

Formação continuada? A aprendizagem de diretores escolares de Vitória-ES

Autoria

Vinícius Medina Módolo - vin.modolo@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGAdm / UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Filipe Cabacine - filipecabacine@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGAdm / UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar os impactos da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) na aprendizagem gerencial a partir do ponto de vista dos diretores escolares envolvidos nesse processo. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os principais resultados apontam para um processo de formação distante da realidade cotidiana, e para a identificação do Fórum de Diretores como fator importante na aprendizagem desses profissionais. Como contribuição, destaca-se a reflexão sobre a necessidade de revisões quanto aos parâmetros conceituais de formação continuada para a gestão escolar.

Formação continuada? A aprendizagem de diretores escolares de Vitória-ES

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar os impactos da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) na aprendizagem gerencial a partir do ponto de vista dos diretores escolares envolvidos nesse processo. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os principais resultados apontam para um processo de formação distante da realidade cotidiana, e para a identificação do Fórum de Diretores como fator importante na aprendizagem desses profissionais. Como contribuição, destaca-se a reflexão sobre a necessidade de revisões quanto aos parâmetros conceituais de formação continuada para a gestão escolar.

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

1 Introdução

Frente aos inúmeros desafios de diretores escolares e da defesa de que uma boa gestão escolar é fruto também de uma boa formação desses profissionais (LEITE; LIMA, 2015), é pertinente um questionamento sobre a possibilidade de habilidades gerenciais serem aprendidas por gestores e, também, ensinadas (ELMUTI, 2004). Essa profissão, na crítica de Lapierre (2005), tem sido uma das únicas tidas como ensináveis sem que haja alguma prática. Além disso, as práticas que acontecem no cotidiano da gestão muitas das vezes se afastam daquilo que se é formalmente ensinado nas escolas de negócio (CUNLIFFE, 2019; 2014; KORICA; NICOLINI; JHONSON, 2015).

Por isso, sobre esse aspecto de ensino e aprendizagem, Antonello e Ruas (2005) trazem uma problematização a respeito de métodos de ensino de gestão que se enquadram num caráter formal de aprendizagem em salas de aula, por meio de palestras ou seminários. Muitos dos programas formais do ensino de gestão parecem se adequar à lógica dos modelos de aprendizagem organizacional numa vertente psicológica que prioriza a transferência de conhecimento e o considera perceptível e estocável (GHERARDI, 2000; CHIVA; ALEGRE, 2005). Contudo, os autores também trazem um debate que questiona a ideia de aquisição de conhecimento e desloca a compreensão de aprendizagem para a dimensão social (DURANTE ET AL., 2019; BRANDI; ELKJAER, 2011).

Diante dessas considerações, este estudo contribuirá na problematização comentada por Antonello e Ruas (2005) sobre os métodos formais de ensino e aprendizagem gerenciais enquanto abordagens que omitem parte da realidade do dia a dia da gestão. Mais do que isso, a reflexão também se dará a respeito do que Leite e Lima (2015) defendem sobre diretores escolares serem os próprios autores de ações que visem ao uso de suas experiências práticas nas metodologias formativas. Assim, considerando que as práticas de gestão escolar perpassam por ambiguidades que escapam aos discursos tradicionais da vertente funcionalista (MOURA; BISPO, 2021; POUBEL; JUNQUILHO, 2019), busca-se aqui compreender a percepção de gestores escolares da região de Vitória (ES) quanto aos processos formativos “oficiais” que lhe são ofertados.

Em Vitória/ES, a aprendizagem é fomentada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) por meio de uma política de formação continuada. Nesse processo, ações formativas se iniciam após o período de transição de diretores escolares eleitos para cada triênio nas escolas municipais como proposta de capacitação a esses novos gestores (VITÓRIA, 2014). Destarte, para discutir esses aspectos, o objetivo desse artigo é analisar os impactos da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) na aprendizagem gerencial a partir do ponto de vista dos diretores escolares envolvidos nesse processo.

