

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE ENQUANTO GESTOR EDUCACIONAL

EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y COMO GESTOR EDUCACIONAL

THE CHALLENGE OF DEVELOP TEACHERS AS AN EDUCATIONAL MANAGER

LÍVIA DE MELO BARROS
Universidade Tiradentes, Brasil
meloliviab@gmail.com

BETTINA STEREN DOS SANTOS
Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande Do Sul, Brasil
bettina@pucrs.br

HUGO JOSÉ XAVIER SANTOS
Universidade Tiradentes, Brasil
hugo_xavier@unit.br

Fecha de recepción: 8 agosto 2016
Fecha de aceptación: 01 diciembre 2016

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca da formação docente e do gestor educacional. Tendo como objetivo principal analisar o déficit da formação dos profissionais que atuam nas escolas, tanto professores como diretores. Tendo como objetivos específicos: investigar as dificuldades do professor ao assumir pela primeira vez a gestão escolar; compreender as possíveis estratégias utilizadas pelos gestores escolares. Para isso, realizamos um estudo de caso de uma gestora em uma escola municipal do Rio Grande do Sul. A entrevista da participante foi analisada à luz da Análise Textual Discursiva. Entre os resultados alcançados destacamos a dificuldade inicial de dialogar com a comunidade, com pais, estudantes e funcionários a fim de construir um planejamento estratégico que incluísse metas comuns para todos os envolvidos direta ou indiretamente com a escola. Contudo, entendemos que apenas os conhecimentos teóricos e técnicos são insuficientes para a formação de gestores e professores, é necessário um investimento na capacitação humanizada, pautada na ética, que viabilize a autoformação, o autoconhecimento e a autoimagem crítica e reflexiva dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Gestão escolar. Capacitação humanizada.

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión sobre la formación docente y del gestor educacional. Teniendo como objetivo principal mostrar el déficit en la formación de los profesionales que actúan en las escuelas, tanto profesores como directores. Para eso, realizamos un estudio de caso de una gestora en una escuela municipal de Rio Grande do Sul. La entrevista de la participante fue analizada a la luz del Análisis Textual y Discursivo. Entre los resultados alcanzados destacamos la dificultad inicial de dialogar con la comunidad, con los padres, alumnos y empleados, con el fin de construir un planeamiento estratégico que incluyese metas usuales para todos aquellos que están involucrados directa o indirectamente con la escuela. Luego, entendemos que sólo los conocimientos teóricos y técnicos son insuficientes para la formación de gestores y profesores, es necesario una inversión en la capacitación humanizada, basada en la ética que posibilite la autoformación, el autoconocimiento y la autoimagen crítica y reflexiva de los educadores.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Gestión escolar. Capacitación humanizada.

ABSTRACT

This article presents a reflection about teacher training and educational managers, and it has as main goal to bring up discussion about the deficit of the training for professionals that working in the schools, both teachers and principals. For this, we realized a study from an educational manager who works in a municipal school of Rio Grande do Sul. The participant gave an interview that it was analyzed in the light of Textual Discourse Analysis. Among the results reached the most important was the initial difficult to discuss with the community, parents, students and employees with the goal of building a strategic planning that it included common goals for all directly or indirectly involved with the school. However, we understand that just the theoretical and technical knowledge are insufficient for the training of managers and teachers, it is necessary an investment in humanized training oriented by ethics that enables self-training, self-knowledge and the critical and reflexive self-image of teachers.

KEYWORDS: Teacher training. School management. Humane training.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal analisar o déficit da formação dos profissionais que atuam nas escolas, tanto professores como diretores. Tendo como objetivos específicos: investigar as dificuldades do professor ao assumir pela primeira vez a gestão escolar; compreender as possíveis estratégias utilizadas pelos gestores escolares. Antes de discutir a gestão escolar deve haver uma compreensão acerca da formação inicial desses profissionais que irão assumir cargos de direção.

Esse artigo propõe uma reflexão teórica acerca da formação docente tradicional que enfatiza o desenvolvimento de habilidades técnicas, contrapondo-se ao desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e espirituais do ser professor e do ser gestor. Além disso, durante a maioria dos cursos de graduação não há uma formação específica voltada para preparar os docentes que irão assumir a gestão de escolas. Pode-se observar na prática dos profissionais do

Brasil que o processo de formação do gestor inicia-se concomitantemente com a formação docente.

Dessa forma, limitamos aos desafios que emergem durante o início da carreira docente e do início da atuação em gestão escolar. Para isso, será utilizado como metodologia o estudo de caso através da Análise Textual Discursiva. Participou da pesquisa uma jovem professora de Educação Física, em início de carreira no município de Fagundes Varela-RS, cuja atuação como gestora na Educação Básica teve a duração de quatro anos. Essa profissional, realizou uma importante gestão que pode apresentar informações significativas para futuros gestores.

Esse estudo visa responder os seguintes questionamentos: Como ocorre a formação do gestor escolar? Quais as dificuldades encontradas no início da primeira gestão escolar? Os cursos realizados através da formação continuada, com ênfase no tecnicismo são capazes de suprir as atuais demandas desses professores que assumem cargo de gestão?

2. FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: ENCONTROS E DESENCONTROS

Entendemos que a formação docente se inicia de modo informal, ainda na infância, quando os alunos ao frequentarem o ambiente escolar e ao socializarem com professores constroem os primeiros significados acerca do ser professor. De acordo com Tardif (2012) podemos encontrar na literatura sobre o docente e suas singulares práxis, que muito do que os professores sabem sobre o ensino, o ser professor, o modo como ensinar, tem origem na história de vida de cada professor, e no processo de socialização enquanto estudantes (Carter & Doyle, 1996; Raymond & Lenoir, 1998; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998).

Tardif (2012) também afirma que as crenças, representações e certezas sobre a profissão docente foram construídas ainda nos primeiros anos de vida e que mesmo a inserção na formação inicial do docente não é suficiente para modificar os estigmas e as percepções que foram cristalizadas durante a história de vida e singularidade do professor. Todavia:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. (Tardif, 2012, p.70).

A docência sempre foi concebida desde os primórdios da civilização como atividade humana voltada para um fim, que envolve exigências pessoais e sociais, além de condicionar sentido maior para a vida dos indivíduos. Além desse fato, normalmente, dedica-se no mínimo um terço do tempo para atividades relacionadas ao trabalho e, durante esse período, estamos expostos a diferentes tipos de experiências que podem repercutir tanto no próprio trabalho como se estender para outros aspectos de nossas vidas (Rocha & Felli, 2004). É por meio do trabalho que o indivíduo pode exercer sua capacidade criativa, estabelecer relacionamentos interpessoais e autorrealizar-se.

Tanto a carreira docente como qualquer carreira profissional integram um processo de socialização, no qual ocorre uma internalização e uma incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas da instituição e da equipe de trabalho (Tardif, 2012). Dessa forma, entende-se que o

indivíduo se adequa as regras, valores e normas do ambiente de trabalho e não o contrário. No entanto, os professores passam por diferentes estágios na carreira docente. Alguns autores como Jesus e Santos (2004) e Nóvoa (2009) atribuem a fase inicial como a mais conturbada. Logo quando surgem os primeiros problemas, os profissionais tendem a querer solucioná-los de acordo com as suas experiências pré-profissionais, relacionadas à sua história de vida.

Ainda, é importante destacar que no início da carreira o professor precisa desenvolver algumas estratégias para consolidação profissional, entre elas: contextualização do ambiente escolar através da integração com estudantes, com o currículo e com o contexto escolar; planejar de modo coerente o currículo junto às metodologias de ensino; desenvolver estratégias de aprendizagens colaborativas em sala de aula (Garcia, 2011). Desse modo, compreendemos que mediado pela interação professor e cultura organizacional escolar que a identidade do docente é desenvolvida.

Além disso, Fullan (2002) pontua que alguns professores iniciam suas carreiras sem maiores percalços e com eficácia, todavia outros professores vivenciam diversas dificuldades na fase inicial. O autor destaca entre as adversidades, os problemas produzidos nas interações interpessoais, entre eles: problemas com alunos, comunicação com a gestão, relacionamento com os pais dos alunos. Ainda outros obstáculos são enfrentados no início da carreira como: submissão à avaliação da administração da escola, dificuldades em relação à metodologia de ensino e de avaliação do alunado.

Sendo assim, é notório que um ponto basilar para a formação docente e conseqüentemente para a gestão escolar é o relacionamento interpessoal. Todavia, as grades curriculares dos cursos de pedagogia tradicionais dão pouca ênfase às interações interpessoais. Enquanto que os currículos por habilidades e competências se preocupam em promover espaços de interações interpessoais em suas atividades.

Contudo, de acordo com Fullan (2002), o relacionamento interpessoal é uma das variáveis que podem contribuir tanto de modo positivo gerando o sucesso do profissional, como também de modo negativo produzindo o fracasso nas práticas no campo educacional. Nesse ponto destaca-se que é recorrente encontrar na formação docente e de gestor pouca ênfase nas relações sociais, nos conflitos interpessoais e nos aspectos emocionais do profissional da Educação. Entretanto, entende-se que aqueles profissionais que procuram um autoconhecimento e um desenvolvimento pessoal e interpessoal ainda na fase inicial da carreira possuem uma maior probabilidade de obterem sucesso profissional. Isso acontece tanto com professores, bem como com gestores (Santos & Antunes, 2013).

Nesse sentido, o planejamento participativo (Armani, 2006; Silva, 2001; Luck, 2000) é uma das estratégias da gestão educacional que pode favorecer a qualidade da formação do gestor. Esse planejamento envolve tanto os professores, bem como alunos, pais, demais funcionários da escola e toda a comunidade. De acordo com Fullan (2002) os gestores mais bem sucedidos são aqueles que conseguem se comunicar com os demais participantes da escola, ouvindo-os, registrando as ponderações e, estabelecendo metas comuns para os envolvidos. Sendo assim, todos passam a trabalhar em prol de uma causa coletiva, visando à melhoria do ambiente escolar, com benefícios e produção de bem-estar para todos os atores sociais envolvidos com a escola, incluindo a comunidade que acolhe a escola (Silva, 2001). Esse tipo de gestão escolar tem como características a participação e democracia, estabelecendo uma aproximação entre o gestor e a

comunidade escolar, além de promover uma responsabilidade compartilhada entre todos os atores sociais envolvidos no âmbito escolar (Libâneo, 2013).

