

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA PARA O PROFESSOR EXERCER A GESTÃO ESCOLAR

Contribuciones de la formación inicial y continua de profesor para la gestión de la escuela

Contributions of teacher's initial and continuing training to provide management school

Tânia Maria Stoffel¹
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues²

RESUMO: Neste texto são apresentados alguns dados que integram a pesquisa realizada sobre o processo formativo do professor como gestor escolar da educação básica da rede pública estadual de Mato Grosso, aqui denominado de professor-gestor. Buscou-se, dentre outros objetivos, investigar, sob a ótica dos professores-gestores, as contribuições da formação inicial e da contínua para a realização das atividades inerentes ao seu cargo. A pesquisa foi qualitativa, aliada ao método de abordagem do materialismo histórico dialético e análise de conteúdo. Utilizou-se, como procedimentos de pesquisa, a entrevista e o questionário que foram aplicados a dez gestores que se encontravam no primeiro mandato. Os resultados indicaram a necessidade de um processo formativo mais amplo que propicie maior conhecimento sobre os processos escolares e, por conseguinte, maior autonomia das ações dos gestores.

Palavras chave: Professor-Gestor. Formação inicial. Formação contínua.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados deste artigo integram a pesquisa realizada sobre o processo formativo do professor como gestor escolar da educação básica da rede pública estadual de Mato Grosso (STOFFEL, 2012). A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, aliado ao método de abordagem do materialismo histórico dialético. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizados entrevistas e questionários aplicados a dez educadores que se encontravam no primeiro mandato (biênio 2010/2011) em unidades escolares da rede estadual de ensino, na cidade de Rondonópolis-MT e que ofereciam, simultaneamente, Ensino Fundamental e Médio.

A opção pelo sujeito iniciante na gestão foi feita considerando-se a premissa de que a experiência pode fazer com que, no segundo mandato, perca-se a estranheza da dificuldade e,

¹ **Tânia Maria Stoffel:** Mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso - Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: tania.stoffel@terra.com.br.

² **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues:** Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação em Educação; Vice-Coordenadora do Grupo de Pesquisa Investigação. E-mail: silviapilegi@gmail.com

muitas vezes, a perspectiva do desafio, do obstáculo. É o que indica José María E. García Garduño, tendo por base sua investigação internacional acerca dos problemas e desafios enfrentados pelo novo diretor escolar. Segundo o autor, “[...] os problemas e dilemas são percebidos mais intensamente durante os primeiros anos” de gestão escolar, sendo que “[...] a intensidade da maioria dos problemas diminui com o tempo” (GARDUÑO, 2010, p. 759 – tradução livre). As entrevistas foram realizadas em duas etapas: a primeira ocorreu no segundo semestre de 2010, momento em que o professor-gestor já havia vivido a experiência inicial de desempenhar o novo cargo por seis meses, ao passo que a segunda aconteceu no segundo semestre de 2011, quando já contava com dezoito meses de experiência. Nesta, foram retomados e aprofundados os pontos que se manifestaram lacunares com o fim de melhor compreender a situação ou estrutura de um problema para, então, proceder a sua interpretação e reconstrução num diálogo dialético com a realidade.

A locução professor-gestor foi utilizada para designar o ocupante do cargo de gestor escolar na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, uma vez que sua formação inicial é para exercer a docência, sendo a gestão assumida mediante sua aprovação em processo seletivo específico, conforme determina o modelo democrático definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Apesar de conceber a gestão como trabalho de uma equipe, nesta pesquisa, o foco centrou-se na figura do gestor escolar, denominado professor-gestor.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR-GESTOR: INICIAL E CONTÍNUA

A docência passou a ser considerada uma profissão somente no século XIX e, segundo Nóvoa (1999), a criação de escolas normais foi uma das etapas decisivas no processo da profissionalização docente. Para Tardif (2010), a docência é uma atividade de interações entre professor e grupos de alunos que ocorrem num determinado contexto histórico-social. Em geral, os docentes apresentam uma história pessoal marcada pelo processo de formação inicial, de acordo com o tempo e espaço em que ela foi vivida, pois as interações são influenciadas pela organização espacial, física e burocrática da escola. De modo que a formação docente passa pela complexidade das relações vividas e conhecimentos produzidos sobre/nessas interações.

