Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Aline Dias Lima Gomes

“O diretor é gente como todo mundo”: reflexões sobre a produção de subjetividades do sujeito gestor no município de Mesquita

Rio de Janeiro
2021

Aline Dias Lima Gomes

“O diretor é gente como todo mundo.”: reflexões sobre a produção de subjetividades do sujeito gestor no município de Mesquita

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G633 Gomes, Aline Dias Lima.
"O diretor é gente como todo mundo.": reflexões sobre a produção de subjetividades do sujeito gestor no município de Mesquita / Aline Dias Lima Gomes. – 2021.
105 f.

Orientador: Luiz Antonio Saléh Amado
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Mesquita (RJ) -Teses. 2. Escolas - Organização e administração – Teses. 3. Subjetividade – Teses. I. Amado, Luiz Antonio Saléh. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Aline Dias Lima Gomes

“O diretor é gente como todo mundo.”: reflexões sobre a produção de subjetividades do sujeito gestor no município de Mesquita

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 17 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Marcia Cavalcanti Raposo Lopes

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz

_____

Prof.ª Drª Rosimeri de Oliveira Dias

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo apoio dado ao longo da minha jornada como pesquisadora, por todos os momentos que seguraram a minha mão e me motivaram a prosseguir. Em especial meu marido Eduardo que foi incansável em todo suporte necessário nos momentos mais difíceis. Mas minha família, não esteve sozinha nesta tarefa, pois pude contar com uma rede de amigos e companheiros de vida acadêmica que fizeram toda diferença neste percurso.

Agradeço aos amigos Daniel, Gabriel, Natalia e Vinicius que sempre apoiaram meu percurso acadêmico, que incentivaram e acompanharam o processo de entrada no mestrado, que foram ouvintes e leitores desta produção.

Agradeço ao meu orientador Saléh, por ter acreditado no potencial da minha pesquisa, das minhas inquietações, por compreender os caminhos complexos e difíceis de pesquisar e trabalhar ao mesmo tempo. Obrigada por toda paciência, incentivo e suporte para que eu chegasse até aqui e ir além.

Agradeço às professoras da banca, Marcia Lopes e Rosimeri Dias, por terem aceitado o convite e pelas contribuições que ajudaram a construir esta pesquisa.

Agradeço às grandes companheiras do grupo de pesquisa, em especial Adriana, Camila, Jéssica, Karine e Roberta que ao longo desta caminhada me afetaram com escritas, leituras e escutas tão sensíveis e importantes que me ajudaram, junto com Saléh, nesse bordado teórico complexo que aqui está.

Agradeço aos professores e colegas do PPFH por todas as trocas significativas que tivemos nas nossas aulas.

Agradeço a toda rede de profissionais e gestores escolares que participaram desta pesquisa.

Ainda que não te fossem dedicadas/ todas as palavras nos livros/ pareciam escritas para você.

Ana Martins Marques

RESUMO

GOMES, Aline Dias Lima. “*O diretor é gente como todo mundo.”:* Reflexões sobre a produção de subjetividades do sujeito gestor no município de Mesquita. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a formação continuada Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica que ocorreu de 2017 a 2018 no município de Mesquita, que teve os gestores escolares como sujeitos participantes. Com isso, problematizar o espaço de formação de gestores, a produção de subjetividades envolvida nesse processo, suas propostas e possíveis efeitos no trabalho da gestão escolar. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se ferramentas metodológicas do campo da Análise Institucional, realizada por meio do diálogo com grupo de gestoras participantes da formação em análise nesta pesquisa. Inicialmente, é desenvolvida uma discussão em torno das políticas públicas nacionais e locais acerca da formação continuada de gestores e sua descontinuidade nos últimos anos. Em seguida, é apresentada a proposta de formação de gestores ocorrida em Mesquita, analisando sua produção, desenvolvimento e diferenças produzidas no encontro com os sujeitos gestores ao longo deste processo. Por fim, o diálogo realizado com as gestoras é analisado e problematizado nesse encontro onde discutimos sobre a política de formação continuada de gestores no município de Mesquita.

Palavras-chave: Formação Continuada de gestores escolares. Formação docente. Gestão Escolar.

ABSTRACT

GOMES, Aline Dias Lima Gomes. *“The school principal is just like one of us”*: Reflection on the production of subjectivities’ the school manager in Mesquita city. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research aims to analyze the continuing education program called “Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica”, which occurred between 2017 and 2018 in Mesquita city and had school managers as the target audience. Thus, our aim is to problematize the school managers’ training, the production of subjectivities involved in the training process and its impacts on the work of the school management. In this research, methodological tools from the field of Institutional Analysis were adopted by dialoguing with a group of managers who participated in the program of training that is analysed in this dissertation. Initially, a discussion is developed about national and local public policies for the continuing education of managers and their discontinuity in recent years. Then, the training of managers that occurred in Mesquita is presented, analyzing its production, development and differences produced in the meeting with the managing subjects throughout this process. Finally, the dialogue with managers about the school managers’ continuing education policy in Mesquita city is analyzed and problematized.

