

A Formação de gestores escolares: a dimensão ética em questão

The training of school managers: the ethical dimension in question

Marli Dias Ribeiro ¹

Luiz Síveres ¹

Renato de Oliveira Brito ¹

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil.

Editor

Alexandre Anselmo Guilherme
PUCRS, RS, Brasil

Editor Assistente

Cibele Cheron
PUCRS, RS, Brasil

Editores Associados

Bruno Antonio Picoli
Universidade Federal da Fronteira Sul,
Chapecó, SC, Brasil

Pricila Kohls dos Santos
Universidade Católica de Brasília,
Brasília, DF, Brasil

Renato de Oliveira Brito
Universidade Católica de Brasília,
Brasília, DF, Brasil

Elisa Ustarroz
PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO

A presente pesquisa apresenta estudo em duas escolas de Educação Básica do Distrito Federal (DF). Como tema, trata da formação de gestores escolares por competências perpassando resultados de um trabalho realizado no curso de mestrado acadêmico em Educação na Universidade Católica de Brasília. O objetivo foi investigar a relevância da formação continuada oferecida aos gestores escolares e a efetividade dessas formações. Trata-se de uma abordagem qualitativa, instrumentalizada por entrevistas semiestruturadas, observação e pesquisa documental. Participaram da pesquisa seis servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atuam em equipes de gestão escolar em suas respectivas instituições de trabalho. Adverte-se a respeito de uma desvinculação entre a formação ofertada e o contexto de trabalho dos gestores, a necessidade de mais estudos e a inserção da formação por competências nos programas de formação continuada ofertados pelas redes de ensino. Sugere-se que se configurem novas abordagens ao processo formativo aprofundando as dimensões pedagógicas e administrativas, porém, fortalecendo a dimensão ética da formação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Gestores. Competência. Ética.

ABSTRACT

The research presents a study in two schools of Basic Education of the Federal District (DF). The discussion is the training of school managers by competences, passing the results of a study carried out in the academic master's course. The objective was to investigate the relevance of continuing education offered to school administrators and their effectiveness. It is a qualitative approach, instrumented by semi-structured interviews, observation and documentary research. Participated in the survey six servers of the State Department of Education of Federal District that work in school management teams in their respective institutions. It was warning about a disconnection between the managers' offered training and working context, need for more studies and insertion about training by competences in the programs of continuous training offered by the educational networks. It is

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

suggest that new approaches to the training process be develop by deepening the pedagogical and administrative dimensions, but strengthening the ethical dimension of training.

Keywords: Continuing Education. Managers. Competence. Ethic.

Introdução

O estudo apresenta uma investigação no campo das Políticas Públicas, em uma perspectiva de verificar a formação de gestores escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio das competências na sua dimensão ética. Ao relacionar a competência e a ética envereda-se em um grande apanhado de conceitos convergentes e divergentes que cercam os temas. Entretanto, esse estudo não tem por objetivo aprofundar conceituações complexas sobre a questão, mas destacar a relevância em formar profissionais no campo da gestão escolar, em que as competências estejam imbuídas de uma significação contextualizada, democrática e interdisciplinar, que apontem a competência ética como práxis fundamental.

O escopo do estudo é parte de uma pesquisa de mestrado que considerou, entre outros aspectos, as atividades de formação de gestores do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e a Formação de Gestores Escolares, oferecida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), sendo esses os dois principais indicadores de formação para diretores escolares na esfera distrital. O pressuposto teórico da pesquisa defende que na formação de gestores escolares, no que tange às competências para o exercício de sua função, a dimensão ética deva apontar objetivamente como alicerces nos programas e no planejamento das estratégias de implementação e de desenvolvimento dos cursos de formação oferecidos aos gestores e suas equipes.

A formação dos gestores escolares em questão

Os diretores ou gestores escolares e as suas equipes são parte fundamental dos projetos legalmente ancorados no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, artigo 64 (BRASIL, 1996). Essas leis propõem princípios da moderna administração pública e de modelos de gerenciamento de instituições públicas de ensino baseados na gestão democrática e participativa. Infere-se, pois, que as competências na formação desses sujeitos devem dar ênfase à formação ética.

Por outro lado, a principal formação indicada aos gestores, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), é o programa Escola de Gestores (BRASIL, 2007), desenvolvido com o intuito de qualificar os sujeitos que atuam na gestão escolar das escolas da educação básica pública por meio de cursos de formação a distância, semipresenciais e especializações. O programa é realizado em parceria com universidades públicas, municípios e instituições parceiras. Apesar da grande abrangência, muitas lacunas na formação são evidenciadas, tais como descontinuidades, ausência do protagonismo dos gestores, falta de tempo dos professores para cumprir as atividades do curso, evasão dos cursistas, entre outras.

No Distrito Federal, a formação é oferecida pela EAPE, e está vinculada a Lei da Gestão Democrática Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), que estabelece que após a investidura no cargo de diretor ou vice-diretor, o servidor eleito deverá frequentar o curso de gestão escolar de que trata o artigo 60. Segundo essa preceituação legal, cabe à SEDF oferecer os cursos de qualificação de, no mínimo, 180 horas, aos diretores e vice-diretores eleitos, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da Educação no Distrito Federal. A formação, apesar de alcançar os gestores, por ter caráter obrigatório, parece não atender à complexidade do papel exercido pelo gestor nos contextos locais, uma vez que existe uma lacuna nos temas, cenários e competências exigidas na formação (RIBEIRO; ROSÁRIO, 2017).

Considerando que as competências do gestor e da equipe de gestão escolar ocupam lugar de referência e elevada importância, no que tange à formação, necessitamos dar robustez ao tema e relacioná-lo diretamente à aprendizagem dos estudantes; por isso, a investigação dessa problemática pode indicar possibilidades para superar visões distorcidas e fragmentadas na compreensão de uma formação por competências como caminho possível. Nessa concepção, o gestor deve ser protagonista em um processo formativo em que seu contexto histórico e cultural seja entendido como essencial. A competência ética deve ganhar posição privilegiada no desenvolvimento das habilidades de gestão escolar e perpassar todas as ações de planejamento escolar.

Neste sentido, entende-se ser estratégico buscar responder: como a formação continuada oferecida aos gestores escolares propõe a competência ética enquanto dimensão de destaque?

A competência ética como pressuposto na formação continuada de gestores escolares

Considera-se neste estudo o conceito de competência que se pauta em bases conceituais alinhadas para dar autonomia ao indivíduo, romper ou superar com os conceitos tradicionais e pragmáticos que cercam seu referencial, fazer opção por filosofias que servem para a transformação da realidade e para a renovação da Educação, e o caráter

social da formação humana. Assim, pode-se colocar a possibilidade de reapropriação social de seu uso a serviço da construção do futuro, preferencialmente ético (ARAÚJO, 2004). Autores como Perrenoud (1999, 2000, 2001) e Le Boterf (2003), elucidam o caráter holístico e autônomo do conceito de competência e sua variedade de significações, mas associam esse significado às situações que envolvem o ser, o fazer, o saber, a resolução de problemas em um emaranhado contextualizado e complexo em que a ética tem lugar privilegiado.

De acordo com Ramos (2001) e Rué, Almeida e Arantes (2009), existem movimentos de ressignificação da noção de competência, sendo ela revisitada em um sentido contra-hegemônico ao conceber a diversidade de situações e problemas que envolvem a conceituação do termo. Ao analisarmos a rotina das equipes gestoras, as competências têm espaço na formação de gestores desses sujeitos envolvidos nas mais diversas situações-problemas, pois uma de suas tarefas é responder e intervir nas realidades complexas do cotidiano escolar. Essa ideia encontra significado quando as competências na Educação ultrapassam o sentido técnico e controlador das disciplinas estanques e da formação do professor, e consideram a articulação entre os conhecimentos, as habilidades e as tomadas de decisão.