O artigo está estruturado em torno de 4 grandes blocos. Como referencial teórico, discutem-se aspectos gerais da gestão escolar em interfaces com a aprendizagem gerencial, em

especial, no que toca processos de formação continuada. Na seção metodológica, apresenta-se o percurso adotado para responder ao objetivo central do artigo. Em seguida, realiza-se a análise dos dados, buscando enaltecer um “embate” entre o corpo empírico e a base teórica adotada. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

2 Gestão Escolar

O que envolve os aspectos legais da gestão escolar no Brasil está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Especificamente no âmbito municipal – campo de interesse desta pesquisa –, os deveres da administração escolar envolvem diversas frentes como a administrativa, a financeira, a pedagógica, entre outras (BRASIL, 1996). Essa lei também prevê princípios que de certa forma revelam a complexidade e subjetividade contida na área educacional (BRASIL, 1996).

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

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

Esses conhecimentos precisam “dar conta” dos aspectos informais que permeiam a vivência do diretor na escola. Isso não é algo fixo, mas é carregado de construções e reconstruções sociais (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Nesse contexto, é comum que se apresentem no trabalho de gestão escolar fatores de conflito, jogos de resistência, dilemas ou negociações (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Desse modo, esse trabalho é permeado por questões administrativas, políticas e sociais (MOURA; BISPO, 2021), articulando-se com processos transitórios que envolvem a necessidade de diálogos para a resolução de momentos críticos (POUBEL; JUNQUILHO, 2019).

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

3 Conhecimento gerencial: da aquisição à socialização

A aprendizagem de gestores nasce como uma necessidade frente à desordem, às incertezas da atualidade, às transformações tecnológicas e sociais e às mudanças aceleradas, com crescentes demandas sobre responsabilidades gerenciais (CLOSS; ANTONELLO, 2011; ANTONELLO; RUAS, 2005). Nesses contextos, aprender é uma exigência constante, uma vez que esses profissionais precisam estar focados em crescer e em reformular a todo tempo seus pensamentos em meio a toda essa dinamicidade (CLOSS; ANTONELLO, 2011). Na era da flexibilidade do novo capitalismo (SENNET, 2006) tudo se torna transitório, e os cotidianos de

gestão demandam conhecimentos que escapam às teorias tradicionais (CUNLIFFE, 2019; 2014; KORICA; NICOLINI; JHONSON, 2015), incluindo as práticas cotidianas de gestão escolar (MOURA; BISPO, 2021; POUBEL; JUNQUILHO, 2019).

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

Essa visão se aproxima dos modelos de aprendizagem cognitiva, baseada na psicologia e aprendizagem individual, com tendências voltadas ao racionalismo. Falar dessa vertente psicológica é reconhecer simultaneamente a importância de se abordar a temática de conhecimento organizacional (CHIVA; ALEGRE, 2005). Aqui, esse conhecimento é visto aqui como *commodity* (mercadoria), algo que “entra” na mente desses sujeitos (CHIVA; ALEGRE, 2005), e que, portanto, pode ser gerenciado e controlado (SCHULTZE; LEIDNER, 2002).

Essa ideia de “estoque de conhecimento” tem sido criticada na literatura devido ao distanciamento que existe entre aquilo que é ensinado em uma sala de aula ou em seminários e palestras com o que é de fato vivenciado na experiência de trabalho (ANTONELLO; RUAS, 2005). Tal distanciamento é comentado por Elmuti (2004), que explica que lacunas sempre são encontradas entre a educação formal e o que o mundo de trabalho do gestor realmente exige.

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

Apesar disso, Elkjaer (2004) explica que o processo de aprendizagem não se restringe nem à ideia de aquisição de conhecimento nem à mera participação de um indivíduo numa organização. Para o autor, esse caminho é percorrido justamente na interação desses elementos, na experiência vivida, nas trocas indivíduo-organização.

Dessa forma, Lück (2000) defende que é fundamental para a aprendizagem de diretores que se implemente um processo chamado de formação continuada. A autora considera que formações voltadas para diretores de escola devem superar as limitações comuns de cursos para profissionais da área de educação tais como as generalizações, as lacunas entre teoria e prática, a descontextualização de conteúdos, foco excessivo nos indivíduos e as metodologias de transmissão de conhecimento e reificação de discursos. Esse assunto será abordado a seguir.

4 Formação continuada

Considera-se que a formação continuada é uma ferramenta que dá auxílio aos educadores no exercício da docência, por meio da busca de novos conhecimentos teóricos e metodológicos para o próprio desenvolvimento profissional e para as práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Espera-se que ela possa levar o profissional da escola a sanar os obstáculos e deficiências encontradas na prática social e a aperfeiçoar e enriquecer suas próprias competências (PAULA, 2009).