Ao escrever sobre a formação contínua de professores, Imbernón (2010), por um lado, relata o avanço no “[...] conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor” tanto em reação às análises teóricas quanto às práticas de formação. Por outro, mostra inquietação para “[...] saber como, [...] de que modo, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são mais inovadoras” na formação inicial e, principalmente, na continuada. E conclui revelando sua “[...] consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas nos tempos atuais” (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Cumprir observar que o contexto histórico social influencia e condiciona a formação docente. Nesse sentido, é importante olhar a sociedade na qual os professores atuam e os interesses de mercado que influenciam seus processos de formação inicial e contínua.

Ao observar as transformações do mundo contemporâneo, Veiga (2002) ponderou que os interesses políticos subordinam-se aos mercadológicos resultando no enfraquecimento da cidadania e da participação, assim como no fortalecimento do individualismo e do descompromisso social, situações refletidas no campo da educação. Apesar de reconhecer os avanços educacionais alcançados nas últimas décadas, a autora também apontou desafios a serem superados, notadamente, na formação docente. A autora apresentou o tema sob duas perspectivas de análise: “[...] a do tecnólogo do ensino e a do agente social.” Segundo a Veiga, a perspectiva do tecnólogo está baseada nas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica preconizadas pela LDB/96 e de seus instrumentos reguladores (PNE e PPDE, entre outros) para atender a um projeto de sociedade neoliberal, sob influência do Banco Mundial, que enfatiza a educação por competência ligada à avaliação dos resultados com base na relação custo-benefício (VEIGA, 2002, p. 66).

Sob essa égide, a formação docente é adequada às demandas do mercado globalizado e centra-se no “[...] desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduz-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva” (VEIGA, 2002, p. 68), muitas vezes, aligeirada. Ainda de acordo com a autora, devido à organização curricular proposta, a formação está centrada no conhecimento disciplinar e no pedagógico, este “[...] reduzido a técnicas e estratégias didáticas e a inclusão de conhecimentos mínimos para a gestão” (Ibid., p. 72), centrando-se na escola, no fazer e deixando de lado a relação com a realidade social mais ampla que influencia a escola e por ela é influenciada.

Outros apontamentos feitos pela autora acerca do aligeiramento da formação se referem à organização curricular que sugere a formação quase exclusiva no conhecimento disciplinar, enquanto o conhecimento pedagógico fica reduzido a técnicas e estratégias

didáticas e a “[...] inclusão de conhecimentos mínimos para a gestão” (VEIGA, 2002, p. 72); a redução do estágio ao exercício da docência na educação básica; à retirada da formação do professor da universidade, que nega a ele a identidade como cientista e pesquisador e o reduz a mero executor acríptico de atividades burocráticas e rotineiras.

Ao passo que a perspectiva de formação do professor como agente social encontra sua defesa nos “[...] movimentos sindicais, científicos, acadêmicos, na literatura pertinente e nos resultados de pesquisas realizadas” (Ibid., p. 66) e passa por um projeto de educação de qualidade para todos sustentados por uma formação teórica de qualidade não reduzida à aquisição de competências e habilidades, mas contempla a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a organização da categoria.

A autora assegura que a formação requer a construção e o domínio de sólidos saberes da docência; união entre teoria e prática; ação coletiva dos profissionais da escola para melhoria do trabalho pedagógico; busca da autonomia enquanto agente responsável por seu trabalho por meio da reflexão crítica de sua prática para compreender a dimensão sociopolítica da educação e da escola assim como um projeto de valorização do magistério.

Tardif (2010) apresenta a complexidade dos saberes docentes que vão além do que as próprias universidades têm conseguido proporcionar na formação inicial. Para o autor houve apenas uma pequena aproximação das ciências da educação e os saberes profissionais dos professores. De modo específico, é o “[...] modelo aplicacionista do conhecimento” que tem orientado a formação docente. Neste modelo a pesquisa, a formação e a prática estão separadas e exigem trajetórias profissionais diversas, uma vez que, primeiro os conhecimentos são adquiridos, depois aplicados no estágio para então inscrevê-los no campo profissional (TARDIF, 2010, p. 270).

O modelo aplicacionista, para o autor, utiliza como base a lógica disciplinar e não a da realidade de trabalho dos professores (socialização profissional). A lógica disciplinar é altamente fragmentada e especializada, as disciplinas são pulverizadas no decorrer da formação; é orientada por questões de conhecimento e não por questões de ação, o conhecer e o fazer ficam dissociados. “Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2010, p. 271).

Neste sentido, são apresentadas algumas ponderações dos entrevistados:³

³ Os sujeitos da pesquisa autorizam, via declaração, o uso das entrevistas neste estudo, desde que se preserve o anonimato.