A ótica debatida nesta pesquisa pressupõe o termo competências, considerando que possui origens e significados plurais. Desta forma, a conotação presente utiliza-se de seu conceito na área das Ciências Sociais e envereda em Rué, Almeida e Arantes (2009), para esclarecer que no movimento educativo a proposta avança das primeiras abordagens do termo que vinculavam o seu uso ao sentido restrito, unilateral, técnico, focado na eficiência atribuída à capacidade, à habilidade ou à aptidão, e tem como parâmetro Moura (2005), ao esclarecer que as competências são as capacidades totais dos indivíduos, seu saber-fazer, poder-fazer e querer-fazer, o que incluiria as emoções, seus valores, o homem em sua integralidade.

Parece evidente que o contexto histórico e a realidade vivida tornam-se parte dos processos de reflexão e entendimento da escola, da formação necessária, da comunidade e dos sujeitos. Nessa lógica, a formação da equipe gestora integra, nesse conjunto, um campo em que a transformação social pode modificar os valores sociais, éticos, culturais e educativos em meio ao fazer, ao ser e ao saber. Rios (2003) entende ser a ética a mediação, ao ter o papel de organização do saber que será vinculado na instituição escolar e na direção que será dada a esse saber na sociedade. Em muitos momentos, a qualidade da Educação tem sido prejudicada por educadores preocupados em fazer o bem, sem questionar criticamente sua ação e a ética inerente à ação. Ao eleger a competência ética, tomando-a como dimensão de destaque, recorreremos ao que Santos (2006) e Rios (2003) orientam e traduzem para traçar um limite, mesmo que transponível, entre os significados de ética e moral. Para esses autores a ética é teórica e reflexiva, de modo que a moral parece estar relacionada à prática. A moral representa um coletivo de regras de conduta, ações que determinam o modo de ser das pessoas, revelando-se de maneira mais prática.

Rios (2010) observa que a Educação, quando compreendida como gesto e ação de emancipação, não poder ser dissociada da dimensão ética no trabalho de quem educa, ensina ou aprende. Outro aspecto que deve ser considerado, segundo a autora, está relacionado à ética como princípio de referência fundamental na ação educativa.

Por outro lado, novos olhares para as questões debatidas na Educação em relação às competências talvez sejam importantes, pois podem ajudar a ampliar o debate e propor alternativas aos problemas. A formação por competências apresentada no estudo torna-se parte do pressuposto de que seu uso possa ser contextualizado, inserido em uma dinâmica de resolução de problemas, e de formação integral do gestor e da equipe gestora. Abre-se a oportunidade, portanto, de refletir e atribuir sentido à ação de gerir a escola sustentada por uma formação ética contextualizada; e inserir na formação do gestor o refletir e o agir, apoiados em um olhar que amplia a proposta das competências, por vezes colocada. Busca promover a ética, a democracia, a solidariedade e as relações entre os sujeitos, bem como a dinâmica de formação dos profissionais da educação.

Nessa lógica, as competências hoje exercitadas na formação dos gestores escolares e de sua equipe, mostra-se como assunto imperativo. O contexto da escola e de sua gestão, que é integrado à realidade contemporânea, impulsiona a investigação para a dinâmica de mundo que corre em alta velocidade, no espaço tecnológico, nas grandes nuvens de informação, nesse ambiente “líquido” moderno (BAUMAN, 2007). De modo mais específico, os processos de aprendizagem e de formação do gestor escolar atrelam-se ao propósito de ampliar o conhecimento, bem como o conteúdo dos programas às demandas da rotina da escola.

Adita-se, ainda, a proposta de Bauman (1997), que se detém na questão ética, com a finalidade de nos auxiliar a compreender um pouco mais os abismos da pós-modernidade, as perspectivas de convivência humana que não são “novas”, mas precisam ser refletidas. Possivelmente seja necessário um olhar diferente, contextualizado da formação por competências, onde a ética ganhe destaque.

A questão ética defendida neste estudo relaciona-se diretamente à gestão da escola quando compreende seu conceito, na concepção de Lück (2009, 2010) e de Lück *et al.* (2002), ao afirmarem que a gestão em uma área de atuação tem por objetivos, finalidades, princípios e diretrizes orientar ações educacionais com qualidade social, respeitando diferenças étnicas, culturais e sociais. Também inclui uma construção participativa, a formação de estudantes críticos e comprometidos com seu contexto sociocultural, capazes de transformar a realidade no seu entorno. Assim, infere-se que a ética indiscutivelmente perpassa todo o processo de gestão.

Lück (2009) reforça que a qualidade da Educação tem vários elementos, mas é importante destacar que um deles se assenta na competência de seus gestores. A autora destaca que a gestão escolar pressupõe algumas dimensões, tais como a pedagógica, a política, a gestão de pessoas, a administrativa e a financeira; apesar de não citar de modo

específico a dimensão ética, pressupomos que essa dimensão seja a engrenagem principal para dinamizar e organizar o trabalho na escola.

Essa perspectiva de dar destaque à ética alinha-se a Lins (2013), que vincula a ética às questões morais e de comportamento em um dado contexto. Por ser considerado um conceito relacional, não há de se falar em ética sem associá-la a um contexto social e às construções morais que o cercam.

Considerando as competências enquanto um conjunto de operações complexas que envolvem atitudes, valores, modo de ser, agir, pensar, a dimensão ética é reforçada por Síveres (2015), que recomenda uma formação do educador enquanto projeto educativo que responda aos problemas emergentes e apareça inserido em uma competência que articula o ser e o agir. A formação não é tanto um objetivo a ser alcançado, mas um processo reflexivo do próprio educador, do próprio gestor, em um percurso formativo com a comunidade, com os instrumentos pedagógicos, com pilares educativos vinculados ao aprender a ser, a conviver e a fazer.

Síveres (2015) acrescenta que há um chamamento emergente para desenvolver ações éticas e um posicionamento para multiplicar tais atitudes nos ambientes socioculturais e escolares. A formação de professores torna-se um momento propício para essa finalidade. Segundo o autor, os educadores, entre eles o gestor, devem alcançar a experiência ética em sua capacitação e formação profissional. Essa experiência pressupõe torná-lo estável, com energia para fortalecer suas relações pessoais, superar fragilidades, ampliar o sentido primeiro de sua ação educativa, em uma finalidade prática, moral, cultural e social. Neste sentido,

A ética tem a função de iluminar o tecido cultural dentro do qual vai fiando-se o caráter pessoal e coletivo da sociedade configurando-se como hábito justo e amoroso para a edificação de um novo projeto social. Desta forma a ética torna-se o tempo, o espaço, uma forma de viver e um modo de conviver (SÍVERES, 2015, p. 173).

Ademais, a questão é debatida por Freire (1996), que adverte sobre a importância da formação associado à ética. Segundo o autor, é impossível formar seres humanos fora da ética ou longe dela. A compreensão da ética perpassa a atividade do gestor, dita os rumos de seu trabalho, e está diretamente relacionada às suas práticas, seu relacionamento com a comunidade e, conseqüentemente, à qualidade das aprendizagens dos estudantes. Não há de se falar na formação de um sujeito que será o líder da escola (gestor) sem associá-lo a uma discussão entre o saber, dever, poder e querer, ou seja, à competência ética que busque romper com as crises de valores, em um mundo de uma ética insuficiente, de exaustão moral, de técnica e de incertezas (RIOS, 2003).

Do caminho percorrido e dos espaços da pesquisa

A investigação qualitativa de cunho descritivo e exploratório teve como público participante seis gestores, em atividade de gestão, e em exercício em duas escolas públicas do DF. Os convites para a participação na pesquisa foram realizados *in loco* nas duas instituições.

