key to School Reform: To ensure that schools can help children develop the skills they need, we need principals with sharper skills and more effective professional development. **Phi Delta Kappan**, v.94, n.8, p.80, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 18ed., 2001.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Online, v.17, n.3, p.621-626, 2012.

MORAES, L. F. R. de; MAESTRO FILHO, A. D.; DIAS, D. V. O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v.7, n.2, p. 57-71, 2003.

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

MOTTA, F. C. P. **Teoria das Organizações**: evolução crítica. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2001.

MOTTA, F.C.P; PEREIRA, L.C.B. Introdução a organização burocrática. São Paulo: Thomson, 2003.

MUNCK, L; DE SOUZA, R. B. Estudos organizacionais: uma relação entre paradigmas, metanarrativas, pontos de interseção e segmentações teóricas. **Revista Pretexto**, v.11, n.2, 2010.

NAICKER, I., CHIKOKO, V., MTHIYANE, S. E. Does mentorship add value to in-service leadership development for school principals? Evidence from South Africa. **Anthropologist**, v.17, n.2, p.421-431, 2014.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. **As organizações escolares em análise**, v.3, p.13-43, 1999.

OLIVEIRA, J. de; ROSIM, D. ESCRIVÃO FILHO, E. O Trabalho do Administrador. In: ARAGÃO, J. E. de O. S.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Introdução á Administração**: Desenvolvimento Histórico, Educação e Perspectivas Profissionais. São Paulo: GEN, 2016.

OLIVEIRA, V. M. de; MARTINS, M. de F.; VASCONCELOS, A. C. F. Entrevistas “Em Profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: Pistas teóricas e metodológicas. **SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS–SIMPOI**, v.15, p.1-12, 2012.

OPLATKA, I. Learning the principal's future internal career experiences in a principal preparation Program. **International Journal of Educational Management**, v.23, n.2, p.129-144, 2009.

O'REILLY D.; REED, M. ‘Leaderism’: an evolution of managerialism in UK public service reform. **Public Administration**, v.88, n.4, p.960-978, 2010.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.3, p.763-778, 2010a.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 16ed., 2010b.

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

PIGGOT-IRVINE, E. Principal Development: Self-directed Project Efficacy. **Educational Management Administration & Leadership**, v.39, n.3, p.283-295, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

POLATO, A.; NADAL, P. Como atua o trio gestor. **Rev. Nova Escola**, [S.l.], 3. ed. 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/681/como-atua-o-trio-gestor>>. Acesso em: 28 de março de 2016.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. A organização das práticas na gestão das escolas públicas brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Revista Pensamento & Realidade**, v.30, n.3, p.28-43, 2015.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

QUINTA, M. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora do Globo, 1951.

RANDOLPH, J. J. A guide to writing the dissertation literature review. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v.14, n.13, p.1-13, 2009.

RIOS, T. D. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REED, M. **Sociologia da gestão**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

ROBBINS, S. P.; COULTER, M. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1998.

ROCHA, M. F. J.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. O Professor Mediador Escolar e Comunitário: uma Prática em Construção. **Revista Eletrônica de Educação**, v.10, n.3, p.341-353, 2016.

ROSALIN, B. C. M.; SANTOS CRUZ, J. A.; MATTOS, M. B. G. A Importância Do Material Didático no Ensino a Distância **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 814-830, 2017.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v.2, n.2, p.250-269, 2009.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudo de Revisão Sistemática: Um guia para a síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p.83-89, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE Nº 88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Resolução SE Nº 90, de 03 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_09.HTM>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Resolução SE Nº 19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://desumare.edunet.sp.gov.br/Supervisao/2010/Resolu%C3%A7%C3%A3oSE192010.htm>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Resolução SE Nº 70, de 26 de outubro de 2010**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM?Time=10/24/2011%207:52:42%20PM>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Tutorial do plano de ação participativo para escolas de 2012: Apoio ao diagnóstico e a formulação de ações**. São Paulo: Diretoria de Ensino, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Pesquisa de Diretorias de Ensino: Diretoria de Ensino / Região**. São Paulo, 2017. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Resul_Mapa_Diretoria.asp?ID_DIR=073>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de Ação nas Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SENE, J. E. A sociedade do conhecimento e as reformas educacionais. **Revista Geotemas**, v.2, p.129-143, 2012.