Eu acho que os cursos de formação de licenciatura plena, eles não formam professores. [...] Eu não tive dificuldades porque eu fui aprendendo junto com o meu processo de atuação dentro de sala de aula. [...]. A formação inicial ajudou, porque eu já estava na prática. Mas falar que sai de lá professor apto, pronto e acabado, não. [...] (CERES, E1)

Se você for analisar o que se vê numa faculdade, acho que não seria aquele o caminho, sabe? [...] porque, na verdade, na faculdade não te dão esse parâmetro, essa visão, só que depois você é muito cobrado. (ARTÊMIS, E1)

Estes depoimentos exemplificam a questão abordada por Tardif (2010) sobre a importância de associar o conhecimento à prática e refletir sobre ela para melhor compreender a teoria. Propõe o autor que a formação não deve ser tida como único fator determinante do desempenho profissional docente por estar inserido num campo de trabalho, sujeito a condições materiais e de valorização que são muito diferentes de uma instituição para outra, além da história pessoal de construção do saber e da profissão que constitui a sua subjetividade e que permite ao docente se auto definir, interpretar sua história e fazer novas escolhas, como candidatar-se a gestor escolar, por exemplo.

O objetivo da pesquisa, aqui sinteticamente apresentada, não foi fazer uma reconstrução da profissão docente, mas compreender o processo formativo do professor-gestor no exercício de sua função e examinar algumas questões como: Qual a influência da formação inicial no exercício da função de gestor, na perspectiva dos sujeitos? Quais foram as contribuições da formação contínua para realização das atividades inerentes à função de gestor?

Neste sentido, faz-se necessário explicar que, em Mato Grosso, é o professor eleito pela comunidade que assume a gestão escolar (nesta pesquisa denominado professor-gestor). Portanto, esse sujeito, em sua formação inicial, prepara-se para a docência e não recebe preparo específico para a administração escolar. Como exceção, cita-se o curso de Pedagogia do Campus Universitário de Rondonópolis-UFMT, que tem duas disciplinas voltadas para essa questão (Política Educacional e Organização da Educação Brasileira; Organização e Gestão das Instituições Educacionais). Contudo, dentre o universo de dez sujeitos, quatro dos sujeitos frequentaram a modalidade Magistério, enquanto cinco outros cursaram Propedêuticos e um deles cursou o Técnico em Contabilidade. Os dados acerca da pós-graduação lato sensu permitiram verificar que cinco dos pesquisados especializaram-se em Didática (Geral e Metodologia do Ensino), três em Matemática, um em Educação Ambiental e outro em Psicopedagogia.

FORMAÇÃO INICIAL: ALGUMAS PONDERAÇÕES

A formação do gestor escolar vem ganhando destaque nos discursos e proposições políticas, tendo em vista a centralidade que tem sido atribuída a ele nas reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas, exigindo maiores habilidades e competências na gestão de modo que

[...] a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (LÜCK, 2009, p. 25)

Nas entrevistas esse assunto emergiu quando os professores-gestores foram questionados sobre o quanto a formação inicial os preparou para esse cargo. Dos entrevistados, nove afirmaram não ter recebido formação nesse sentido. “Não, não teve nenhuma preparação para gestão escolar, isso foi zero. Não teve nenhuma, nenhuma” (HERMES, E1). De forma análoga se expressou Enki: “Olha, nenhuma. Eles não te preparam para ser gestor. Na verdade, depois que você se torna gestor eles acabam tampando buracos para que você não vá tão mal. Só que a preparação acadêmica para gestor é nula” (ENKI, E1).

Os trechos transcritos retratam o argumentado por Teixeira (1968 apud MAIA, 2008) e Lück (2009) no sentido de que o gestor tem se formado para a docência e a formação para a gestão escolar tem sido buscada posteriormente.

Com a perspectiva de que a aprendizagem se dá num processo permanente, a professora-gestora Juno reconheceu que a gestão escolar “[...] é um aprendizado, é a vivência. [...] você não sabe tudo. Ninguém sabe tudo. Você aprende sempre.” (JUNO, E1). Nesse sentido, Tardif (2010, p. 292) expressa que a formação “[...] se estende por toda a carreira dos professores e vai mesmo além, já que certas experiências de formação incluem professores aposentados.” Embora não negue o desenvolvimento profissional como um *continuum*, é evidente que o conhecimento básico para o exercício da atividade é imprescindível. Aprender a fazer fazendo não pode anular a necessidade do saber sistematizado, histórica e teoricamente construído.