Em relação aos investigados, todos são servidores da SEDF, de escolas de Ensino Fundamental, atuantes em equipes de gestão escolar. A equipe gestora nesta pesquisa engloba: diretor, vice-diretor, supervisor, secretário escolar e coordenador pedagógico, sem restrição de faixa etária, com formação em nível superior e experiência mínima de dois anos em atividades de gestão escolar. Foram excluídos os indivíduos que não possuíam experiência anterior em gestão escolar, em quaisquer funções na equipe gestora, além daqueles que, por algum motivo, estiveram afastados da escola por licença médica ou outros afastamentos legais, e os que se recusaram a participar da pesquisa.

Os seis sujeitos da pesquisa entrevistados são aqui identificados por D1, VC1 e C1, correspondendo a diretor, vice-diretor e coordenador da Escola A; e D2, VC2 e C2, como diretor, vice-diretor e coordenador da Escola B. Cada entrevista durou, em média, 50 minutos, foi gravada, ouvida e decupada. Após esclarecimentos sobre o estudo, e escolhido local em que o entrevistado se sentisse confortável, as perguntas foram realizadas, buscando mobilizar respostas de cunho qualitativo e, quando necessário, foram orientadas as questões para melhor elucidação, em caso de dúvidas.

Foram realizadas visitas a cinco escolas e contato telefônico com outras três. Desse conjunto de oito escolas, duas unidades escolares foram selecionadas, aqui identificadas como Escolas A e B. As instituições de pesquisa foram definidas por suas localizações, uma na região central no Distrito Federal e a outra em posição periférica, e também utilizando o critério da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como sendo no mínimo a média distrital de 4,0 pontos. As instituições escolhidas mostraram-se dentro das médias distritais de nota do Ideb para a Educação Básica, considerando os resultados do Ideb no Ensino Fundamental, Séries Iniciais e Finais, com base nos dados de 2015.

A pesquisa foi realizada em 2017, no primeiro momento o estudo foi organizado para investigar servidores da SEDF, professores com formação superior e com experiência em equipe de gestão escolar. Não estava prevista a participação de um diretor que não tivesse formação pedagógica. Entretanto, dos seis entrevistados, revelou-se no decorrer da entrevista que um dos diretores escolares não possuía formação pedagógica em curso de Pedagogia ou licenciatura. Optou-se por não o excluir do estudo e aproveitar a oportunidade para ampliar o planejamento inicial, devido à riqueza dos dados apresentados na observação da escola. Ressalta-se que a legislação aponta a possibilidade de existência dessa situação, que apenas se evidenciou na oportunidade da entrevista.

As informações e posturas adotadas foram baseadas no que Creswel (2010) defende ser o ambiente natural do pesquisado e da vivência como fator importante para validar o estudo. Assim, o pesquisador coletou pessoalmente os dados no ambiente dos entrevistados. Para tanto, foram usadas múltiplas fontes de dados, como a observação, a entrevista e a análise documental. A entrevista semiestruturada foi gravada e posteriormente transcrita, guiada por roteiro de questões composto por cinco perguntas abertas abaixo listadas:

1. O que você entende por competências?
2. As competências possuem diversas abordagens, essa pesquisa adota as competências para a formação do gestor por meio das dimensões éticas, técnicas e político-pedagógicas. Explique o que você entende por competências técnicas, éticas e político-pedagógicas?
3. Que cursos de formação continuada você participou nos últimos 5 anos? De que forma, como, e quais competências foram exercitadas nos cursos de formação que você participou?
4. De que maneira, como, você procura exercitar as competências oferecidas na formação para atender as necessidades de sua atuação como gestor?
5. Quais outras possibilidades de competências você indicaria para um exercício eficaz da gestão escolar?

As questões permitiram uma organização flexível e uma ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram fornecidas. Foi realizado um pré-teste com uma gestora de uma escola não objeto da pesquisa. O pré-teste não foi utilizado na análise dos dados. Esse estudo tomou assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e a pesquisa contou com a aprovação no Conselho Nacional de Ética e Pesquisa, Plataforma Brasil. As categorias de destaque da pesquisa foram organizadas a partir dos dados coletados, analisados e interpretados, tomando como parâmetro a análise de conteúdo de Bardin (1997).

Resultados e discussão

As escolas foram identificadas por Escola A e Escola B. A Escola A está localizada em área urbana, uma em região central do DF. A Escola B fica em uma cidade satélite na periferia do DF, a 45 Km do centro de Brasília. As duas unidades escolares funcionam nos turnos matutino e vespertino. A Escola A tinha matriculados 273 alunos no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 427 alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Escola B, urbana, em relação à estrutura física, sofreu poucas alterações desde a sua fundação em 1960, conforme dados do Projeto Pedagógico e observação do espaço. O prédio faz parte do Conjunto Urbanístico de Brasília, Quadra Modelo, projetada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer e é tombada pelo Patrimônio Histórico. Atendia cerca de 300 alunos de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Nas duas instituições, durante toda a semana de observação, verificou-se a atuação direta da equipe de direção na organização da rotina da escola. Os espaços das escolas observadas sempre limpos e organizados, registrando-se um clima escolar acolhedor. A estrutura física e sua organização foram observados por fazerem parte da gestão, e por estarem diretamente relacionados ao planejamento de todas as ações de dimensões administrativas e pedagógicas (LÜCK, 2010).

Atividades que exigiam do gestor competências técnicas, tais como lidar com as rotinas administrativas da escola e, nos dois casos, responder a memorandos, ouvidorias e uso dos recursos financeiros, ficaram bem evidentes na observação. Nas duas instituições, o diretor e o vice-diretor estiveram diretamente ligados a essas tarefas, em ocasiões diversas, tendo que sair para reuniões com a SEDF, responder ouvidorias (Escola A), e reorganizar todo espaço de salas de aula (Escola B) por estar vivenciando uma reforma em andamento ou agrupar turmas por falta de professores.

Os coordenadores pedagógicos não participaram, em nenhuma das escolas, de atividades que envolvessem diretamente a prestação de contas, respostas a memorandos ou controle patrimonial, contudo, em ambas as escolas, foram requisitados diversas vezes para auxiliar os professores no uso de computadores, aparelhos de som e imagem e reprodução de materiais didáticos nas copiadoras, leitura de documentos e diários escolares. As competências técnicas estiveram presentes durante toda a semana de observação, deixando evidente que as atividades burocráticas são rotineiras e constantes.

As competências pedagógicas foram observadas principalmente nas reuniões de coordenações pedagógicas e na observação das reuniões realizadas com os professores. Nas duas escolas, diretor ou vice-diretor estiveram presentes. As orientações pedagógicas foram pontuais e aconteceram basicamente no dia da coordenação coletiva da escola e envolveram o planejamento de projetos e semana de provas.

No que tange ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola A esse foi construído em reuniões que envolveram toda a comunidade. Nele é contada a história da comunidade escolar, os objetivos da escola, seus projetos, sua estrutura física, as formas de administração das verbas públicas recebidas, a organização do trabalho pedagógico, os processos de avaliação e o acompanhamento da instituição.

A Escola B estava reformulando o seu PPP para o ano de 2018, mas demonstrou estar utilizando a versão do ano anterior e alegou fazer as atualizações durante as reuniões da coordenação pedagógica. Não ocorreram, durante a pesquisa de campo, reuniões de atualização do projeto. Os dados apresentados pelo PPP da Escola B são do projeto disponibilizado pela direção da escola, com dados do ano de 2017 (a direção justificou que estavam revisitando o PPP). No projeto da Escola B encontram-se destacados a história da escola, características físicas da escola, um diagnóstico da realidade social da comunidade, os objetivos da escola, valores, metas, princípios orientadores das práticas pedagógicas, uso dos recursos financeiros, organização do trabalho pedagógico na escola, concepções práticas

e estratégias de avaliação, planos de ação para cada ano escolar, plano de ação para a gestão e salas de recursos, informática e leitura.