Ao explicar sobre a formação do docente e do gestor, não se pode desprezar um conceito bastante complexo da Educação: a autonomia. Para que esse conceito seja compreendido em sua essência e integralidade no contexto educacional ele deve ser analisado na perspectiva dialética. De acordo com Luck (2000), não existe total autonomia escolar, uma vez que a escola não é um elemento isolado da sociedade. A escola está relacionada com o município, com o Estado, com a sociedade, com os professores, alunos, pais, diretores, com a nação. Desse modo, não existe autonomia financeira de uma escola pública, todavia é imprudente resumir autonomia escolar a fins financeiros.

A autonomia aqui pontuada, de acordo com Libâneo (2013) e Luck (2000) deve ser entendida na dimensão política como a capacidade de tomar decisões de modo coletivo, compartilhado e articulado para que haja resolução das problemáticas educacionais, além da admissão de responsabilidade diante dos resultados dessas ações coletivas. Dessa forma, observou-se que a descentralização e a democratização das ações são utilizadas como ferramentas para alcançar a autonomia escolar.

Um ponto bastante conflitante em relação à autonomia escolar é a escolha dos gestores das escolas públicas. De acordo com Paro (2011; 2003), existem atualmente três modalidades que legitimam o gestor: a indicação ao cargo, a seleção por concurso público, em que ocorre uma mensuração da competência técnica, favorecendo uma qualificação para o cargo de gestor e por último, e não menos importante, a eleição. Infelizmente no Brasil, ainda não há uma padronização desse processo de efetivação do gestor. Esses três tipos de procedimentos acontecem paralelamente nos estados e municípios da federação brasileira. Além disso, em alguns casos os candidatos precisam atender alguns critérios que são exigidos por algumas secretarias da educação para assumir a gestão, tais como: possuir titulação mínima de magistério (ensino médio) e, em relação à experiência como docente, esta pode variar entre dois a cinco anos (Machado, 2000).

Em relação aos métodos de escolha do gestor escolar, o mais antigo do país, que tem como herança o período histórico da República Velha, consiste na indicação ao cargo de gestor pelos chefes de Estado (Paro, 2003). Essa metodologia é a segunda mais aplicada para provimento ao cargo de gestão (Mendonça, 2001). Segundo o autor, esses gestores estão a serviço não apenas da comunidade ligada à escola, mas também a um espaço macro, que envolve o vínculo com administração pública. Além disso, a indicação baseia-se “na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática” (Mendonça, 2001, p.89). A partir desse contexto surge a segunda modalidade, que é pautada no mérito, na qual o gestor é nomeado por concurso público ou por aferição da competência técnica, através da comprovação de participação em cursos de formação em gestão escolar.

Apesar da democratização e da imparcialidade do concurso público, autores como Mendonça (2000) e Paro (2011) criticam essa modalidade, uma vez que ela não avalia a capacidade de liderança da pessoa que pleiteia o cargo. Já que algumas pessoas visam a “[...] direção de escola como carreira e, por meio dela, a ocupação da função tem caráter permanente” (Mendonça, 2000, p. 191). Podendo implicar algumas vezes em uma concepção negativa do

procedimento, no qual pode-se observar, na prática do gestor concursado, uma baixa produtividade uma vez que a segurança e estabilidade proporcionada pelo cargo pode gerar uma acomodação e/ou falta de motivação para exercer a gestão escolar ao longo do tempo. Paro (2011; 2003) pontua que o concurso para o cargo da gestão escolar possui uma democracia unilateral, visto que apenas o concursado teve a possibilidade de decidir se iria concorrer a vaga ao não, e após concorrer e ser aprovado ele ainda possui a autonomia para escolher em que escola deseja atuar, excluindo a comunidade escolar de optar durante o processo seletivo da escolha do novo gestor. Esse é o método menos utilizado no Brasil (Mendonça, 2001).

Diante de um contexto educacional que aspira por melhorar a gestão escolar, através da descentralização, democratização e a construção da autonomia da escola, bem como a formação de gestores (Luck, 2000), surge a eleição dos gestores escolares. É importante destacar que apenas a seleção e a eleição são procedimentos que exigem que o candidato realize uma prova escrita e, mediante a aprovação, ele poderá concorrer ao cargo (Mendonça, 2001). Diante do exposto, a eleição é o método mais utilizado na atualidade no Brasil, e consiste num modelo participativo e democrático, no qual pais, professores, a comunidade adjacente à escola escolhem o gestor escolar. Apesar de aparentar ser a opção mais viável, a eleição provoca a eclosão de diversos conflitos, entre eles: como escolher o candidato mais competente para o cargo? Como superar interesses pessoais ou de pequenos grupos isolados? Como manter o compromisso com o coletivo? Esses são alguns dos conflitos apresentados por Luck (2000).

A fim de contemplar as aproximações entre a formação docente e a formação de gestores, no Brasil, Machado (2000) apresenta uma discussão que traz à baila a educação continuada à distância como uma estratégia para suprir a carência da formação de gestores escolares no nosso país. Contudo, cabe uma pausa para reflexão: será que cursos realizados através da formação continuada com ênfase no tecnicismo são capazes de suprir as atuais demandas desses profissionais? Entende-se que falta investimento à pessoa do educador, seja ele gestor e/ou professor. Pazeto (2000) apresenta uma concepção elementar em relação às exigências para uma eficaz qualificação dos gestores, entre elas: formação básica em educação, apropriação e domínio das ciências que a fundamentam; qualificação científica e técnica em gestão institucional; formação continuada com o objetivo de mobilizar os conhecimentos e experiências a fim de aperfeiçoar o desempenho pessoal e institucional. O autor enfatiza sobre as concepções de educação que corroboram para a formação da autonomia das pessoas e das instituições. Permeado por essas ideias, defende-se que a formação deve contemplar a totalidade do ser. Só seremos capazes de realizarmos mudanças consideráveis a partir do momento em que pudermos transformar as nossas ações. Diante do exposto entendemos que

O conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre vários polos de identificação é fundamental (Moita, 1995, p. 114).