São diversas as possibilidades que se apresentam no caminho dessa formação, que, sob a perspectiva de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), permite aos profissionais que passam

por ela o desenvolvimento e a construção de relações que trazem a compreensão contínua dos próprios conhecimentos adquiridos.

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

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

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

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

5 Método

A abordagem metodológica deste estudo foi amparada por técnicas qualitativas de pesquisa, tendo em vista que o objetivo esteve voltado para responder a uma questão que visava ao entendimento de aspectos complexos e detalhados de um grupo que não poderiam ser identificados facilmente (CRESWELL, 2014). Aqui, esse grupo se refere tanto ao de diretores quanto ao dos membros das equipes responsáveis pela política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

O principal procedimento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo da utilização dessa técnica é coletar dados descritivos a partir da linguagem do próprio participante da pesquisa, permitindo ao pesquisador o desenvolvimento intuitivo da ideia sobre como aqueles indivíduos interpretam aspectos do mundo.

Assim, este estudo foi realizado com diretores de unidades de Ensino Fundamental e de Educação Infantil (doravante denominadas “escolas”), ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), uma vez que este grupo era o que possuía maior propriedade para avaliar o próprio trabalho, a efetividade e as lacunas deixadas pelas ações de formação que eles mesmos receberam após serem eleitos. Aqui, a delimitação foi parte do grupo de diretores que venceram as eleições no ano de 2014, cujo mandato corresponde ao triênio 2015-2017.

Além destes, também foram entrevistados os membros das equipes técnicas responsáveis pela operacionalização das ações referentes à formação continuada de diretores: Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação e Gerência de Gestão Escolar. Doravante, estes serão chamados de “integrantes da SEME”. Na necessidade de citações de

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

Além das entrevistas, a técnica de pesquisa documental também foi utilizada a fim de descrever as ações da política de formação continuada no município de Vitória. Na pesquisa qualitativa, esse tipo de análise valoriza todos os escritos que contenham algum retrato da realidade estudada, tais como documentos oficiais, boletins informativos, documentos sobre políticas, comunicados à imprensa e coisas semelhantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo. Nesse procedimento, é possível que se determinem categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Estas são uma maneira de classificar os dados descritivos que foram recolhidos durante a pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A transcrição e (re)leitura dos dados permitiu a construção de duas categorias de contexto definidas a posteriori (BARDIN, 2011), são elas: a) Formação de diretores: entre propostas e ações; b) Fórum de diretores: aprendizagem entre os iguais. Assim, considerando as categorias definidas, apresenta-se a análise dos dados na próxima seção.

6 Análise dos dados

6.1 Formação de diretores: entre propostas e ações

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

Por meio desse documento, defendeu-se uma proposta que visou ofertar aos diretores auxílio para responderem ao cotidiano e a possibilidade de desenvolverem habilidades de planejamento, liderança e apresentação de resultados pedagógicos e administrativos, com vistas à participação da comunidade escolar (VITÓRIA, 2015).

A ideia era desenvolver temáticas que envolviam desde informações básicas do sistema escolar até às dimensões ligadas ao cotidiano do diretor. Para o cumprimento desses objetivos, a formação foi dividida em três etapas: na primeira, seriam ofertadas palestras durante a primeira semana do mês de janeiro de 2015: as chamadas “mesas de diálogo”; a segunda seria composta por oito encontros mensais; e a terceira seria um seminário de imersão (este último não aconteceu devido a problemas de verbas).

A primeira etapa da formação oferecida pela SEME foi proposta para ser ministrada no período de 05 a 09 de janeiro de 2015, com carga horária total de vinte horas. Os trabalhos realizados nesses quatro dias foram nomeados “mesas de diálogo” e consistiam em palestras ministradas principalmente por profissionais lotados no Órgão Central. A estes eram destinadas as duas primeiras horas do turno para a ministração das palestras. Após o intervalo de trinta minutos, o restante do tempo – uma hora e meia – era destinado à chamada “interação com a plenária”, que consistia em um momento de perguntas e debate entre os palestrantes e os diretores. Os assuntos abordados nessas palestras eram variados e abarcavam elementos da vivência de um diretor escolar: composição de conselhos de escola, serviços de cartório, serviços de banco, gestão de pessoas, patrimônio, verbas, questões administrativas em geral, entre muitos outros.