Após a observação das escolas e com base nos documentos, principalmente no PPP, as categorias de estudo encontradas foram organizadas nas dimensões investigadas (político-pedagógicas, técnicas, éticas) como mostra o

Quadro 1:

Quadro 1 – Organização das competências

Escola A	Escola B
<p>Dimensão Político-Pedagógica</p> <p>Acompanhar e auxiliar os professores a fim de que desenvolvam um trabalho voltado para a aprendizagem significativa de seus alunos.</p> <p>Alcançar rendimento escolar junto aos alunos de modo quantitativo e qualitativo.</p> <p>Incentivar os professores a que participem de formações continuadas; desenvolvam projetos voltados para a interdisciplinaridade bem como para o desenvolvimento do trabalho coletivo.</p> <p>Às quartas-feiras formar o grupo na coordenação coletiva quinzenal e facilitar o trabalho em equipe.</p>	<p>Dimensão Político-Pedagógica</p> <p>Fundamentar-se em princípios que regem a prática pedagógica, de acordo com a proposta do Currículo em Movimento, e para os Direitos Humanos. A ação didática e pedagógica deve fundamentar-se nos eixos transversais: Sustentabilidade, Diversidade, Cidadania, Interdisciplinaridade e Direitos Humanos.</p> <p>Os Componentes Curriculares devem estar articulados entre si, através do trabalho interdisciplinar e nos eixos integradores: Alfabetização (BIA), Letramento e Ludicidade (demais anos do Ensino Fundamental).</p> <p>Formar o professor para que esteja em constante processo de melhoria de sua prática docente e seu conhecimento profissional e se adaptar às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula.</p>
<p>Dimensão de Gestão de Resultados</p> <p>Acompanhar e analisar o rendimento das turmas nos anos anteriores e no ano em curso.</p> <p>Apreciar e analisar os resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil, Provinha Brasil, dentre outros instrumentos de coleta de informações quanto ao rendimento escolar de nossos alunos; elaborar estratégias para alcançar, cada vez mais, melhores resultados.</p> <p>Apresentar dados das avaliações realizadas em âmbito nacional para que sejam estudados coletivamente; acompanhar de perto a presença dos alunos através dos Conselhos de Classe, e os alunos infrequentes são encaminhados para o Serviço de Orientação Educacional (SOE).</p> <p>As avaliações são feitas no dia a dia do aluno, através da sua participação nas atividades estabelecidas pelos professores, coordenação e direção, bem como através de testes, trabalhos e avaliações escritas (subjetivas e objetivas).</p>	<p>Dimensão de Gestão de Resultados</p> <p>Organização e enturmação de alunos com realização de testes.</p> <p>Plano de ação e metas para cada turma, e realização de diagnóstico e teste da psicogênese no início do ano letivo.</p> <p>Promoção de encontros bimestrais para a realização do Conselho de Classe com a participação dos gestores, professores, orientador educacional, coordenadora pedagógica e professora da sala de recursos.</p>

(continua)

Quadro 1 (continuação)

Escola A	Escola B
<p>Dimensão de Gestão Participativa/compartilhada – gestão democrática</p> <p>Proporcionar a participação de todos os segmentos na vida escolar e no PPP.</p> <p>Possibilitar que toda a comunidade se sinta parte integrante que pode fornecer opiniões e participar de decisões relevantes para a Instituição de Ensino.</p> <p>Conselho Escolar composto por membros de todos os segmentos, que tomam decisões referentes aos gastos financeiros, às regras da escola, dentre outras atribuições e decisões de extrema necessidade para a vida da Instituição.</p> <p>Sistema de parcerias com vários empresários e comerciantes que auxiliam com bens e serviços de grande importância para que a escola seja confortável, agradável e eficiente.</p> <p>Participação de todos no PPP; realização de reuniões nos Dias Letivos Temáticos, nas quais todos podem dar sua opinião, participar, modificar, analisar e construir novas propostas. Nos Dias Letivos Temáticos são realizadas Avaliações Institucionais escritas que são posteriormente tabuladas e apresentadas para a comunidade.</p>	<p>Dimensão de Gestão Participativa/compartilhada – gestão democrática</p> <p>Assegurar a construção coletiva da Proposta Pedagógica da Instituição; favorecer a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, bem como a construção de valores, por meio de práticas pedagógicas, que propiciem o exercício da cidadania.</p> <p>Fomentar a cultura de participação e de comprometimento, com a efetiva participação da comunidade; exercício da autonomia e do respeito, como meios de aprimoramento da qualidade do ensino e de preservação de bens públicos.</p> <p>Cumprir metas e indicadores educacionais e de gestão, definidos pela SEDF, observadas as especificidades da Instituição Educacional, e considera, como parâmetro mínimo, os indicadores a seguir especificados: diminuição dos índices de repetência, defasagem e evasão, acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns.</p> <p>Promover parcerias com a comunidade.</p>
<p>Dimensão Técnica – habilidades administrativas e financeira</p> <p>Planejar, gerir e prestar contas dos recursos.</p> <p>Tornar a escola um espaço confortável, agradável e eficiente no cumprimento de suas atribuições.</p> <p>Controlar gastos e aquisições através de planilhas e documentos específicos para a prestação de contas; carnê demonstrativo dos pagamentos da Associação de Pais e Mestres (APM) para o acompanhamento por parte dos responsáveis; brinde com 10% do valor arrecadado com a APM, sorteado semestralmente.</p> <p>Garantir o pleno funcionamento da Instituição no que diz respeito aos bens materiais e de serviço, estrutura e patrimônio.</p> <p>Acompanhar através de registros diversos a aquisição de produtos de bens e serviços, tanto de custeio quanto de capital, com seu devido controle, bem como prover a escola com os materiais de expediente necessários.</p> <p>Devolver bens inservíveis e consertar materiais ainda reutilizáveis.</p> <p>Adquirir bens duradouros através da verba a ser disponibilizada para a escola.</p>	<p>Dimensão Técnica – habilidades administrativas e financeira</p> <p>Propiciar aos pais uma forma de participação ativa na escola, em benefício dos alunos e do processo educacional.</p> <p>Promover a obtenção de recursos financeiros para prestar assistência aos alunos necessitados, bem como complementar a manutenção do funcionamento da escola.</p> <p>Programar atividades socioculturais e de lazer para a comunidade, visando a ampliar o conceito de escola, transformando-a em centro de integração e desenvolvimento comunitário.</p> <p>Planejar, gerir e prestar contas dos recursos públicos e das doações recebidas.</p> <p>Fortalecer a APM da Escola.</p>

(continua)

Quadro 1 (continuação)

Escola A	Escola B
<p>Dimensão Ética</p> <p>Não aparece no PPP como um tema específico ou conteúdo em separado, mas distribui-se na organização pedagógica e de formação dos professores por meio do diálogo, da gestão democrática, da inclusão e do respeito às diferenças.</p>	<p>Dimensão Ética</p> <p>O PPP destaca a inclusão e o respeito às diferenças e à gestão democrática.</p>

Fonte: Elaboração dos autores com base na pesquisa de campo.

Os PPP das escolas revelam quatro dimensões bem definidas para gestão. Dentre as competências apresentadas, a político-pedagógica mostra algumas diferenças entre as escolas. Nota-se que a Escola B deixa explícito que está orientada pelo Currículo em Movimento do DF; já a Escola A não deixa clara essa abordagem. A formação continuada aparece nos dois documentos, os processos de avaliação e os Conselhos de Classe indicam ser fundamental ao gestor conhecer, acompanhar e orientar os rumos pedagógicos da escola.

As competências administrativas foram bem indicadas nos documentos. Questões relacionadas à gestão de pessoas, ao patrimônio, à gestão das verbas e ao Conselho Escolar estão presentes nas duas instituições, que possuem Conselhos Escolares constituídos.

Ademais, os documentos e as observações apontam a gestão democrática como elemento importante, esse parece estar associado às questões éticas por envolver o diálogo, a participação e o respeito. Nas escolas, a ética destaca-se em situações de participação da comunidade na construção do PPP e nas rotinas escolares; o clima escolar e as interações entre professores, alunos e comunidade são elementos de destaque.