Ao destacar a formação como sendo também ação vital de construção de si, enfatiza-se sobre a perspectiva da inteireza do ser na formação profissional dos professores. Cada vez mais, a demanda dos gestores e professores aumenta, na atualidade discute-se sobre a Educação integral do ser. A formação respaldada na inteireza constitui múltiplas interfaces do ser, entre elas: corporal, mental, social, cultural, ambiental e espiritual (Pozatti, 2012). Essa educação faz

menção aos cuidados humanos que incluam o si mesmo, o outro, o planeta e sua conexão com o Universo. No entanto, a formação docente vivencia um âmbito paradoxal, no qual esse mesmo professor que é formador da inteireza do ser aprenderá em sua formação a:

[...] difundir conteúdos fragmentados, descolados da realidade em um ensino aligeirado e despido das subjetividades que constituem a inteireza do ser humano e da finalidade ético-existencial da existência do ser humano (Morosini & Fernandes, 2011, p. 473).

Entende-se que isso acontece pelo fato de que “Acomodamo-nos e nos permitimos a automatização de nossa Vida, caracterizada pela ausência de Sentido e de Significado, enfatizando um fazer por fazer que segrega e tolhe toda e qualquer motivação para viver” (Portal, 2007, p. 287). Desse modo, isso acontece devido à ausência do autoconhecimento. Ao desenvolvermos o autoconhecimento há uma maior probabilidade de ampliarmos a nossa consciência, o que nos proporcionará um melhor gerenciamento da nossa formação integral e conseqüentemente um impacto na formação integral.

Desse modo, a fim de evitar a automatização da vida e conseqüentemente a perda de sentido e de significado, se propõe uma formação docente com ênfase no desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e espirituais do ser professor e do ser gestor, além do conhecimento técnico exigido para exercer a docência. Entende-se que essas habilidades podem ser desenvolvidas durante a graduação e também na formação continuada dos educadores através de oficinas que promovam o autoconhecimento. De acordo com Santos e Antunes (2013) o autoconhecimento dos docentes.

[...] os leva à consciência de suas características que, por sua vez, lhes ressaltam o autoconceito (AC), resultado de uma autoestima (AE) e uma autoimagem (AI) bem estruturadas. Se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, torna-se capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais pelos quais determinará seu nível de motivação (Santos & Antunes, 2013, p. 298).

Sendo assim, é importante ressaltar que não se pode desprezar a importância da autoformação na formação profissional. De acordo com Galvani (2002) o processo de autoformação acontece de modo holístico, sendo um processo tripolar, que contempla três polos principais: o si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Todos esses polos interagem entre si e são permeados pelo meio ambiente, constituindo desse modo a consciência. Dessa forma, a autoformação caracteriza-se pelo encontro da reflexividade e da interação entre a pessoa com ela mesma, com o outro e com o meio ambiente. Diante da complexidade apresentada por Galvani (2002), entende-se que há uma interdependência das diferentes esferas da vida, sempre que algum setor não está bem há um comprometimento de outras esferas.

Os resultados do estudo de caso foram analisados permeados pelo referencial teórico apresentado anteriormente. Com o objetivo de contemplar a complexidade dos diversos fatores que interferem na formação do professor em processo de transição para gestor no início da carreira profissional, esse estudo apresenta o caso de uma gestora, da rede pública de Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

3. MÉTODO

Teve-se como participante do estudo de caso, uma jovem, licenciada em Educação Física, que relatou o início da sua carreira profissional, em que atuou como gestora de uma escola municipal que fica situada em Fagundes Varela-RS, durante o período de quatro anos.

O procedimento de construção dos dados consistiu em realizar uma entrevista narrativa (Jovchelovich & Bauer, 2008) com a gestora. Escolheu-se trabalhar com as narrativas, uma vez que se entende que elas possibilitam ao narrador-protagonista representar bem próximo da realidade em que os fatos aconteceram, dando detalhes para que, quem não conhece bem o contexto possa compreendê-lo (Bruner, 2001a; 2001b; 1997). Diante do exposto, a riqueza de detalhes que a narrativa apresenta, permite identificar as memórias do entrevistado, suas crenças, o imaginário social que o permeia e os aspectos sociais e culturais que o cerca. Permitindo assim, que o leitor tenha acesso a narrativa, possibilitando a sua interpretação.

As análises da entrevista foram realizadas na perspectiva da análise textual discursiva desenvolvida por Moraes e Galiuzzi (2007). A técnica consiste em logo após a realização da entrevista com a gestora, transcrever todos os dados, construindo o corpus da pesquisa. Em seguida, realizou-se várias leituras do material transcrito e posteriormente passou-se por um processo de fragmentação. No próximo passo se deu o processo de imersão nos resultados, no qual ocorreu a unitarização.