A segunda etapa do projeto de formação continuada da SEME foi chamada de “Ciclos de palestras”. Estes consistiram em encontros, realizados em 2015, nos quais preletores trouxeram temáticas relacionadas (também) aos assuntos apontados nas avaliações dos

diretores feitas na etapa anterior (VITÓRIA, s/d). A metodologia parece ter sido bem semelhante à da semana inicial, com exposição de um tema e abertura para debate.

Assim, sete encontros aconteceram ao longo do ano, com carga horária entre quatro e cinco horas cada um, sem separação de diretores por tipo de escola. A ideia também era focar em temáticas que abarcassem as situações vivenciadas pelos diretores na escola e atender à demanda de dúvidas recorrentes.

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

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

Mesmo com possibilidade de mudanças de um ano para o outro, o que se nota é a diminuição da frequência de ações de formação continuada em 2016 em relação a 2015. Aconteceram apenas quatro encontros formativos, todos no auditório da Secretaria de Educação, também no mesmo “estilo palestra-debate”. Já para o ano de 2017, a frequência de palestras foi ainda menor ou inexistente. Isso porque, de acordo com o entrevistado S3, houve apenas um encontro, mas, segundo a entrevistada S2, não houve nenhuma ação formativa para os diretores. Independentemente de ter havido uma ou nenhuma ação, pontua-se que, de fato, não se encontraram menções de nenhum evento ou temáticas de palestras nos documentos apresentados pela SEME. De uma maneira ou de outra, destaca-se uma “perda de fôlego” (ou mudança de foco) no ano em questão.

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

A alegação é de que as muitas atribuições não permitem suas saídas das unidades de ensino, evidenciando ambiguidades já discutidas acerca das práticas da gestão escolar (MOURA; BISPO, 2021; POUBEL; JUNQUILHO, 2019). Além disso, para alguns, a falta de profissionais na escola aumenta a carga de trabalho para si, o que dificultaria ainda mais a presença nas formações. Mas mesmo para aqueles que afirmam ter frequência total nas palestras, a dificuldade se expressa em preocupação pela distância da escola. De acordo com a entrevistada E13, sua assiduidade só se explica devido ao fato de ela contar com alguém importante para dar conta do trabalho.

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

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

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

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

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

O que talvez sinalize a razão dessa dificuldade é a própria tendência dos entrevistados em afirmar que o problema não era o tema da palestra nem a capacidade de os formadores palestrarem, **mas sim o método de ensino**. É interessante observar que até mesmo na maneira de elogiar as temáticas, as respostas dos entrevistados apontavam para um conteúdo apenas complementar à vivência na escola, e não para um conhecimento construído junto com eles: “agrega valor, contribui” [E10]; “é pertinente” [E12]; “Sempre traz algum enriquecimento” [E5]. Com isso, a maioria das respostas convergiu sobre a falta de elementos chamados por eles de “práticos”. Assim, pode-se concluir que a formação continuada se distancia do caráter dinâmico e cotidiano da aprendizagem gerencial, conforme discutido por alguns autores (CUNLIFFE, 2014; LAPIERRE, 2005), dada a desconsideração própria natureza transitória e ambígua da gestão escolar (POUBEL; JUNQUILHO, 2019).

6.2 Fórum de diretores: aprendizagem entre os iguais

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

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

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

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

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

O sentimento é de que a gestão de uma escola carrega um isolamento da Secretaria de Educação, e que aquelas necessidades não são supridas quando a busca por melhorias é também isolada, advinda de um só diretor. Portanto, o Fórum se tornou um canal de comunicação – entre esses profissionais e a SEME, e, até mesmo, em outras instâncias da Prefeitura – e um meio de solução de problemas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Considerações finais

Este artigo estudou os impactos das ações da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória na aprendizagem dos diretores escolares da rede. Considerando as contraposições teóricas a respeito das diferentes abordagens de gestão escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), aprendizagem (CHIVA; ALEGRE, 2005) e

formação continuada (HECKERT, 2004; GATTI, 2008), discutiu-se aqui sobre as aproximações do trabalho desses profissionais com esses campos e os aspectos que revelam a inexistência de um tipo ideal (WEBER, 1982) que caracterize a gestão escolar do município estudado.

Identificou-se a existência de um projeto de formação que previa a execução – principalmente – de palestras e debates por meio de três etapas a partir de 2015. A construção desse projeto, segundo as falas dos integrantes da SEME, se deu especialmente por meio de proposições de diferentes setores do Órgão Central. Dessas três etapas, duas foram de fato implementadas, e a outra – um “seminário de imersão” – teria sido cancelada por falta de verba. Contudo, ainda que a última etapa não tenha se materializado, as análises dos dados permitiram compreender interfaces ainda pouco exploradas no que tange ao debate entre gestão escolar e formação continuada.