Nas formações para as equipes gestoras quando se avaliam o contexto de funcionamento da escola, as atividades relacionadas às competências técnicas prevalecem nas observações. Entretanto, nos documentos pesquisados, parece existir um equilíbrio entre as dimensões técnica e político-pedagógica; as competências éticas são quase imperceptíveis.

Ficou evidente, na rotina das duas unidades escolares, existir uma estreita relação entre as competências, em muitos casos, a complementaridade e o entrelaçamento. Durante o estudo, as competências técnicas revelam-se mais presentes. Nos projetos pedagógicos, mesmo que em situações pontuais, a competência pedagógica ganha destaque. A dimensão ética não aparece de forma objetiva ou claramente definida na análise documental.

O que dizem os entrevistados sobre as formações

As entrevistas foram analisadas seguindo a proposta qualitativa da análise de conteúdo de Bardin (1977). Foram realizados os recortes de conteúdo e as categorias emergiram do conjunto das falas dos participantes. As categorias iniciais foram geradas a partir de elementos significativos presentes em cada uma das respostas dos entrevistados, ou seja, em cada unidade de registro. A partir das leituras e interpretações das respostas, as categorias reúnem um grupo de elementos sob um título genérico em razão de características comuns dentre os elementos (BARDIN, 1977). O critério de categorização utilizado foi semântico, visando identificar categorias temáticas.

Foram entrevistados quatro mulheres e dois homens, todos com idade superior a 40 anos. Os resultados se aproximam dos dados da Prova Brasil 2015, que apontam um número superior de mulheres nas equipes de gestão e média de idade de 40 anos.

O conjunto dos participantes declarou ter cursado pós-graduação e que possui experiência em equipes gestoras na atual escola ou em outra escola ou instituição. Todos possuem mais de cinco anos de trabalho na SEDF, conforme descrito nas entrevistas. Sobre as formações que receberam ao longo da profissão, destacam:

“Minha formação é geografia, pós-graduação de Ensino na área ambiental. Estou na secretaria desde 2009.”
(Entrevistado C1, informação verbal)¹.

“Eu vim da área administrativa. Na secretaria de educação meu concurso e função é de apoio técnico-administrativo. Eu tenho 32 anos de secretária, minha formação, sou formada em turismo, e tenho especialização em Paisagismo cursos pedagógicos na Secretaria de Educação, vários. Sempre dei muito apoio à direção. Fui chefe de secretaria 18 anos. Nas áreas pedagógicas muito pouco, foi um ano somente.”
(Entrevistado D2, informação verbal).

A formação na área administrativa é revelada por uma das diretoras que esclarece ter oferecido apoio nas atividades de gestão, porém, pouco envolvimento nas questões pedagógicas. Nessa perspectiva, Paro (2009, 2010) alerta para o perigo de dar à escola caráter prioritariamente técnico, relegando a segundo plano as necessidades

¹ Todos os depoimentos dos entrevistados foram concedidos a pesquisadora Marli Dias Ribeiro por ocasião da pesquisa de mestrado, na cidade Brasília, DF, Brasil, em novembro de 2017. Os entrevistados para preservar o anonimato, estão indicadas com letras alfabéticas e números para preservar suas identidades: D1, VC1 e C1, correspondendo a diretor, vice-diretor e coordenador da Escola A; e D2, VC2 e C2, como diretor, vice-diretor e coordenador da Escola B.

pedagógicas. Apesar de estar previsto na legislação, existem nas escolas situações em que o diretor não possui licenciatura ou formação em Pedagogia. Entretanto, a riqueza de informações e a experiência em outras equipes gestoras foram determinantes para que a fala da Entrevistada D2 fosse considerada no estudo.

“Eu fiz Magistério. [...] eu sou formada em pedagogia e em 2001 eu passei no concurso da Secretaria de Educação DF. Faz 11 anos que estou aqui na escola. De lá para cá ainda peguei turmas, eu dei aula. E nesse meio tempo fiz a pós-graduação na área de ciências humanas como gestoral.” (Entrevistado VC1, informação verbal)

“Sou formada em sociologia, trabalhei em sala de aula, sou pedagoga pelo CEUB, e especialista em psicopedagogia pela Universidade Católica, trabalhei como supervisora e agora estou na gestão como vice.” (Entrevistado VC2, informação verbal)

A formação dos gestores está de acordo com as exigências legais. A LDB (BRASIL, 1996) determina, no seu artigo 64, que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, deve ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. No DF, a Lei de Gestão Democrática, Lei nº 4.751/2012, artigo 40, prevê que a equipe gestora, ao estabelecer que o cargo de vice-diretor e de diretor deve ser constituído por servidor ativo da carreira de Magistério Público ou de Assistência à Educação Pública, um ocupante deve ser da carreira de magistério, comprovar tempo de docência e realizar formação específica em curso de 180 horas (DISTRITO FEDERAL, 2012).

“Não tem essa parte desse incentivo da secretaria. Infelizmente. Eu tive contato na área de gestão foi, e é na prática, vivenciando no dia a dia. Você vai aprendendo, aprendendo, a demanda foi surgindo os problemas e as soluções de acordo com a nossa vivência como educador. Agora uma formação específica não tive nem conhecimento.” (Entrevistado C1, informação verbal)

“Não é obrigatório fazer curso para ser supervisor ou coordenador, mas fiz especialização em coordenação pedagógica. Eu fiz vários cursos pela EAPE. A autonomia depende, depende, muito do gestor. Porque a rede não oferece suporte para você ser coordenadora, gerir junto com a direção.” (Entrevistado C2, informação verbal).

A formação continuada, nos últimos cinco anos, realizada pelos entrevistados, apresentou-se bem diversificada, com áreas da Educação Especial, Pedagogia de Projetos, Curso de Gestão Democrática, Pós-Graduação a Distância,

Curso de Braille, palestras diversas. Os cursos foram oferecidos pela Escola de Formação de Profissionais da Educação do DF ou por Escolas credenciadas. Um dos diretores assim se expressou:

“E aí um professor nos indagou assim: Meninos vocês são loucos! Isso aqui não é brincadeira. Acho que foi alguma coisa meio empírico, que talvez intuição no começo. Eu percebo o seguinte, primeiro que foram desafios postos, e nesses desafios fomos tentando buscar formas de aprender a gerir a escola. A SEDF oferecia cursos esporádicos, sem conexão com a realidade da escola. A própria secretaria não nos orientava e não nos entendia como gestor nessa época. Depois veio o curso de gestão da EAPE e a pós-graduação em gestão pela Universidade de Brasília. Sem a formação mínima é impossível gerir bem a escola.” (Entrevistado D1, informação verbal)

A experiência, a intuição e até o susto em assumir a gestão, demonstrados nos trechos acima, parece ser uma realidade presente nas escolas pesquisadas. Mesmo existindo uma formação em licenciatura, as entrevistas não mostram que exista uma preparação, uma formação inicial ou continuada preparasse que os postulantes para a gestão na escola. Os requisitos mínimos previstos legalmente, não se apresentam como suficientes, e a tarefa é apontada como grande desafio.

“Sim a gente teve que fazer o curso né. Você tem que assinar um termo de compromisso. Você tem que fazer. No ofício, no termo você assume o compromisso. Não tem prática. Só teoria, teoria, vamos dar as competências para gerir, nada, estudamos as siglas da Secretaria de Educação. Muito decoreba. Só leitura. Chegava lá tinha palestra cansativa que você ficava lá sentado escutando ali horas e horas e horas e horas e aí, nada. O que que a gente aprendeu com esse curso sinceramente, não foi muita coisa não.” (Entrevistado VD1, informação verbal)

A fala de uma das entrevistadas, ao relatar que aprendeu pouco, deixa claro a insatisfação com a formação. Esses relatos são discordantes em relação aos dados que o MEC/SEB (BRASIL, 2007) apontam sobre a Escola de Gestores, sendo que 87% dos cursistas avaliaram a formação como ótima.