Sob o mesmo ponto de vista, Bernadete Angelina Gatti (2011), ao discorrer sobre a formação docente a partir da pesquisa em nível nacional que coordenou sobre o assunto, reconhece a fragmentação formativa e que

[...] um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica, adequada e suficiente, para que os que dele saíam possam se inserir no trabalho com condições de atuarem – e de se aperfeiçoarem constantemente – com base em bons fundamentos formativos iniciais. Quando esta é falha, o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso, o professor, que terá que sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam (GATTI, 2011, p. 305)

Profissionalidade concebida como “[...] conjunto de características de uma profissão que enfeixam o conjunto dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional” (Ibid., p. 305).

O gestor Brahma, em contraposição aos demais entrevistados, relatou a importância da formação inicial para motivá-lo a participar de processos organizativos da sociedade, embora sem preparo específico para a gestão escolar: “No curso de graduação nós sempre fomos incentivados a procurar participar dos conselhos, assumir a direção. Não teve curso de gestão, isso realmente não ocorreu” (BRAHMA, E1). Mais adiante comentou sobre sua participação nos sindicatos e partidos políticos e que realizou cursos de análise de conjuntura social o que, para o entrevistado, motivou-o a assumir a gestão escolar.

A gestão escolar exige múltiplas competências cuja diversidade constitui um desafio para os gestores, pois a dinâmica constante das situações

[...] impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, [de modo que] não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos. (LÜCK, 2009, p. 25)

Uma das propostas da pesquisa foi a de investigar as contribuições da formação contínua para a realização das atividades inerentes ao cargo de gestor, especialmente no que se refere às ações formativas realizadas pelas agências públicas no decorrer do biênio de sua atuação. Portanto, serão apresentados alguns dados a seguir.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO

Os entrevistados fizeram importantes observações a respeito das contribuições da formação contínua e enfatizaram a necessidade de um processo formativo mais amplo que

propiciasse maior conhecimento sobre os processos escolares e permitisse maior autonomia das ações dos gestores.

Ao indagar se a formação recebida preparava o gestor para os principais desafios da gestão escolar (atividades burocráticas, SigEduca, relações conflituosas, evasão, indisciplina e entorpecentes⁴), as primeiras respostas dos entrevistados foram que não, conforme relatado por sete deles (Artêmis, Brahma, Ceres, Fauno, Gaia, Hermes, Juno), enquanto os demais (Dionísio, Enki e Ísis) ponderaram que atendeu parcialmente as expectativas, o que pode ser resumido na declaração de Enki: “[...] para tudo a gente não recebe formação, mas, tem uma formação, mas ela fica muito aquém ainda da realidade que a gente enfrenta no dia a dia na escola” (ENKI, E2).

Ísis foi além, ao lembrar-se das constantes mudanças na legislação educacional, de modo que sugeriu formação contínua, uma vez que a realidade também é dinâmica. Disse ela:

Surgem muitas normativas novas, portarias novas e você precisa estar em constante estudo e pegando orientação. [...] acho assim que a formação tem que ser contínua mesmo, não pode parar por que vão surgir dúvidas para estar tirando. As dúvidas que surgem naquele momento que a gente está no estudo é superada, mas e as que surgem depois? [...] tem que ter formação de forma contínua mesmo para essas necessidades. (Ísis, E2)

Reconhecendo que houve formação, mas insuficiente, Hermes e Juno declararam:

É óbvio que não. Não há preparação para isso. Antes de a gente entrar, tem sim. A gente vai fazer um curso de mais ou menos quatro dias só que quando a gente entra as regras mudaram e não é nada daquilo que me falaram no curso, são outras regras, são outras normas, diferente daquilo que foi falado [...]. (HERMES, E2)

Não. Quando assumi a direção tivemos [curso - dez./2009] sobre a prestação de contas, mas assim, o que coloca aqui e ali. Mas quando eu aprendi a mexer no sistema de prestação de contas ele mudou e ninguém veio dar uma formação para nós [sobre o assunto]. Eu fiquei horas no telefone e na frente do computador para poder [conseguir fazer a prestação de contas pelo sistema], senão eu não conseguiria. [...] Teve situações em que a gente ligou para Cuiabá [SEDUC-MT] e nem eles sabiam dar as respostas. (JUNO, E2)

Igualmente Enki, ao ser questionado sobre a formação para as demandas (entorpecentes, evasão, indisciplina e relações conflituosas), disse: “Eu não me lembro de ter tido alguma formação nesse sentido, posso estar enganado, mas eu não me lembro.” Mas, quando indagada sobre a pertinência de tal formação, respondeu: “Extremamente,

⁴ Esses foram os principais desafios apontados pelo professores-gestores participantes da pesquisa.

principalmente sobre as relações conflituosas entre os iguais porque essa é a dificuldade, sabe? Por que é complicado trabalhar com eles” (ENKI, E2).