SILVA, T. G. **Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola**. Dissertação. Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo – São Paulo. 2010.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SILVEIRA, R. Z. - Mãe!? O mundo vai acabar...? Reflexões sobre Desdobramentos e Implicações dos Paradigmas Sociológicos de Burrell e Morgan para os Estudos Organizacionais. **Caderno EBAPE. BR**, v. 11, n.4, p.652-670, 2013.

SIMKINS T. Understanding school leadership and management development in England: retrospect and prospect. **Educational Management Administration & Leadership**, v.40, n.5, p.621-640, 2012.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p.51-60, 2008.

STAKE; R. E. **A arte da investigação com estudo de caso**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2ed., 2009.

STERCHELE, C. S. **Administração e gestão escolar: há razões para alterações?** Dissertação. Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo – São Paulo. 2016.

SUTTON, R. I.; STAW, B. M. What theory is not. **Administrative Science Quarterly**, v.40, n.3, p.372-378, 1995.

TEIXEIRA, H. J. **Da Administração Geral à Administração Escolar**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2003.

TEIXEIRA, M. A. P. **Formação para diretor escolar da educação básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no estado do Paraná**. Dissertação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TERRA, A. L. A metodologia quadripolar de investigação científica aplicada em Ciência da Informação: relato de experiência. **Prisma.com**, n.26, p.45-66, 2014.

THEOPHILO, R.; IUDIDIBUS, S. Uma análise crítico-epistemológica da produção científica em contabilidade no Brasil. **Contabilidade, gestão e governança**, v.8, n.2, p.147-175, 2005.

TOPPING, P. A. **Liderança e Gestão**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TZINER, A.; FISCHER, M.; SENIOR, T.; WEISBERG, J. Effects of Trainee Characteristics on Training Effectiveness. **International Journal of Selection and Assessment**, v. 15, n.2, p.167-174, 2007.

VARGAS, R. A. de A.; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As "Artes do Fazer" Gestão em uma Escola Municipal. **VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**.2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2012/2012_ENEO274.pdf> Acesso: 19 de jan. de 2016.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.45, n.4, p.66-72, 2005.

WALKER, A.; BRYANT, D.; LEE, M. International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes. **Educational Management Administration & Leadership**, v.41, n.4, p.405-434, 2013.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. Campinas: Editora Unicamp 5ed., 2016.

YAN, W.; EHRICH, L. C. Principal preparation and training: a look at China and its issues. **International Journal Educational Management**, v.23, n.1, p.51-64, 2009.

YOUNGS, H.; PIGGOT-IRVINE, E. The application of a multiphase triangulation approach to mixed methods: The research of an aspiring school principal development program. **Journal of mixed methods research**, v.6, n.3 p.184-198, 2012.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE**. Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.550-553, 2010.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, v.7, p.79-88, 2002.

ZHENG, Y.; WALKER, A.; CHEN, S. Change and Continuity: A Critical Analysis of Principal Development Policy in Mainland China (1989-2011). **Educational Management Administration & Leadership**, v.41, n.4, p.484-503, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

São Carlos, xx de xxxxx de 2017.

Prezada Senhora Profx. xxxxx,

Nós do Grupo de Estudo Organizacionais da Pequena Empresa (GEOPE–USP) estamos realizando uma pesquisa acadêmica cujo objetivo principal é “compreender o sentido dado pelos diretores de escolas públicas à capacitação em gestão escolar”. A investigação será realizada com os gestores escolares que participaram do curso – Formação de Gestores Escolares do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) fornecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Após a análise quantitativa dos questionários aplicados no curso, a Escola Estadual xxxxxxxx foi selecionada para participar da fase qualitativa, e venho por meio desse convidá-la formalmente.

Essa segunda fase consiste em estudar qualitativamente o entendimento dos diretores das escolas públicas a respeito da capacitação em gestão escolar por meio de uma entrevista. Nesta entrevista a pesquisadora irá gravar uma conversa sobre as impressões da diretora em relação ao tema abordado.

Ressalta-se que a sua participação é fundamental para o sucesso da pesquisa, que informações sigilosas não serão solicitadas e mesmo as informações fornecidas serão tratadas com o sigilo necessário e utilizadas de modo a não identificar a escola.

Após a confecção do relatório final da pesquisa os dados serão destruídos e será enviada a senhora uma cópia com as conclusões e resultados finais.

Aproveitamos o ensejo para antecipar os agradecimentos por sua valiosa colaboração.

Fabiana Becalette Scatolin
 Pesquisadora – fbscatolin@gmail.com

Edmundo Escrivão Filho
 Professor Associado e Orientador

Termo de concordância.
 Eu concordo em participar da pesquisa e estou informado do seu desenvolvimento.