“Eu terminei o curso de psicopedagogia e também fiz cursos de gestão por órgãos ligados a secretaria de educação, pelo Cened, têm que se aproveitar para pular barreira (termo utilizado para avançar no Plano de Carreira e que pede curso de formação continuada de 180h).” (Entrevistado C2, informação verbal)

As falas dos entrevistados demonstram a importância dada ao estudo teórico. O desenvolvimento das competências de gestão relatadas não foi aprendido ou adquirido especificamente nos cursos de formação. As situações concretas e práticas que envolveram a resolução dos problemas da escola e mobilizaram as ações, surgiram das relações e do contexto dos sujeitos. Esses relatos corroboram Perrenoud (2000), quando ele enfatiza que a prática reflexiva, o agir na incerteza, saberes de ação, capacidade de enfrentar problemas e desafios permeiam a formação por competências.

Por outro lado, Freire (1996) considera que, em relação ao fazer educativo, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode transformar-se em ativismo sem reflexão, mas esse aspecto parece não fazer parte da formação exercitada pelos envolvidos na pesquisa.

Nessa linha, também Tardif (2012) questiona: quais seriam os saberes, as habilidades e as competências necessárias à formação, em um universo tão complexo como o da educação? Ele reforça que as competências são adquiridas ao longo de uma vida e de uma carreira, e as competências na formação também seguem nessa lógica.

A formação oferecida aos gestores, pela fala dos entrevistados, mostra-se ainda precária e pouco vinculada aos contextos da escola. Os mesmos não indicam de forma direta e objetiva se a formação teve importância direta nos processos de gestão e no exercício das funções na escola, apesar de considerarem a formação um fator importante.

Parece existir uma contradição entre o início das atividades de gestão e a formação. Não existe participação dos gestores enquanto protagonistas nos cursos. Se por um lado a formação é importante, não é prioridade no exercício da função, que revela aspectos relacionados à surpresa, ao susto, à ação intuitiva e ao aprendizado pela vivência e experiência cotidianas. A eficácia da formação organizada e ofertada aos membros das equipes de gestores carece indicar de que forma o desenvolvimento profissional individual e coletivo pode melhorar a qualidade da escola como um todo.

A percepção sobre as competências na formação de gestores

Ao serem questionados sobre o conceito de competências na formação de gestores escolares, as falas aparecem relacionadas às práticas pedagógicas, às tarefas da rotina na escola e às relações estabelecidas com os alunos, os professores e a comunidade. Um fazer dirigido ao trabalho e à solução dos problemas.

“Competência eu acho que basicamente seria a nossa rotina diária e aquilo que a gente tem que enfrentar, os problemas, de acordo com a realidade da escola. Com os problemas que vão surgindo.” (Entrevistado C1, informação verbal)

“Seria conseguir articular esses professores na escola, a fazer o PPP da escola coletivamente, é também uma competência, articular com a comunidade escolar também é uma competência, e saber articular junto com o professor para sanar as necessidades dos alunos do dia a dia.” (Entrevistado C2, informação verbal)

Os diretores e vice-diretores escolares, em falas citadas abaixo, também usaram palavras relacionadas à rotina, à ação, aos contextos, à realidade da escola e à resolução de problemas, para descrever o significado de competência na formação continuada. Esses aspectos corroboram Le Boterf (2011) ao associar o agir, fazer, saber, decidir.

“Às vezes as pessoas chegavam assim e ah, você não tem competência disso tal, tal, verdade essa eu não tenho, mas tenho outras competências. Hoje é muito mais tranquilo falar em competência. Adequar a força correta para resolver problemas, competência é muito isso.” (Entrevistado D1, informação verbal)

“Acho que vem de tudo né. Em tudo que você faz. A competência ela tem na realidade o começo o meio e o fim. Porque se você não tiver isso, você não consegue lidar com a pessoa né. É fazer, resolver.” (Entrevistado D2, informação verbal)

Resolver problemas, tomar decisões, são explicitados nas falas sobre competências e relacionam-se aos estudos de Almeida (2009) e Luck (2009), quando propõem que a formação profissional deve estar articulada às habilidades, às atitudes e aos valores.

“São as coisas que a gente é capaz dentro da escola. A competência de lidar com o público de lidar com um pai e uma mãe, com o professor. Lidar com a tarefa financeira. Eu acho que é uma das mais difíceis. Você não tem as verbas, você não tem um recurso às vezes demora para sair esse recurso.” (Entrevistado VD1, informação verbal)

“Competência é suprir as demandas da escola no todo ao gerir, professor demanda, pai demanda, servidor, aluno. Demandas da escola. Gerir material, luz, água, tudo isso. Ser competente é estar tudo funcionando na escola.” (Entrevistado VD2, informação verbal)

Os entrevistados VD1 e VD2 associam as competências aos contextos da escola. Sobre esse aspecto, retomamos Rué, Almeida e Arantes (2009) que propõem assumir um conceito de competências inscrito no desenvolvimento pessoal contextualizado, na ação de aprender da realidade e não apenas de programas padronizados. As falas parecem

remeter ao que o ato desenvolver competência estar vinculada à ação, a situações contextualizadas da realidade do sujeito, na autorregulação e autocontrole dos resultados, no aprender a saber, a fazer, a estar, a ser.

Perrenoud (2000) sugere que a formação não se esgota em listas, leis, estatutos ou políticas isoladas. Abriga um conjunto de habilidades e saberes complexos que são adquiridos ao longo de um processo para resolver problemas.

Ainda nas percepções estabelecidas pelos entrevistados, as competências perpassam dimensões diversas. Apesar de didaticamente existirem classificações para os conceitos de competência, na prática, elas apresentam uma dinamicidade. Estão além de habilidades puramente cognitivas, motoras, artísticas, e se configuram por um conhecimento, envolvendo atitudes e valores e, apesar de, em alguns casos, habilidades poderem se destacar em alguns participantes.

Ao serem questionados sobre as dimensões das competências, algumas palavras tiveram destaque, outras formaram intersecções, mas mostrou-se uma articulação dinâmica com prevalência do aspecto ético. Por questões didáticas e pela organização do roteiro das perguntas, na entrevista foi possível agrupá-las, entretanto, é clara a relação entre a ética, a técnica e o político-pedagógico.

As competências da formação de gestores, extraídas das entrevistas, deixam evidente a dimensão ética como sendo engrenagem principal, parece dar força e movimento ao trabalho de gestão da escola sendo a concepção de formação almejada pelos gestores.

As relações estabelecidas na escola, o contexto, a história do sujeito, constituem elementos que contribuem e fazem parte da formação. Nesse cenário, a competência ética envolve a realidade da escola como um todo e a formação de seus gestores enquanto pessoas. Os entrevistados, nesse sentido, relatam:

“O valor mais importante é respeito, a ética. A competência ética é mais forte aqui da escola, escola, tem que ser humana e democrática, é o que mais nos define.” (Entrevistado C1, informação verbal)

“Eu acho que já é no campo pessoal, cada profissional tem essa consciência. A gente fica na busca daquela solução, a gente às vezes se pergunta será que o que eu estou fazendo realmente pode ser feito? Dessa forma será que eu não estou saindo da ética? Até onde vai, até onde eu posso ir, qual limite, mas dentro do pessoal de cada um.” (Entrevistado C2, informação verbal)

O respeito, os limites, o questionamento das ações ilustram os depoimentos e revelam a importância dada à competência ética.