Na sequência, ao comentar sobre os módulos do SigEduca implantados em 2011, mencionou:

[...] nós não tivemos formação nem do GPO que é para a parte orçamentária que teve mudança [...] e os assessores tiveram e depois disso ainda teve mudança. [...]. Até teve uma situação no início quando a gente estava colocando os projetos lá [no sistema] que um dos assessores ligou para mim perguntando: Você já fez? Como é que faz? [risos]. (ENKI, E2)

Percebe-se que, de um lado, é positivo esse relacionamento franco entre assessores e professores-gestores, mas, por outro, é lamentável quando se espera deles esse treinamento. Em continuidade em sua declaração, Enki também reconheceu que “[...] até então, quando surgiu esse problema, não tinham tido ainda formação sobre como seria o GPO. [...] e então eles também não tinham conhecimento nenhum, mas eu, como sou curioso, vou lá e fuço, coloco e tiro, vejo se está certo ou não e vai e volta” (ENKI, E2).

Este depoimento revelou um descompasso entre a disponibilização do sistema, a cobrança para que seja utilizado e a capacitação para fazê-lo nos diversos níveis: SEDUC-MT, Assessoria e Escolas. No entanto, se, por um lado, aparenta ser uma situação passageira, por outro revela que perdura toda uma gestão escolar impactando diretamente as atividades dos gestores e de toda a equipe escolar, inclusive o aprendizado dos estudantes.

A gestão é atividade meio (LÜCK, 2000) enquanto organizadora das condições de trabalho e motivação para a equipe escolar alcançar o objetivo da escola e, quando compartilhada, influi mais decisivamente na aprendizagem dos educandos. Garduño (2010) também relata que países como Inglaterra, Escócia e os Estados Unidos, cientes da influência do diretor no desempenho escolar, criaram programas de preparação para os novos diretores, muito úteis para gerar neles maior confiança.

Ainda sobre os dados desta pesquisa, verifica-se que outros sujeitos também classificaram os cursos como insuficientes, de modo especial no que concerne à operacionalização do SigEduca. Nas palavras de Fauno,

[...] porque, por exemplo, a formação que nós tivemos... quando eles chegam para mostrar para você como lançar a prestação da merenda, eles não levam a nota, um exemplo. [...] Aí você sai de lá vazio, você não aprendeu nada. Quando você vem para a prática você tem dificuldades, é onde você começa a lançar as coisas e ver as dificuldades, e buscando aqueles erros que aparecem na tela e anotando, observando cada *link* daquele para ver o que acontece e tal... Foi assim que aprendi. (FAUNO, E2)

Como se constata, o cotidiano do exercício da gestão coloca desafios e os caminhos e aprendizagens vão sendo construídos por cada sujeito por meio das tentativas e buscas, sem formação específica que supra tais necessidades. Isso também se deu com outras temáticas, a exemplo de “entorpecentes”, que foi uma demanda detectada nas informações dadas pelos professores-gestores durante as entrevistas, no que concerne ao tema discutido no processo formativo. A esse respeito, Artêmis foi veemente: “Não, isso daí não foi repassado.” (ARTÊMIS, E2). O tema recebeu referência por Brahma no tocante a não capacitação sobre como lidar com o problema. Ele disse: “Você recebe relatos de tráfico, de estupro, de violência doméstica, de abandono, e a gente não tem preparação para isso. Ninguém te prepara para isso. Você acaba fazendo aquilo que acha mais correto para aquele momento.” (BRAHMA, E1).