Dando continuidade ao procedimento, os dados processados na unitarização deram origem a 3 categorias: formação como gestora, dificuldades encontradas e experiências exitosas na gestão escolar.

Após os dados terem sido categorizados, ocorreu a emergência do novo, que é um processo auto-organizado e intuitivo, que envolve percepções e interpretações, bem como análise do conteúdo implícito (Moraes & Galiuzzi, 2007). Esse tipo de análise, a textual discursiva possibilitou trabalhar, tanto com os significados explícitos pela gestora, como também proporcionou realizar uma análise da demanda latente ou implícita. Além disso, favoreceu o espaço para que o leitor em contato com os trechos das narrativas da entrevistada possa realizar as suas próprias análises sobre os discursos apresentados.

É importante pontuar que o recorte e a percepção dos pesquisadores podem gerar uma nova compreensão acerca dos sentidos apresentados pela entrevistada. Segue abaixo o metatexto que foi construído tendo como matriz o texto inicial da entrevista narrativa, que foi fragmentado e relacionado com outros discursos, além do acréscimo das pontuações dos pesquisadores com embasamento na literatura sobre o fenômeno estudado.

4. RESULTADOS

Para apresentação dos resultados da entrevista narrativa realizada com Fernanda (nome fictício), utilizou-se como metodologia o estudo de caso sobre a primeira atuação da participante como gestora da Educação Básica no Brasil. Emergiram do corpus da entrevista narrativa três categorias: 1- formação como gestora, 2- dificuldades encontradas, 3- experiências exitosas na gestão escolar. Por uma questão didática e metodológica incluiu-se a essas categorias,

subcategorias, sendo respectivamente apresentadas como: 1- formação como gestora: da solidão as interrelações sociais; 2 - dificuldades encontradas: solidificando a gestão e planejamento; 3 - experiências exitosas na gestão: florescendo em meio aos espinhos. As três categorias, incluindo as subcategorias foram discutidas nessa seção respeitando a ordem em que foram apresentadas.

4.1 Formação como gestora: da solidão à interrelação social

A primeira categoria refere-se à formação como gestora, nesse momento da entrevista pode-se identificar as dificuldades que Fernanda encontrou para frequentar cursos de capacitação em gestão fomentados pelo município. A entrevistada pontuou diferentes fatores que dificultaram a sua gestão, entre eles: a falta de capacitação profissional ao assumir o cargo, o fato de não possuir vínculo com os pais dos alunos, com os professores, nem com os alunos. Diante desses indicadores, atribuiu-se o sub-título da solidão à interrelação social, no início parecia que Fernanda estava “só”, sem formação, sem subsídios para a capacitação, sem vínculos sociais. A mesma precisou estudar bastante, planejar bem as suas intervenções no ambiente escolar e estabelecer vínculos com toda a comunidade escolar. Para ilustrar essa categoria seguem alguns trechos da entrevista:

Bem, eu assumi a gestão da escola municipal não concursada, foi um convite do prefeito para assumir essa gestão do Ensino Infantil e Ensino Fundamental na educação básica de 2009 à 2012. [...] não sou da área da pedagogia e não tinha nenhuma experiência em gestão até então.

Podemos identificar, nesse primeiro trecho do discurso da entrevistada, que ela assumiu o cargo de gestão por indicação do prefeito do município, aspectos esse apresentado como negativos pelos autores (Paro 2011, 2003; Mendonça, 2001; Luck, 2000). Deve-se considerar que a subjetividade de Fernanda contrapôs a literatura, uma vez que a mesma buscou por cursos de capacitação, formação na área científica da Educação, o que demonstra o real comprometimento da entrevistada com a sua formação profissional, pessoal e com a comunidade escolar como pode-se ler no trecho abaixo:

[...] creio que a formação nesse contexto, para mim, foi muito mais pela experiência pessoal que eu tive e experiência com essas outras pessoas do que a formação que eu tinha propriamente tido como gestora ou algum subsídio.

Então tendo em vista que eu não consegui isso (subsídio) porque os programas do governo requerem que tu sejas um professor efetivo da rede e eu não era uma professora concursada então impossibilitava de fazer parte desses programas. A partir disso, eu busquei a o mestrado, busquei o doutorado para tentar estudar um pouco mais por conta e sair um pouco do ambiente escolar.

A única alternativa que eu via era com a formação, buscar mais coisas para que eu possa me fortalecer como pessoa, porque eu acho que na gestão e na direção da escola tem outras pessoas envolvidas. Eu acho que em primeiro lugar o meu autoconhecimento, e a minha competência como pessoa.

Outro ponto que se destacou da entrevista é a valorização não apenas do conhecimento técnico, mas a consciência de Fernanda sobre como esse conhecimento científico poderia auxiliá-la a construir-se, não apenas como gestora, mas também como pessoa. Inicialmente, a entrevistada reconhecia que não possuía capacitação para atuar como gestora e o fato de não ser concursada impedia que Fernanda tivesse ajuda de custo para frequentar cursos de especialização em gestão, isso aparentemente dificultava ainda mais o início da gestão de Fernanda. Sendo assim, a entrevistada buscou investir na sua formação profissional cursando o mestrado em Educação por conta própria. Nesse caso específico a gestão aproximou a entrevistada da área acadêmica.

Além disso, pode-se identificar no último trecho da narrativa de Fernanda a preocupação com o autoconhecimento, e sua visão holística de que a competência profissional está conectada com o desenvolvimento pessoal (Santos & Antunes, 2013; Galvani, 2002).