“A ética de gerir significa dar o máximo de aproveitamento naquela situação por mais ruim que ela seja, ela tem que ter alguma coisa boa. Então em algum instante a escola é um ente que as pessoas acreditam, confiam, na conversa inicial a gente está dizendo que dizendo está vivendo, está sentindo isso na pele, temos uma crise profunda de credibilidade das entidades como um todo, mas a escola ainda é acreditada.” (Entrevistado D1, informação verbal)

“Eu particularmente, assim da minha parte, eu começo com a ética porque eu acho que para eu exercer uma boa parte político pedagógico e técnica eu tenho que ter essa parte primeiro.” (Entrevistado D2, informação verbal)

Nesse aspecto da pesquisa, Síveres (2015) recomenda que a formação do educador se articula entre o ser, o fazer e o agir. A competência ética tem a função de iluminar o tecido cultural do qual vai fiando-se o caráter pessoal e coletivo da sociedade, sendo a ética, o tempo, o espaço e o processo, o que aparece no relato do entrevistado D1.

Rios (2003) e Freire (1997) reforçam teoricamente os relatos da necessidade da ética, de sua relação com sentimentos e valores, com a formação do sujeito, seu ser, seu agir. Em Bauman (1997), resgatamos a fala da descrença em um conjunto de padrões estabelecidos socialmente, o descrédito de valores e crenças, das crises morais. Ser ético em um mundo “líquido”, em uma educação “líquida”. A fala do Entrevistado D2 ressalta as dificuldades vivenciadas quando temas como a vida, a ética, e a escola são postos em debate.

A consolidação da competência ética na formação parece imersa em um conjunto de valores, conceitos, crenças e na própria formação do sujeito. A dúvida e a descrença, mesmo que sinalizadas nas falas, não esgotam a crença na dimensão ética enquanto fundamento das ações educativas de formação e de gestão. Foi possível depreender que a percepção de competência encontrada se aproxima e até alinha-se a uma concepção capaz de se dissociar dos modelos instrumentais, empresariais, associados à Pedagogia das Competências. As percepções dos gestores agregam dimensões éticas, sociais, culturais e envolvem a resolução de problemas, o fazer, o saber e o ser. Essa visão pode contribuir para que o debate acerca da formação de gestores, por competências, seja ressignificado, e não se limite a enfoques desconectados da realidade.

As possibilidades das competências na formação de gestores

Mais que elencar listas de problemas relacionados à formação, a construção de um conjunto de ações, e de possibilidades é importante. Ao serem questionados sobre como a formação se fez presente e as sugestões

de novas possibilidades, foi organizado um quadro categorizando os resultados das falas dos entrevistados (**Quadro 2**).

Quadro 2 – Sugestões para formação de gestores

Categoria Inicial	Conceito Norteado	Categoria Final
Palestras; Formações continuadas; Semana Pedagógica; Coordenação coletiva e PPP; Especialização; Atividade de extensão; Minicurso sobre inovações tecnológicas e mídias; Troca e relato de experiências; Gestão Democrática na escola; Ética; Visitas a outras escolas.	Denotam como as competências indicadas pelos entrevistados aparecem em estudos, formações e experiências. Agregam informações e conhecimentos para conduzirem suas formações (continuada /ou em serviço) no exercício da gestão escolar.	Possibilidades para formação por competências indicadas pelos entrevistados.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa de campo.

As possibilidades apresentadas pelos entrevistados agrupam um conjunto de competências que perpassam as dimensões éticas, político-pedagógicas, técnicas e, ainda, se ampliam às questões emocionais, aquelas que envolvem “o ser”, os sentimentos envolvidos nas relações estabelecidas na convivência dos grupos. Rué, Almeida e Arantes (2009), lembram esse enfoque enunciando que a cooperação social, a reflexibilidade, o sentido da formação e responsabilização e, ainda, a autoavaliação justificam a utilização dessas competências na formação dos educadores e que as questões culturais, sociais e pedagógicas são possíveis em uma formação por competências.

“Ser gestor não é fácil. É uma tarefa atrás da outra, e você não terminou. Mas já tem umas 10 te aguardando. Estudar as técnicas, o político pedagógico quando você está lá, com os professores atendendo, fala assim, poxa eu podia ter mais aprofundado nisso aqui, das leis.” (Entrevistado VC1, informação verbal)

“Às vezes acaba que você aplica pedaços de cada coisa técnica, pedagógica, tudo. Você não consegue gerir uma escola engessada, e nas regras que a secretaria de educação demanda. Competência é fazer, aparece o problema, ótimo, a gente resolve.” (Entrevistado VC2, informação verbal)

Aparece nas falas a concepção de que a escola é um espaço de situações complexas, de problemas diversos, o que sugere a necessidade de o gestor integrar seus conhecimentos e contextualizá-los para resolver os problemas dentro de suas possibilidades, de sua formação e de sua experiência. Uma abordagem que, segundo Rué, Almeida e Arantes (2009), conjuga diversos potenciais humanos constituídos por meio do contexto e apoia-se no cultural, no social, no político e no pedagógico.

“Outra competência... A capacidade de ouvir por mais pequeno na questão da emoção a escutatória é uma boa ferramenta de gestão. Você tem que pensar não para hoje, mas tem que pensar para depois. As duas coisas: superar o eu e pensar a gestão para depois de você. Como vai ser?” (Entrevistado D1, informação verbal)

“Por causa desse meu jeito de sentar conversar ouvir respeitar o próximo. A competência de uma gestão democrática, totalmente, a gente não faz nada só, todo mundo tomar conhecimento de tudo. E se fala não concordo eu falo espera aí, vamos conversar, ver o que você não concorda.” (Entrevistado D2, informação verbal)

Perrenoud (2000) e Perrenoud *et al.* (2002) reforçam a questão das competências no campo da formação profissional enunciando que as atitudes, o exercício profissional, o agir de forma eficaz em situações-problemas, inferências e interpretações permitem a apropriação desse conceito como uma construção social, o que se mostra presente nos trechos das entrevistas. As atividades oferecidas na formação estão desconectadas das rotinas da escola e das tarefas de gestão. As escolas escolhidas para o estudo possuem características sociais, culturais e econômicas discrepantes, tais como escolaridade das famílias, renda familiar, acesso aos meios culturais, entre outras, porém, as rotinas, os projetos pedagógicos, a formação dos professores, os documentos e PPP são similares. A capacidade de contextualizar as teorias, leis e regulamentos são essenciais. Constatou-se que a compreensão da realidade da escola pode dar suporte às ações de gestão.

O estudo parece mostrar que as competências devem dar articulação entre a teoria e a prática, oferecer formação em serviço, tudo isso, mergulhado nas realidades sociais, culturais, no local de trabalho, no público atendido. Apesar de as Escolas A e B estarem localizadas uma no centro e outra na periferia, podemos encontrar semelhanças nas possibilidades de formação. A gestão democrática, a ética, a cultura do espaço são demandas apontadas pelos sujeitos em ambas as instituições.

O entendimento de que a formação deve se dar ao longo do processo e não ser estanque, levando em consideração as particularidades da escola, proporciona a possibilidade de se questionar as regras de formação que são oferecidas

hoje. Essas formações são, em grande parte, organizadas de forma linear, instrumental, em uma dinâmica formatada pelas orientações institucionais.

A formação sugerida pelos gestores ouvidos é estruturada em suas vivências e nas demandas experienciadas na escola e pela escola. Demandas que perpassam os requisitos técnicos, caminham pelas questões político-pedagógicas e agregam um valor ao exercício da ética. As sugestões não se esgotam em uma ação isolada. Elas relembram um conjunto de indicações na formação, tais como cursos, palestras, troca de experiências, relatos, oficinas, visitas, entre outros. O que parece ser nova é a abordagem dada, talvez uma proposta que insira o gestor como protagonista de sua formação, uma formação que não chegue sempre pronta, mas que seja orientada por novos meios de agir, de organizar, de enxergar os contextos da escola para poder comprometer a comunidade em um projeto que esteja inserido em competências que abordem a gestão democrática, pedagógica, social e ética.

Considerações finais

Este estudo buscou investigar a formação continuada de gestores escolares no DF por meio das competências. Para compreender os processos de formação praticados, foram estudadas as principais formações propostas pelo Estado enquanto Política Pública e, pelo DF, as experiências de formação vivenciadas pelos gestores e sua relevância no contexto da escola em que atuam. Deu-se ênfase à formação continuada, efetivamente presente nas práticas de gestão e na rotina dos gestores e suas equipes.