Nome: xxx
 Diretora da escola EE xxx

APÊNDICE B - GUIA DA ENTREVISTA

Objetivo principal da pesquisa é “compreender o sentido dado pelos diretores de escolas públicas à capacitação em gestão escolar”

Profª Diretora – xxxxxxxx

Escola – xxxxxxxx

Questões direcionadoras da entrevista:

- 1- Qual sua trajetória como profissional da educação?
- 2- Quais os papéis e como funciona a equipe gestora? Diretor(a), Vice-Diretor(a), Coordenador(a) Pedagógico. C
- 3- Dentre os vários papéis, qual a importância da gestão da escola? O que é a gestão da escola? O que faz o gestor escolar?
- 4- O gestor escolar pode ser preparado? A Faculdade prepara? A senhora fez o MGME, qual sua avaliação? Prepara o gestor?
- 5- Qual o conteúdo do MGME? E os métodos utilizados? A senhora se sente preparada para gerir com o MGME? Em que poderia ser melhorado?
- 6- O MGME foi prático? Qual a distância da teoria da gestão escolar e da sua prática? O que a teoria não ensina?

ANEXO A – PESQUISA DE AVALIAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO DO CURSO MGME EM 2013

Avaliação do Curso 2 - Formação de Gestores Escolares (AVA-EFAP)

Prezado(a) cursista,

As questões desta pesquisa pretendem avaliar alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 2 – Formação de Gestores Escolares em sua modalidade a distância.

As questões aqui apresentadas seguem diferentes formatos e conteúdos com a intenção de diversificar a possibilidade de análise sobre os diversos fatores que influenciam e compõem o curso.

Nesse sentido, contamos com a sua atenção e colaboração no preenchimento das questões, pois, a partir das informações coletadas, poderemos ter elementos para aperfeiçoar os cursos oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP).

Responda a cada bloco e clique em “Avançar”. Ao responder o último bloco, clique em “Finalizar”.

ATENÇÃO: Após responder a todas as questões e clicar em “Finalizar”, a pesquisa será enviada e não haverá possibilidade de editar as respostas dadas.

Após o envio da pesquisa e/ou encerrado o prazo de preenchimento, será possível consultá-la, na coluna “Consulta”.

Olá teste10!

Nome da Escola:

Diretoria de Ensino:

RG:

CPF:

Email:

1. QUESTÕES RELACIONADAS À INFRAESTRUTURA E MATERIAIS

1.1. Sobre o funcionamento do AVA-EFAP, assinale o aspecto que mais dificultou a realização das atividades:

- ☐ Acesso ao ambiente.
- ☐ Comunicação com o professor tutor pelo “Correio”.
- ☐ Envio de arquivos.
- ☐ Forma de preenchimento das atividades.
- ☐ Forma de postagem de comentários nos fóruns.
- ☐ Acesso aos diferentes tipos de materiais.
- ☐ Não apresentou dificuldade em aspecto algum.

1.2. Como você avalia a ferramenta Fórum em seu potencial de interação?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

1.3. Qual é o seu grau de satisfação em relação à qualidade do conteúdo digital disponibilizado durante esses primeiros módulos (apresentação visual dos textos, documentos, hipertextos, animações, vídeos, Saiba Mais, Dicas etc.)?

- ☐ De 80% a 100%
- ☐ De 50% a 70%
- ☐ De 20% a 40%
- ☐ De 0% a 10%

1.4. Assinale o seu grau de satisfação em relação às videoconferências realizadas durante o curso:

- ☐ De 80% a 100%
- ☐ De 50% a 70%
- ☐ De 20% a 40%
- ☐ De 0 % a 10%

2. QUESTÕES RELACIONADAS À TUTORIA

2.1. Como você avalia a qualidade da mediação de seu professor tutor nos fóruns?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

2.2. Como você considera as devolutivas emitidas pelo seu professor tutor, na avaliação das atividades?

- Excelentes
- Boas
- Regulares
- Ruins

2.3. Como você avalia o domínio do professor tutor quanto aos conteúdos apresentados durante o curso?

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

3. QUESTÕES RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO 1º MÓDULO DE FORMAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

Avalie os aspectos apontados, relativos ao Módulo I - Administração do Tempo, e assinale a nota que melhor traduz sua opinião quanto às contribuições oferecidas por esse tema para o aprimoramento de sua gestão da unidade escolar, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