Outro ponto que mereceu destaque nas entrevistas foi a atuação constante dos assessores pedagógicos no sentido de sanar as dúvidas, como revelaram as declarações feitas pelos entrevistados:

Olha, na formação não, mas eu tenho um respaldo muito grande na assessora [que atende essa escola]. Eu ligo para ela, ela explica, pode ser qualquer hora, [...] para toda dúvida que eu tenho. [...]. Sempre ligo para ela e é ela que toma as providências para a gente [...]. Todas as minhas dúvidas ela resolve, graças a Deus! (GAIA, E2)

Concordando com a atenção dispensada pelos assessores, Artêmis ponderou que: “O que você precisa no dia a dia você recorre à Assessoria e eles [os assessores] te passam, param até e fazem, só que é muita coisa. Você não pode passar o dia inteiro ligando para Assessoria para ela resolver os teus problemas” (ARTÊMIS, E2). É possível compreender que a gestora quis expressar a necessidade de treinamento para a atividade desempenhada, com objetivo de sair da dependência que hoje está instalada em relação à Assessoria.

Se, por um lado, é preciso lembrar que a (falta de) autonomia atende aos pressupostos das reformas educacionais implantadas no Brasil (VIEIRA, 2001), por outro, denota a existência na escola da “[...] *autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo” (NÓVOA, 1999, p. 20 – grifos no original), apontado pelo autor ao analisar as organizações escolares portuguesas, aplicável a nossa realidade.

Também Dionísio relatou perceber a falta de autonomia em seu cargo: “[...] porque a gente fica às vezes sem parâmetro, sem chão, sem saber para onde ir. Você tem que esperar a resposta de um e de outro para ver se vai fazer assim. Então você tem que ficar correndo atrás disso” (DIONÍSIO, E2).

De forma geral, para Enki o curso sobre gestão aconteceu “[...] depois que fomos eleitos, em dezembro de 2009, depois não teve” (ENKI, E2). Na primeira entrevista ele já havia assegurado que a formação “Poderia ser, assim, melhor. [...] tudo o que teve, foi pouco tempo, especialmente a formação que teve no final do ano passado [2009].” Para ele, as demais “Foram assim, capacitações sobre algo mais específico [...] para um determinado fim, e não sobre a gestão em si, mas que auxiliam a gestão, você precisa saber” (ENKI, E1).

Estas e outras declarações apontaram lacunas na formação dos gestores escolares entrevistados e que não foram preenchidas com as capacitações específicas sobre questões pontuais ocorridas, momentos nos quais buscaram aprender pela tentativa e erro (no caso do SigEduca) e por meio de telefonemas para a Assessoria e SEDUC-MT.

Mesmo partilhando dessa visão, Brahma considerou a formação contínua necessária para que o professor-gestor desenvolva suas atividades com maior segurança. No entanto, revelou sua preocupação com os formadores: “Por outro lado, quem daria essa formação para nós? [...]. Então deveria vir alguém com reconhecimento para poder fazer. [...] por parte dessa Assessoria, é difícil você dizer que vai ter um curso que vai te ajudar. [...] porque não vai resolver.” (BRAHMA, E2)

A produção de pesquisas sobre a formação de profissionais para o ensino, com base na figura do professor formador, tem-se destacado nas discussões acadêmicas pelo crescente número de estudos realizados, conforme pormenorizado por André (2010, p. 278): “O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007”. Os dados evidenciam a atenção especial para a atuação dos formadores, focalizando a existência de um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira, com efeitos decisivos sobre o processo formativo.

Esse processo formativo é compreendido por Carlos Marcelo como desenvolvimento profissional, que se dá em “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p. 7). Conceito que evidencia a intencionalidade e o planejamento dos processos formativos para promover mudanças nos docentes no sentido de “[...] aprender a ensinar” para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos (Ibid., p. 19).

É importante salientar que a formação é apenas um dos caminhos a ser trilhado para o desenvolvimento profissional, conforme já apontado anteriormente. Outros fatores relacionados ao clima organizacional, por exemplo, também influenciam no processo como

“[...] a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais” (BRUNET, 1999, p. 126).

Nesse sentido, o professor-gestor Brahma, ao ponderar sobre problemas internos que exigem mudança pessoal em termos de comportamento, denotou haver aprendizagens com as relações existentes da/na escola. Nas palavras dele:

[...] é difícil você dizer que vai ter um curso que vai te ajudar. [...] porque não vai resolver. Porque o problema interno que nós temos [mencionou docentes e membros do CDCE] que sabe das suas obrigações e não faz o que é o certo porque não quer. Então, se eu tiver conflito com esse professor não é porque eu não sei administrar, é porque tem pessoas que não assumem as suas funções e não fazem o que deveriam fazer. Então, não é uma formação externa que vai resolver esses problemas, pois são internos. É uma questão de proposta pedagógica, das pessoas assumirem essas propostas. [As pessoas] não fazem porque não querem fazer, porque dá trabalho. (BRAHMA, E2)