Entender a gestão escolar da rede de Vitória enquanto um trabalho sem um caráter estático e definido puramente *a priori* – ou seja, apenas estabelecido por meio de prescrições legais – acabou por apontar interpretações sobre a dificuldade de vínculo dos diretores aos processos formativos da SEME. As ideias de excesso de informações, repetições, metodologias de apresentação de conteúdos e de debates tidas como cansativas expressaram um impacto insuficiente nas vivências desses profissionais na escola. Mais do que isso, as posturas percebidas nas entrevistas que apontaram negligências da SEME quanto aos problemas estruturais foram importantes enquanto influenciadoras de um distanciamento dos diretores em relação ao Órgão Central. Isso teria gerado certo desinteresse por ações formativas organizadas pela Secretaria de Educação – algo percebido nos depoimentos da grande maioria dos entrevistados.

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

Assim, diante do distanciamento percebido entre essa aprendizagem vivida no cotidiano, na informalidade, e aquela pretendida por meio das formações, este estudo propõe uma revisão conceitual sobre formação continuada na política da Secretaria Municipal de Educação. O foco seria superar as limitações impostas pelos métodos tradicionais de ensino e envolver os diretores escolares nos processos metodológicos de aprendizagem e formação. Dessa forma, as características transitórias e efêmeras que perpassam os cotidianos de gestão escolar (MOURA; BISPO, 2021; POUBEL; JUNQUILHO, 2019) poderiam se efetivar como parte integrante dos ciclos de formação proporcionados pelas instituições.

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

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

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem Organizacional e as Raízes de Sua polissemia. In: ANTONELLO, C.S.; GODOY, A.S. (Org.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 31-50.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 35-58, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex: Porto, 1994.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (eds). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management**. 2. ed. West Sussex: Wiley, 2011. p. 23-41.

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

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

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

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

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

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

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

_____. Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v.60, n.1, p. 64-69, 2019.

DURANTE, D., et al. Aprendizagem organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: revisão da produção científica. **Revista de Administração Mackenzie**, v.20, n.2, p.1-27, 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MOURA, E. O.; BISPO, M. S. Compreendendo a Prática da Gestão Escolar pela Perspectiva da Sociomaterialidade. **Organizações & Sociedade**, v. 28, n. 96, p. 135-163, 2021.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

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

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. Para além do management: o processo de managing em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, n.3, p. 539-551, 2019.

SENNET, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

- SCHULTZE, U.; LEIDNER, D. Studying knowledge management in information systems research: discourses and theoretical assumptions. **MIS Quarterly**, v. 26, n. 3, p. 213-242, 2002.
- SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, art. 165, p. 26-52, 2008.
- VARGAS, R. A. de A; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As “artes do fazer” gestão na escola mirante. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, p. 180-195, abr. 2013.
- VITÓRIA. Resolução COMEV nº 07, de 27 de agosto de 2014. Dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor (a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória, ES. **Diário Oficial do Município de Vitória**. Vitória, 2014. Disponível em: <[http://files.comev-2.webnode.com/200001220-5f2c361203/7-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEV%20N%C2%BA.%2007-14%20ELEI%C3%87%C3%83O%20DE%20DIRETORES%202015-2018%20\(Aprovada%20PLENO%2023-07-14%20-%20Reavaliada%2027-08-14\)%20HOMOLOGADA%20-%20Port.%20n%C2%BA.%20029-14.pdf](http://files.comev-2.webnode.com/200001220-5f2c361203/7-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COMEV%20N%C2%BA.%2007-14%20ELEI%C3%87%C3%83O%20DE%20DIRETORES%202015-2018%20(Aprovada%20PLENO%2023-07-14%20-%20Reavaliada%2027-08-14)%20HOMOLOGADA%20-%20Port.%20n%C2%BA.%20029-14.pdf)>. Acesso em: 21 de janeiro de 2017.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Formação Continuada de Diretores**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. 2015.
- WATSON, T. The emergent manager and processes of management pre-learning. **Management Learning**, n. 32, v. 2, p. 221-235, 2001.
- WEBER, M. Burocracia. In: WEBER, M. **Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 229-282.