3.1. Possibilidades oferecidas a você para realizar uma reflexão sobre a administração do seu tempo na gestão da escola:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2

- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

3.2. Ampliação dos conhecimentos sobre as dimensões e o papel (administrativo/ pedagógico) da equipe gestora:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

3.3. A importância de a equipe gestora se responsabilizar pelos processos de ensino-aprendizagem promovidos pela unidade escolar:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

3.4. Subsídios recebidos para planejar a sua atuação em conjunto com a equipe gestora de sua unidade escolar:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

4. QUESTÕES RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO 2º MÓDULO DE FORMAÇÃO - GESTÃO NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Avalie os aspectos apontados, relativos ao Módulo II - Gestão na Dimensão Pedagógica, e assinale a nota que melhor traduz sua opinião quanto às contribuições oferecidas por esse tema para o aprimoramento de sua gestão da unidade escolar, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

4.1. Ampliação de seu conhecimento sobre como interpretar e utilizar os indicadores estaduais e nacionais de avaliação externa:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

4.2. Aprofundamento das diretrizes pedagógicas da SEE-SP e do Currículo:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

4.3. Subsídios para o desenvolvimento de metodologias para avaliação da aprendizagem:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

5. QUESTÕES RELACIONADAS AOS CONTEÚDOS DO 3º MÓDULO DE FORMAÇÃO - OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

Avalie os aspectos apontados, relativos ao Módulo III - Observação de Sala de Aula, e assinale a nota que melhor traduz sua opinião quanto às contribuições oferecidas por esse tema para o aprimoramento de sua gestão da unidade escolar, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

5.1. Aproximação do cotidiano de sala de aula (relação professor-aluno):

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

5.2. A importância da observação de sala de aula pela equipe gestora:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

5.3. A contribuição das observações para intervenção nas práticas docentes:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

6. QUESTÕES RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO 4º MÓDULO - FEEDBACK

Avalie os aspectos apontados, relativos ao Módulo IV - Feedback, e assinale a nota que melhor traduz sua opinião quanto às contribuições oferecidas por esse tema para o aprimoramento de sua gestão da unidade escolar, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

6.1. Processo de retorno/feedback para professores:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

6.2. A importância do feedback para a mudança de práticas na sala de aula:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

6.3. Atividade de vivência:

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

7. QUESTÕES RELACIONADAS À AUTOAVALIAÇÃO

7.1. Com relação ao material para leitura disponibilizado até o momento, você conseguiu ler aproximadamente:

- ☐ 100% do total.
- ☐ 75% do total.
- ☐ 30% do total.
- ☐ Menos de 5% do total.

7.2. Com que frequência você participou do fórum de interação?

- ☐ Diariamente.
- ☐ De 3 a 5 vezes por semana.
- ☐ De 2 a 3 vezes por semana.
- ☐ Uma vez por semana.
- ☐ Não participei do fórum.

7.3. Analise como foi a sua participação nos fóruns:

- ☐ Respondi somente às questões colocadas pelo professor tutor.
- ☐ Participei das discussões realizadas pelos demais cursistas.
- ☐ Indiquei bibliografias e referências como contribuição para as discussões.
- ☐ Não participei do fórum.

7.4. Justifique sua resposta referente à participação nos fóruns:

7.5. Assinale abaixo qual das atividades do curso apresentou maior dificuldade para você:

- ☐ Questão objetiva.
- ☐ Questão discursiva.
- ☐ Fórum.
- ☐ Quiz (atividade interativa).

7.6. Que medidas você tomou para superar essa dificuldade?

7.7. Entre as atividades propostas, qual você considerou a mais relevante para o seu processo de formação?

- ☐ Questão objetiva.
- ☐ Questão discursiva.
- ☐ Fórum.
- ☐ Quiz (atividade interativa).

8. QUESTÕES GERAIS

8.1. Assinale o grau de articulação dos conteúdos trabalhados durante o curso (modalidades presencial e a distância) com sua prática pedagógica:

- ☐ De 80% a 100%
- ☐ De 50% a 70%
- ☐ De 20% a 40%
- ☐ De 0 % a 10%

8.2. Assinale o seu grau de satisfação com o curso a distância:

- ☐ De 80% a 100%
- ☐ De 50% a 70%

- ☐ De 20% a 40%
- ☐ De 0 % a 10%

8.3. Indique pelo menos três fatores que determinam um bom curso:

8.4. Em sua opinião, quais conteúdos poderiam ser desenvolvidos/aprofundados em um próximo curso?

ANEXO B – PESQUISA DE AVALIAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO DO CURSO MGME EM 2014

MGME - Curso 2 - Formação de gestores escolares - 2ª edição: Avaliação do curso (AVA-EFAP)

Prezado(a) cursista,

Esta pesquisa pretende avaliar alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento do Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 2 – Formação de Gestores Escolares – 2ª edição em sua modalidade a distância.