Também Fauno revelou: “[...] para ser um bom gestor eu preciso de uma boa equipe, de um conjunto de professores. Não adianta você ter mestrado em gestão, ter estudo em gestão e o grupo não te ajudar” (FAUNO, E1). Declaração que reitera que há outros fatores que interferem no desenvolvimento profissional docente, conforme apontado anteriormente, e reafirma a importância da coesão do grupo escolar em torno de objetivos comuns, da participação coletiva (LÜCK, 2000; LIBÂNEO, 2004).

APRENDIZADO DO PROFESSOR-GESTOR NO COTIDIANO DA FUNÇÃO

Neste item o olhar voltou-se para o aprendizado do professor-gestor no cotidiano da função, por considerar que “[...] o saber está a serviço do trabalho” o que significa dizer “[...] que as relações dos professores com o saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2010, p. 17). O autor também considera que os saberes docentes “[...] provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.)” (Ibid., p. 60).

Quando foi discutido com os entrevistados sobre a formação para verificar sua ocorrência no dia a dia, observou-se a variedade de respostas sobre o que vem a configurar essa formação. Os depoimentos coletados permitiram compreender que, em primeira instância, são as atitudes do gestor em busca de soluções que determinaram a realização das

atribuições inerentes ao cargo: “[...] se a gente não correr fica tudo parado aí. [...] Sim, tem que buscar informação para poder agir, executar, corrigir, fazer, tem que se virar.” (DIONÍSIO, E2).

Mas eu sou do tipo assim: o que eu não sei, eu procuro. Eu nunca faço nada com dúvida. [...] como vou fazer algo de que eu não tenho certeza? Então eu tenho que tirar as dúvidas e eu não faço nada, nada insegura. [...] É por aí, é por isso que você aprende, mas se fosse ficar só sentadinha na sala, esperando... você não consegue nada. (JUNO, E2)

Os depoimentos dos sujeitos também possibilitaram verificar que a prática fortaleceu a aprendizagem ocorrida no desenvolvimento do cargo, tornou o gestor mais confiante e seguro. Notadamente, em decorrência das constantes atualizações do SigEduca e a inserção de novos módulos ocorridos durante o biênio da gestão, foi possível perceber a apreensão sentida pelos professores-gestores no desempenho de suas funções. Ao avaliar a capacitação recebida, Juno afirmou:

Lá você aprende. Mas, eu acredito ainda, que você aprende realmente aqui, na prática. [...] Então, eu acredito ainda que esta formação seja muito vaga e você aprende atuando. [...] Hoje, quando você começa a desenvolver algo, aí vem uma mudança. Por isso eu digo: o aprendizado maior é atuando, é fazendo. Então a gente só aprende, fazendo. Não adianta a gente falar e você não estar realmente ali com a mão na massa mesmo para buscar esse aprendizado. (JUNO, E1)

Juno, mesmo reconhecendo a formação recebida, enfatizou a importância de colocá-la em prática, uma vez que a realidade escolar é plural. Contudo, Brahma expressou não ter recebido formação específica para o cargo. Embora ambos tenham concordado que o aprendizado maior ocorreu na prática do cotidiano escolar. Ele ponderou:

[...] depois que a gente assume o cargo, acaba descobrindo que as demandas são muitas. [...] Eu não tenho talvez essas habilidades construídas em função de nunca ter feito realmente uma preparação para isso. Não pelo menos de ter feito cursos ou ter recebido orientações e tal. A gente recebe normativas que dizem o que deve ser feito. Mas como fazer? Aprenda por aí. Então a gente acaba aprendendo. (BRAHMA, E1)

Para auxiliar no enfrentamento dos desafios no dia a dia na escola enquanto gestor, ficou evidente o acompanhamento realizado *in loco* pelos assessores, enquanto extensão do momento formativo. Ao se referir ao SigEduca, o aprendizado ocorreu, para Enki, na base da tentativa e erro. De forma análoga se expressou Brahma: “A gente aprende muito sentando na frente do computador e abrindo o sistema. Então você clica, se abre alguma coisa que você não sabe o que é, você volta e vai buscar. Vai pelos manuais que às vezes tem, mas são muito limitados também. Mas é mais por esse lado” (BRAHMA, E2).