Já em relação a formação continuada tradicional, a entrevistada apresentou críticas a esse sistema de formação quando o mesmo é realizado de modo descontínuo:

Não é um curso de 30 dias que vai resolver o problema, eu acho que essa formação é importante quando há continuidade, a formação continuada para ter esse amparo de discutir com outros grupos, não é? Eu até participei de um evento como direção e teve vários gestores, então essa discussão: o que tu fazes na tua escola? O que que tu fazes? Para achar outras alternativas, ver outras realidades, pensar a minha e a partir dessa achar outras alternativas. Então, por isso, eu acho que não deve se limitar a um curso de um mês, um ano, mas enfim, que fosse um complemento contínuo de troca de experiências.

De acordo com a literatura “a formação dos gestores da Educação é um processo que requer qualificação e aperfeiçoamento continuados, cuja eficácia do desempenho corresponde à missão, propósitos e metas definidos pela instituição”. (Pazeto, 2000, p.166). Todavia, o que se presencia, no atual cenário de formação do gestor educacional, é uma falha no processo de formação docente, já que durante os cursos de graduação pouco se trabalha sobre a atuação do gestor escolar. Desse modo, os profissionais se formam sem ter desenvolvido as habilidades e competências na área de atuação na gestão. Assim ao assumir o cargo de gestor, muitos carecem da formação basilar em gestão, entretanto o que muitos encontram como opção, ao assumir a gestão é a formação continuada. Mas diante de uma lacuna que muitos vivenciaram durante o processo de formação profissional, como podem continuar a formação, uma vez que essa formação foi pouco desenvolvida? ¿Entende-se que esse ponto precisa ser pensado na Educação brasileira: por que não inserir nas grades curriculares os estágios em gestão escolar?

4.2 Solidificando a gestão: planejamento em meio às dificuldades

Será iniciada a apresentação da segunda categoria a luz do conceito de gestão. Para Pazeto (2000) a gestão emerge da proposta de coordenação e de participação, e busca distanciar-se da ideia de centralização e controle. Esse conceito ilustra muito bem a vivência de Fernanda durante os quatro anos em que atuou como gestora da Educação Básica.

O primeiro ano da minha gestão não tem como esquecer, foi bastante duro, tudo muito turbulento, por causa da expectativa, eu entrei com

uma expectativa e a vivência. Assim ela foi mais difícil, né? No segundo ano de gestão a gente conseguiu acomodar um pouco, apagar o fogo, apagar as emergências e suprir as necessidades básicas que precisavam para o ambiente e acho que como pessoa eu consegui me equilibrar um pouco e ter uma visão mais ampla da gestão.

A entrevistada só conseguiu executar bem a sua gestão no segundo ano porque a ela traçou um planejamento, que favoreceu para que Fernanda conseguisse envolver o maior número de pessoas na efetivação de melhorias no ambiente escolar. De acordo com Pazeto (2000) “o grau de participação e de comprometimento agregados, [...] depende do alinhamento e do desdobramento praticados no processo de planejamento e de gestão da instituição” (Pazeto, 2000, p.165). Entendeu-se que essa estratégia foi fundamental diante das diversas dificuldades:

Ah [...] faltavam alguns professores, alguns projetos que nós queríamos implantar, vamos fazer assim, mas aí eu vi que não dependia só de mim, dependia de um convencimento de uma fala desde administração, secretaria e prefeitura ao mesmo tempo uma construção com os professores, não podia chegar e impor porque aí não iria dar certo né? Inovação de projetos, espaço físico, a questão do professor e dentro da questão do professor a formação de professores também, além de uma aproximação com os pais, isso foi a minha aproximação, a minha empatia eu como diretora que estava iniciando um trabalho e acho que nesse trabalho era um compromisso maior por que só tinha tido uma diretora que tinha ficado 16 anos.

Diante das inúmeras adversidades encontradas ao assumir a gestão, desde a falta de insumos ao quadro incompleto de professores, além do extenso período de 16 anos que a outra gestora permaneceu na escola. Nesse momento da entrevista identificou-se o processo de transição de um “modelo de gestão burocrático, centralizado e autoritário para um modelo democrático, flexível, com foco nos resultados, que implica mudanças de cultura, [...], maior participação e controle social e, também, melhor desempenho dos dirigentes escolares” (Machado, 2000, p. 102). Fernanda implantou uma gestão escolar democrática e participativa.

Ainda, nesse momento de dificuldades, destacou-se uma estratégia, que foi bastante utilizada por Fernanda durante a sua gestão, e consistia em sucessivas aproximações com a comunidade escolar, em busca de credibilidade, apoio e participação nos projetos que visavam melhorias para a escola.

Então esse primeiro e segundo ano foi para aproximar essas relações com as pessoas, por eu ser nova e até pela minha idade, até ter um pouco de credibilidade com essas pessoas e pensar esses projetos.