Assim, com a intenção de diversificar a análise sobre os vários fatores que influenciam e compõem o curso, as questões apresentam diferentes formatos e conteúdos.

Contamos com a sua atenção e a sua colaboração no preenchimento desta pesquisa, pois, a partir das informações coletadas, teremos elementos para aperfeiçoar os cursos oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP).

Você deverá responder a cada bloco e clicar em "Avançar". Ao responder o último bloco, clicar, então, em "Finalizar".

ATENÇÃO: Após responder a todas as questões e clicar em "Finalizar", a pesquisa será enviada, e não haverá possibilidade de editar as respostas dadas.

Após o envio da pesquisa e/ou encerrado o prazo de preenchimento, será possível apenas consultá-la na coluna “Consulta”.

Olá teste10!

Nome da Escola:

Diretoria de Ensino:

RG:

CPF:

Email:

1. 1. INFRAESTRUTURA E MATERIAIS

1.1. Sobre o funcionamento do AVA-EFAP, você deverá assinalar o aspecto que mais dificultou a realização das atividades:

- ☐ Acesso ao ambiente.
- ☐ Comunicação com o professor tutor pelo “Correio”.
- ☐ Envio de arquivos.
- ☐ Forma de preenchimento das atividades.
- ☐ Forma de postagem de comentários nos fóruns.
- ☐ Acesso aos diferentes tipos de materiais.
- ☐ Não apresentou dificuldade em aspecto algum.

1.2. Como você avalia a ferramenta Fórum em seu potencial de interação?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular

☐ Ruim

1.3. Qual é o seu grau de satisfação em relação à qualidade do conteúdo dos primeiros módulos (apresentação dos textos, documentos, hipertextos, animações, vídeos, Saiba Mais, Dicas, entre outros)?

☐ De 80% a 100%

☐ De 50% a 70%

☐ De 20% a 40%

☐ De 0% a 10%

1.4. Você deverá assinalar o seu grau de satisfação em relação às videoconferências realizadas durante o curso:

De 80% a 100%.

De 50% a 70%.

De 20% a 40%.

De 0 % a 10%.

2. TUTORIA

2.1. Como você avalia a mediação de seu professor tutor nos fóruns?

☐ Excelente

☐ Boa

☐ Regular

☐ Ruim

2.2. Como você considera as devolutivas emitidas pelo seu professor tutor na avaliação das atividades?

☐ Excelente

☐ Boa

☐ Regular

☐ Ruim

2.3. Como você avalia o domínio do professor tutor quanto aos conteúdos apresentados durante o curso?

☐ Excelente

☐ Boa

☐ Regular

☐ Ruim

3. CONTEÚDO DO MÓDULO I – ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

Você deverá avaliar os aspectos referentes ao Módulo I – Administração do tempo, quanto às contribuições oferecidas por esse tema para o aprimoramento de sua gestão da unidade escolar.

3.1. Reflexão sobre a administração do seu tempo na gestão da unidade escolar:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

☐ 1 (menor nota)

☐ 2

☐ 3

☐ 4 (maior nota)

3.2. Ampliação dos conhecimentos sobre as dimensões e o papel (administrativo e/ou pedagógico) da equipe gestora:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

☐ 1 (menor nota)

☐ 2

☐ 3

☐ 4 (maior nota)

3.3. Responsabilidade da equipe gestora pelos processos de ensino–aprendizagem promovidos pela unidade escolar:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

☐ 1 (menor nota)

☐ 2

☐ 3

☐ 4 (maior nota)

3.4. Subsídios recebidos para planejar a sua atuação em conjunto com a equipe gestora de sua unidade escolar:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

☐ 1 (menor nota)

☐ 2

☐ 3

☐ 4 (maior nota)

3.5. Qual a nota que melhor traduz a contribuição do Módulo I para seu desempenho profissional?

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

☐ 1 (menor nota)

☐ 2

☐ 3

☐ 4 (maior nota)

4. CONTEÚDO DO MÓDULO II – GESTÃO NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Você deverá avaliar os aspectos referentes ao Módulo II – Gestão na dimensão pedagógica, quanto às contribuições oferecidas por esse tema para o aprimoramento de sua gestão da unidade escolar.