A investigação mostrou possíveis problemas nos processos de formação, evidenciando uma contradição entre as falas apresentadas pelos gestores e os resultados das avaliações teoricamente reveladas pelos programas de formação mapeados: Progestão, Escola de Gestores e os Cursos de Formação de Gestores da EAPE. Inferimos que as iniciativas são importantes, porém, um acompanhamento e uma reflexão mais pontual parecem necessários para compreender melhor essa ambiguidade. Sobre essa questão, Imbernón (2009), Gatti *et al.* (2008), Saviani (2007) e Saviani *et al.* (2004) advertem que nos anos 1970, 1980, 1990 e 2000, vários programas de formação, quando analisados, não conseguiram olhar as escolas, suas salas, seus pátios, os professores e gestores. Os autores alertam que parece faltar um impulso ao novo século, e o protagonismo ao professor e gestor.

No caso pesquisado, mesmo considerando que os currículos de ensino da Educação Básica se orientam pelo uso de competências, não fica evidente essa preocupação na organização da formação prevista em lei e, ainda, nas Políticas de Formação oferecidas aos profissionais que atuam na gestão escolar.

Outra questão pertinente na investigação refere-se ao fato de que a competência ética ganha destaque na expressão dos participantes da pesquisa, aspecto que reforça o que a Unesco (1991), Delors *et al.* (1998), Perrenoud

(2003) e Síveres (2015) propõem enquanto dimensão importante para a apropriação de um leque de valores e atitudes fundamentais ao exercício das atividades educativas e de gestão. As competências relacionadas à atuação político-pedagógica aparecem de forma fragmentada na percepção dos entrevistados. Os conteúdos de formação apontam o currículo, a avaliação, a gestão democrática, a formação de professores, o projeto político-pedagógico enquanto propostas de estudo, contudo, não fica evidente como os gestores levam esses conteúdos para a prática na escola e se os temas aprofundados nas formações são significativos e efetivos no exercício das funções exercitadas.

Quanto às competências técnicas, as habilidades, as informações e o grande aparato de responsabilidades administrativas realizadas pela equipe de gestão da escola deixam claro o cenário burocrático vinculado à administração de uma instituição escolar e o quanto esses processos direcionam o trabalho na escola. As competências técnicas demandam, ainda, uma ótica de produção, uma relação altamente gerencial, e romper com ou amenizar esse processo, ainda parece ser um desafio.

A formação continuada de uma equipe gestora e, sobretudo, do gestor escolar, apesar de mostrar um avanço em termos numéricos e um avanço nas leis, em geral, possivelmente deva superar a racionalidade técnica desvinculando-se de uma necessidade de atualização, de uma compensação legal ou controle de resultados e dados que sejam capazes de revelar a importância da formação das equipes gestoras enquanto elemento de efetividade na qualidade da escola.

O estudo apresentado não responde à complexidade do tema. Algumas conclusões iniciais indicam poder existir uma formação por competências desvinculada dos primeiros conceitos empresariais concebidos, e a percepção dos gestores sobre as competências revela um entendimento que supera tais conceitos.

Surge, enquanto recomendação deste estudo, a possibilidade de dar evidências aos gestores de suas necessidades, dar-lhes possibilidades de formação continuada inserida em um processo dinâmico, como um aperfeiçoamento constante, conduzindo a uma investigação da prática e na prática, a partir de suas realidades sociais, pedagógicas e econômicas, guiadas por um conjunto de competências éticas, político-pedagógicas e técnicas.

Outras pesquisas podem ampliar o debate acerca do tema competências na formação de gestores e, assim, alargar o princípio formativo, de modo que seja percebido no tocante à qualidade da educação, baseando-se em uma abordagem crítica, histórica e reflexiva. Possivelmente, essa formação deva passar por um processo em que os gestores sejam protagonistas de suas formações, participem de forma direta de todas as etapas de construção do processo formativo, compreendam o contexto no qual estão inseridos e fortaleçam a percepção de autoformação, a fim de compreenderem que formação e sucesso escolar estão vinculados. A formação precisa fazer sentido para o próprio gestor e para a escola e garantir ao diretor as aprendizagens.

Finalmente, é um grande desafio, porém, o enfrentamento mostra-se urgente, o debate, recorrente. Priorizamos pensar, debater e construir propostas de formação vinculadas às competências para além da técnica, inseridas no contexto humano, na resolução de problemas, no saber fazer, saber agir, no ser político-pedagógico e, sobretudo, ético. Uma formação multidimensional, transdisciplinar e concreta.

Referências

ALMEIDA, M. I. de. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. *In*: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I. de; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e competências**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009, p. 123-144.

ARAÚJO, R. M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: www.ced.ufsc/nucleo/nup/perspectiva.html. Acesso em: 09 maio 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i5.3947>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Escola de gestores da educação básica**. Apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 fev. 2017. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2019.v20n1.07.p99>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da educação, 1996. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.38039>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Programa Nacional Escola de Gestores**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPR, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2017. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2019.v20n1.07.p99>

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. <https://doi.org/10.26512/les.v13i1.11610>

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. [S. l.]: Cortez: Unesco: MEC, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 18 set. 2016. <https://doi.org/10.29148/labor.v1i16.6504>

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, DF, ano XLIII, n. 29, 8 fev. 2012. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2016. <https://doi.org/10.11606/d.96.2011.tde-24112011-110400>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3221>

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LINS, M. J. S. da C. Questões Conceituais de ética na educação. **Conjectura**: filosofia da educação, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, maio/ago. 2013.

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

LÜCK, H. *et al.* **Liderança e gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MOURA, G. A. de. **A hominização da linguagem do professor de LE**: da prática funcional a práxis comunicacional. 2005. Dissertação de mestrado – Departamento de línguas estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005. <https://doi.org/10.17143/ciaed/xxiiciaed.2016.00192>

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Quirino Ribeiro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000200008>

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, Phelippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phelippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Phelippe . **Por que construir competências a partir da escola?** Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: ASA, 2001.

PERRENOUD, Ph.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no Século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução C. Schilling e F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Ph. As competências a serviço da solidariedade. **Pátio:** Revista pedagógica, [s. l.], n. 25, p. 19-24. 2003. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.html. Acesso em: 10 maio 2017.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, [s. l.], v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

RIBEIRO, M. D.; ROSÁRIO, R. M. Formação continuada de diretores escolares: dicotomia entre teoria e prática. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, [2017?], Havana. **Anais [...]**. [S. n.]: Havana, 2017.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. <https://doi.org/10.22533/at.ed.69319020917>

RIOS, T. A. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 651-669.

RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I. de; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e competências:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

SANTOS, M. **Natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006. <https://doi.org/10.22409/geographia2000.23.a13382>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do Século XX**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SÍVERES, L. **Encontros e diálogos:** pedagogia da presença, proximidade e partida. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. <https://doi.org/10.31012/978-65-5016-032-6>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. Declaración de Quito – Ecuador. **Proyecto Principal de Educación**, Boletim, Santiago/Chile, n. 24, p. 44-45, abr. 1991. (Promedlac IV). Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf. Acesso em: 1 maio 2017.

Recebido em: 19/12/2019.

Aprovado em: 20/12/2019.

Publicado em: 17/4/2020.

Endereço para correspondência:

Marli Dias Ribeiro

Universidade Católica de Brasília

QS 07, Lote 01, EPCT, Sala D-210 – Taguatinga

71966-700, Brasília, DF, Brasil

Autores:

MARLI DIAS RIBEIRO

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3608-7745>

E-mail: marli.com@gmail.com

LUIZ SÍVERES

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4735-6066>

E-mail: luz.siveres@gmail.com

RENATO DE OLIVEIRA BRITO

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

E-mail: renatoorios@gmail.com