Nesse trecho identificou-se as práticas de atuação da gestora, baseadas nas mudanças que ocorreram no âmbito educacional, em relação à direção escolar, ainda em meados dos anos 80, consequência da Constituição Federal Brasileira de 1988. Essas modificações permeiam até hoje o cenário educacional, e apresentam como ponto central o desenvolvimento das relações interpessoais, com o objetivo de melhorar os resultados escolares como um todo (Luck, 2000; Fullan, 2002). Retomando a literatura é importante que o gestor educacional invista maior atenção nas relações interpessoais, pois segundo os autores citados anteriormente, essa dinâmica

poderá aumentar o potencial para a obtenção do sucesso na implementação das ações dos gestores. Contudo, como fora citado anteriormente, infelizmente ainda é bastante recente e até mesmo imperceptível no Brasil a valorização do aspecto interpessoal na formação do docente e do gestor.

O terceiro e o quarto ano foi o efetivar, da gestão eu acho que o que deu certo foi nós pensarmos em um planejamento estratégico para a escola, juntamente com os professores, juntamente com eles sentamos e perguntamos o que a gente quer para nossa escola, não para o ano que vem, mas que isso possa ser daqui há quatro anos também começamos agora, mas o que a gente quer que a nossa escola possa colher daqui há quatro anos.

Nesse trecho da narrativa da gestora pode-se relacionar um olhar voltado para o planejamento estratégico que é um instrumento da área organizacional, bastante utilizado na gestão educacional. O ideal é que ele seja realizado com a participação de todos os envolvidos, principalmente com a comunidade adjacente à escola. Todavia, ainda se observa que essa estratégia só é desenvolvida pela gestão e professores, o que acarreta em pensarmos que a gestora, nesse momento, está trabalhando de modo tradicional e estático, valorizando o domínio dos professores como donos da escola e dos estudantes, evitando inicialmente interferências dos demais servidores e dos pais (Mendonça, 2001).

Em contrapartida, pode-se visualizar no discurso da entrevistada algo bastante positivo, que é a atitude do planejar transcendendo o tempo presente da sua atuação como gestora, ao passo que modifica o aqui-agora de modo comedido, porém constante. Acredita-se que após dois anos de gestão, a participante já internalizou todas as regras, normas e funcionamento escola (Tardif, 2012). Além do papel educacional que a ela exerce em benefício da população de Fagundes Varela (RS), e isso contribuiu para que a gestora não pensasse somente em ações imediatistas, mas sim, em ações de repercussão futura, embasada em uma visão estratégica que contemplasse amplas políticas educacionais (Luck, 2000). Romero (2008) denomina essa estratégia de planificação do projeto escolar, que é um olhar integrado a partir do passado, presente e futuro, no qual são planejadas ações proativas, que tem como base a escola que temos hoje e o que aspiramos construir. Dessa forma, percebe-se que Fernanda consegue visualizar a escola inserida em um contexto amplo, visando às necessidades da sua comunidade, a médio e longo prazo aumentando qualitativamente o poder de eficácia e eficiência da sua gestão.

4.3 Experiências exitosas na gestão: florescendo em meio aos espinhos

Apesar das dificuldades encontradas no início da sua gestão, Fernanda conseguiu desenvolver experiências exitosas a partir do terceiro ano e que continuam florescendo, produzindo resultados positivos, até os dias de hoje. Entre essas experiências destacam-se duas: o prêmio gestor escolar e o provimento do curso de formação de professores que teve a duração de 2 anos e que foi desenvolvido em parceria com uma universidade do Rio Grande do Sul, Brasil.

Tivemos o prêmio gestor escolar, que tem um questionário, tem todo um procedimento que promove uma reflexão importante sobre a escola. Em todos os âmbitos, pais, alunos, professores, estrutura e a

partir desse projeto a gente conseguiu vislumbrar muitas coisas, necessidades da escola e o que mais poderia ser realizado, também foi possível ver algumas coisas boas que estavam sendo feitas. Então isso foi uma experiência exitosa, porque a partir disso que nós conseguimos implementar e ter subsídios escritos, a gente fez um portfólio da escola. Esse ano foi muito importante, a partir desses escritos conseguimos apresentar para a secretaria as necessidades e conjuntamente construir o que mais pode ser investido.

Entende-se que o fato de Fernanda ter inscrito a escola para participar do prêmio gestor escolar, permitiu que fosse realizado um monitoramento da escola que possibilitou que ocorresse uma autoavaliação institucional escolar. Olhar a escola em seus diversos aspectos proporcionou a Fernanda um maior poder de negociação com a secretaria da Educação e com a Prefeitura na hora de argumentar sobre os investimentos financeiros que deveriam ser realizados para a escola. Consequentemente essa argumentação viabilizou melhorias na escola.

A segunda experiência exitosa da gestão de Fernanda que será destacada foi a parceria realizada com uma universidade do Rio Grande do Sul para que fosse desenvolvido um curso de formação de professores, que teve duração de 2 anos.

Nós fizemos uma parceria com uma universidade para a formação de professores, então não foi aquela formação, a gente começa essa semana e termina, foi uma formação e um acompanhamento de 2 anos, que nós incluímos um projeto de tecnologias “um computador por aluno”, lousas digitais então nós percebemos que isso precisava ter um acompanhamento de uma instituição que estude, que saiba os resultados e não ser algo que está pronto, que você deve fazer isso, definido de cima. Algo que incentivasse os professores a criarem habilidades que pudessem ser autores, ser protagonistas da própria história dentro da escola.