4.1. Ampliação de seu conhecimento sobre como interpretar e utilizar os indicadores estaduais e nacionais de avaliação externa:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

☐ 1 (menor nota)

☐ 2

☐ 3

☐ 4 (maior nota)

4.2. Aprofundamento das diretrizes pedagógicas da SEE-SP e do Currículo do Estado de São Paulo:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

4.3. Subsídios para o desenvolvimento de metodologias para avaliação da aprendizagem:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

4.4. Qual a nota que melhor traduz a contribuição do Módulo II para seu desempenho profissional?

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

5. CONTEÚDOS DO MÓDULO III – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

Você deverá avaliar os aspectos referentes ao Módulo III – Observação de sala de aula, quanto às contribuições oferecidas por esse tema para o aprimoramento de sua gestão da unidade escolar.

5.1. Aproximação do cotidiano de sala de aula (relação professor-aluno):

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

5.2. Importância da observação de sala de aula pela equipe gestora:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

5.3. Contribuição das observações para intervenção nas práticas docentes:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

5.4. Qual a nota que melhor traduz a contribuição do Módulo III para seu desempenho profissional?

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

6. CONTEÚDO DO MÓDULO IV – FEEDBACK

Você deverá avaliar os aspectos referentes ao Módulo IV – feedback, quanto às contribuições oferecidas por esse tema para o aprimoramento de sua gestão da unidade escolar.

6.1. Processo de retorno/feedback para professores:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

6.2. Importância do feedback para a mudança de práticas na sala de aula:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

6.3. Atividade de vivência:

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

6.4. Qual a nota que melhor traduz a contribuição do Módulo IV para seu desempenho profissional?

Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

7. AUTOAVALIAÇÃO

7.1. Com relação ao material para leitura disponibilizado até o momento, você conseguiu ler aproximadamente:

- ☐ 100% do total.
- ☐ 75% do total.
- ☐ 30% do total.
- ☐ Menos de 5% do total.

7.2. Com que frequência você participou do fórum de interação?

- ☐ Diariamente.
- ☐ De quatro a cinco vezes por semana.
- ☐ De duas a três vezes por semana.
- ☐ Uma vez por semana.
- ☐ Não participei do fórum.

7.3. Você deverá avaliar nesta questão como foi a sua participação nos fóruns:

- ☐ Respondi somente às questões colocadas pelo professor tutor.
- ☐ Participei das discussões realizadas pelos demais cursistas.
- ☐ Indiquei bibliografias e referências como contribuição para as discussões.
- ☐ Não participei do fórum.

7.4. Você deverá justificar sua resposta referente à participação nos fóruns:

7.5. Você deverá assinalar abaixo qual das atividades do curso apresentou maior dificuldade para você:

- ☐ Questão objetiva.
- ☐ Questão discursiva.
- ☐ Fórum.
- ☐ Quiz (atividade interativa).

7.6. Que medidas você tomou para superar essa dificuldade?

7.7. Entre as atividades propostas, qual você considerou a mais relevante para o seu processo de formação?

- ☐ Questão objetiva.
- ☐ Questão discursiva.
- ☐ Fórum.
- ☐ Quiz (atividade interativa).

7.8. Qual a nota que melhor traduz a contribuição do módulo para seu desempenho profissional? Você deverá assinalar a nota que melhor traduz sua opinião, sendo 1 a menor e 4 a maior nota.

- ☐ 1 (menor nota)
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 (maior nota)

8. QUESTÕES GERAIS

8.1. Você deverá assinalar o grau de articulação dos conteúdos trabalhados durante o curso (modalidades presencial e a distância) com sua prática enquanto gestor escolar:

- ☐ De 80% a 100%
- ☐ De 50% a 70%
- ☐ De 20% a 40%
- ☐ De 0 % a 10%

8.2. Você deverá assinalar o seu grau de satisfação com o curso a distância:

- ☐ De 80% a 100%

- ☐ De 50% a 70%
- ☐ De 20% a 40%
- ☐ De 0 % a 10%

8.3. Você deverá indicar nesta questão pelo menos três fatores que determinam um bom curso:

8.4. Em sua opinião, quais conteúdos poderiam ser desenvolvidos e/ou aprofundados em um próximo curso?