No sentido de que as situações são vividas no dia a dia da escola antes de serem convidados a participar de capacitações, houve declarações reveladoras: “Nem a mudança do sistema nós não fomos treinados, [a SEDUC-MT] mandou e-mail e mudou para GPO. Aprendemos por curiosidade, futricando, mas não tivemos formação nenhuma para trabalhar no novo sistema GPO” (JUNO, E2). E ainda:

[...] as coisas vão acontecendo e no decorrer do tempo é que vão fazendo essas formações. Mas você já passou por essas experiências. Você já foi testado. Você já foi colocado a prova de como fazer, de como agir. [...] na hora que vem a capacitação, [digo:] Não, isso já aconteceu, isso eu já sei, já aprendi. [risos] É assim. (DIONÍSIO, E2)

Além de perceber o cotidiano enquanto elemento formativo, os professores-gestores revelaram reconhecer que a formação contínua é apenas um dos elementos para o desempenho da gestão escolar, uma vez que as necessidades em termos de competências e habilidades também são diferentes entre os professores-gestores.

Portanto, é possível ponderar que, de modo geral, as declarações evidenciaram ser no dia a dia que as dúvidas surgem e são sanadas e não apenas nas formações, consideradas por alguns dos entrevistados como inócuas, além de esporádicas. Ainda assim, os entrevistados demonstraram ampliar seus conhecimentos nos momentos formativos (prioritariamente em forma de capacitações e treinamentos), nas ajudas que buscam junto às agências formadoras, geralmente por telefone, e inclusive junto aos colegas de função (mencionado por Dionísio, Brahma, Enki, Hermes e Ísis). Revelaram também a presença dos assessores nas escolas e a iniciativa para aprender por tentativa e erro, notadamente no SigEduca.

ABSTRACT: This paper presents some data that integrate a research about the process of teacher's training to the management of the school from basic education of Mato Grosso, here called teacher-manager. This search intended to, among other goals, to investigate, from the perspective of teacher-managers, the contributions of initial and continuing educations to perform the activities of his office. The research was qualitative approach combined with the method of historic dialectical materialism. As research procedures, it was used the interview and the questionnaire were applied to ten managers who were in the first year of their works. The results indicated the need for a broader educational process that fosters greater knowledge about school processes and, consequently, greater autonomy of the actions of managers.

Keywords: Teacher Manager. Initial education. Continuing education.

RESUMEN: En este artículo son presentados algunos datos que integran la investigación llevada a cabo en el proceso de formación del profesor y director de la escuela en la educación básica de Mato Grosso, a que se refiere el presente documento como maestro-manager. Se buscó, entre otros objetivos, investigar, en la perspectiva de los profesores-directores, los aportes de la formación inicial y continua para llevar a cabo las actividades de su oficina. La investigación fue cualitativo combinado con el método del materialismo histórico dialéctico. Fue utilizado como procedimientos de investigación, la entrevista y el cuestionario se aplicó a diez

directores de las escuelas que estaban en el primero años de trabajo. Los resultados indican la necesidad de un proceso educativo más amplio que oferta un mayor conocimiento sobre los procesos escolares y, por lo tanto, una mayor autonomía de las acciones de los gerentes.

Palabras clave: Maestro-Manager. Formación inicial. Educación continua.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L. e SANTOS, L. (Org. da coleção) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho: Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente*. **XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei nº s/L9394.htm>. Acesso em 07 maio 2010.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Tradução de Cândida Hespanha, Maria Isabel, Castro Pereira e José António Sousa Tavares. 3. ed. Porto: Publicações Dom Quixote. 1999. p. 124-140.

GATTI, B. A. Questão docente: Formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de e SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados. 2011, p. 303-324.

GARDUÑO, J. M. E. G. *El Nuevo Director Escolar. Problemas y Desafíos que Enfrenta en su Labor. Síntesis de la Investigación Internacional*. In: DALBEN, Â. et. al. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho: Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente*. **XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 754-777.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

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

MAIA, G. Z. A.. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, jan./abr. 2008, v. 24, n. 1, p. 31-50.

MARCELO, C.. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, jan./abr. 2009, n. 08, p. 7-22.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p. 13-43.

STOFFEL, T. M. Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar. 2012. 210 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, MT, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia** – licenciatura. Campus Universitário de Rondonópolis, Departamento de Educação, Rondonópolis, MT, 2009. (mimeo.)

VEIGA, I. P. A.. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 61-88.

VIEIRA, S. L. Escola - função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 129-145.