Em relação ao curso de formação de professores que foi implementado durante a gestão de Fernanda pode-se observar a preocupação da entrevistada não apenas com a qualidade dos professores da escola, mas também com o desenvolvimento desses professores como protagonistas da história da escola. Observou-se, mais uma vez, a valorização do Ser professor, como pessoa que possui singularidade e criatividade e que devem ser levadas em consideração no processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo de caso, pode-se visualizar que a gestora analisada apresentou em sua singularidade enquanto gestora a crescente necessidade de buscar aperfeiçoamento não apenas para a gestão, bem como a sua formação docente, que na graduação era na área de Educação Física. Após a nomeação como gestora escolar a formação profissional foi ampliada, nesse caso específico, para pesquisa na Educação. A entrevistada agregou a pesquisa científica à atuação profissional. Unindo campos que inicialmente eram distante. Na história de vida de Fernanda

observa-se tessituras profissionais inicialmente segregadas epistemologicamente, mas que se fazem presente na formação pessoal e profissional de Fernanda.

No entanto, é importante ressaltar que esse é um estudo de caso, realizado com uma gestora de um município de pequeno porte do interior do sul do Brasil. Desse modo, esses dados não devem ser generalizados. É preciso desenvolver outras pesquisas com outros gestores de outras regiões brasileiras e que incluam os sexos masculinos e femininos, e que possam realizar a comparação em relação aos gestores inexperiente e os profissionais que atuam há mais tempo na gestão.

É imprescindível ainda, enfatizar sobre o manejo das habilidades nas relações interpessoais como um ponto que deveria ser contemplado de modo mais veemente na formação de professores (possíveis gestores escolares). Uma vez que de acordo com a literatura estudada a participação coletiva é uma questão basilar para o desenvolvimento de uma gestão democrática. Mas para isso, tanto professores como gestores devem expor da melhor forma possível as suas percepções, vivências, críticas e contribuições para melhoria do espaço escolar. Sendo indispensável a aplicabilidade do conhecimento técnico e científico atrelado a uma formação com ênfase na inteireza do ser.

A formação profissional permanente ainda é uma alternativa viável para tentar solucionar os entraves do cotidiano escolar. Presente tanto na literatura como também no estudo de caso. Contudo, essa formação profissional, seja ela inicial, continuada ou permanente deve sempre pautar-se no respeito ao próximo, na ética, na autoformação, no fortalecimento e desenvolvimento de uma autoimagem, uma autoestima e um autoconhecimento do profissional, além dos conhecimentos técnicos e acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- Armani, D. (2006). Como elaborar projetos? Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Bruner, J. (1997). Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001a). Self-making and word-making. In: Narrative and Identity: Studies in Autobiography, self and culture. Brockmeier, J.; Carbaugh, D. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Bruner, J. (2001b). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 17, 1-21.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In: Sikula, J. Buttery, T.J. & Guyton, E. (org.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. ed. Nova York: Macmillan, p. 120-142.
- Estevão, C. A. V. (2001). Gestão educacional e formação. Em: *Gestão em ação*. Salvador, v.4, n.2, p.05-06, jul./dez.
- Fullan, M. (2002). La formación del profesorado: la oportunidad perdida de la sociedad. In: *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Galvani, P. (2002). A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. Em: *Educação e Transdisciplinaridade II – Cetrans*. São Paulo: Triom, p. 95-121.

- Garcia, C. M. (2011). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Preal: Serie documentos*, nº 52. Santiago.
- Jesus, S. N.; Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Revista Educação*. Porto Alegre - RS, p. 39-58. Jan./ abr.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2008). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Editora Vozes: São Paulo, 7ª edição.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora.
- Luck, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em: *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-34, fev./jun.
- Machado, M. A. M. (2000). Desafios a serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. Em: *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun.
- Mendonça, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.75, Agosto, p 84-108.
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de transformação. Em: Nóvoa, A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, p.111- 140.
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- Morosini, M. C.; Fernandes, C. M. B. (2011). Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Editora: Educa, Lisboa.
- Paro, V. H. (2011). *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2003). *Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: xamã.
- Pazeto, A. E. (2000) Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. Em: *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun.
- Portal, L. L. F. (2007). Educação para inteireza: um (re) descobrir-se. Em: *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 285-296, out.
- Pozatti, M. L. (2012). A Educação para a inteireza do ser. Em: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (orgs.) (1998). *Enseignants de mértier et formation initiale – Des changements dans les raports de formation à l’enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Rocha, S. S. L.; Felli, V. E. A. (2004). Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto, São Paulo v.12, n.1, p. 28-35.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Santos, B. S.; Antunes, D. D. (2013) *Formação docente: processos motivacionais e subjetividade*. Em: *Educação e formação de professores: questões contemporâneas*. Orgs: Bezerra, A. A. C. e Nascimento, M. B. C. Fortaleza: Edições UFC.

Silva, M. J. P. (2001). Onze passos do Planejamento Estratégico-Participativo. Em: Brose, M. (organizador). Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos – Porto Alegre: Tombo Editorial.

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. 14ªed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, n. 68 (2), p. 130-178.

Lívia de Melo Barros. Professora adjunta I do curso de Psicologia da Universidade Tiradentes, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes, graduada em Psicologia.

Bettina Steren dos Santos. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós- doutora pelo College of Education, The University of Texas at Austin (EUA). Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona (Espanha). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Decana Associada da Escola de Humanidades da PUCRS.

Hugo José Xavier dos Santos. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2015). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Tiradentes (2011). Nutricionista formado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é Coordenador do curso de Nutrição e professor titular da Universidade Tiradentes