Keywords: School managers' continuing education. Teacher training. School Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Grupo Matizes Dumont, painel “Mulheres que bordam entre rios”. 20
Figura 2 - Funcionamento do Conselho Escolar em Mesquita. 30
Figura 3 - Participação da comunidade no Conselho Escolar em Mesquita. 31
Figura 4 - Forma de seleção para cargo de gestor escolar em Mesquita. 31
Gráfico 1 - Desafios pedagógicos mais citados no questionário inicial 40
Gráfico 2 - Sobre a falta de tempo no trabalho do gestor escolar 42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação dos gestores escolares da rede municipal de educação de Mesquita.....39
Tabela 2 - Tempo de experiência como gestor escolar.....40
Tabela 3 - Quadro de tabulação da expectativa sobre a formação continuada de gestores 42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDGP	Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

1 **A PRODUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES** 20

1.1 **O avesso do bordado: Políticas de formação de gestores e os modos de subjetivação em curso** 25

1.2 **Brechas na descontinuidade: puxando fios soltos** 29

1.3 **Ponto atrás: estruturando os próximos pontos**.....33

1.4 **Rabiscos no pano: tecendo e criando a narrativa da formação** 34

2 **OS GESTORES ESCOLARES DE MESQUITA**.....39

3 **O CICLO DE DIÁLOGOS SOBRE GESTÃO PEDAGÓGICA E SUA PROPOSTA**.....45

3.1 **Ponto de partida: de qual pedagógico estamos falando?**.....46

4 **CICLO FINAL: O DIÁLOGO COM AS GESTORAS** 69

REFERÊNCIAS 86

ANEXO - Diálogo com gestoras escolares de Mesquita: Encontro virtual realizado no dia 13 de abril de 2021 89

INTRODUÇÃO

Estar no lugar de analisar, planejar e desenvolver políticas públicas de formação de professores e gestores é algo muito raro na carreira docente, pois geralmente participamos como assujeitados e não como sujeitos nesse processo. Na rede de Mesquita, desde 2006, pude vivenciar diferentes lugares de exercício da docência: professora alfabetizadora, professora de Incentivo à Leitura, professora cursista dos cursos de extensão oferecidos no município, e depois, em 2011, pude experimentar outro lado: atuar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) diretamente na formação continuada de professores, e o último desafio: a formação continuada dos gestores escolares.

Neste percurso, integrando por sete anos a equipe de formação continuada na SEMED Mesquita, surgiram grandes desafios, dúvidas, muitas questões não somente sobre a minha prática, mas também sobre a concepção de formação continuada de uma rede de ensino. Tudo isso me instigou cada vez mais a ser pesquisadora. Com efeito, ocupar esse lugar para atuar na formação de professores e gestores junto à possibilidade de experimentar a participação na construção de políticas públicas e constatar as limitações que envolvem estar neste espaço, potencializou o meu caminho de pesquisa, a necessidade de compreender melhor esse diálogo entre políticas públicas e a formação humana dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Das variadas questões que levantei nesses últimos anos, a que mais me provocou deslocamentos foi a criação de uma formação voltada para os gestores, pois se tratava de uma função na escola que nunca ocupei e sobre a qual nunca havia me debruçado para refletir de forma aprofundada acerca dos impasses, demandas, debates que o envolvem. Nessa pesquisa apresento um recorte das indagações que surgiram antes e durante o processo de construção dessa formação para gestores e as análises referenciadas nos diálogos, leituras, debates no percurso desta dissertação.

Planejar uma formação continuada autoral para gestores foi um grande desafio para a equipe técnico-pedagógica da SEMED Mesquita no ano de 2017, da qual eu fazia parte como diretora do setor de formação continuada. Neste ano foram muitas ações buscando garantir o direito à formação continuada mesmo em um contexto adverso em que havia na rede uma carência significativa de professores e de outros profissionais que impactavam no cotidiano escolar, com isso dificultando o

cumprimento do ⅓ da carga horária para planejamento e formação, pois a ausência desses profissionais deixava as turmas descobertas e/ou sobrecarregavam ainda mais outros profissionais.

Geralmente as formações chegam nos municípios através das parcerias estabelecidas com o Ministério da Educação e Universidades em formatos fechados com estrutura pronta e aplicáveis. Construir uma formação constituiu-se em uma oportunidade de criar algo que poderia ir ao encontro das necessidades formativas dos sujeitos locais, colocar em pauta assuntos, questões provenientes do desenvolvimento do trabalho dos próprios gestores.

Em Mesquita, para a maioria dos professores indicados[1] a função de gestor escolar seria a primeira experiência à frente de uma escola. Não houve uma formação inicial para o exercício desse cargo que agrega diferentes níveis de complexidades relacionados ao pedagógico, administrativo, financeiro e social. Com isso, a possibilidade de construir um projeto de pesquisa para analisar os processos formativos dos gestores escolares constituiu-se em um grande desafio, pois como fazer desse espaço um lugar de reflexão e busca por caminhos singulares nesta função com realidades tão diferentes? Quais produções de sentidos estavam sendo esperadas pelos sujeitos envolvidos nesta formação? O que teria de autoral e de reprodução de modelos e formatos conhecidos? Quais referenciais de gestão seriam usados? Que tipo(s) de gestor(es) a SEMED esperava produzir? Que tipos de gestores foram se construindo?

Problematizar como os sujeitos docentes se formam em gestores e o lugar de produção de uma formação institucional me trouxeram até o mestrado para buscar compreender esse campo da educação. Considerando tal contexto e minha posição nesse processo, tornou-se essencial investigar e realizar um aprofundamento reflexivo sobre o espaço de formação docente como dispositivo pedagógico, partindo do conceito de dispositivos na obra do filósofo Michel Foucault (1989) que será aprofundado nesta pesquisa considerando sua condição polifônica de produção de subjetividade, visto as múltiplas formas que atuam na produção dos sujeitos que se esperam formar.

---

[1] Mesquita faz parte dos 78,6% dos municípios brasileiros que nomeiam gestores através da indicação política, acarretando no descumprimento da meta 19 do Plano Nacional de Educação, segundo dados do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018).

A entrada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, as leituras, as discussões e orientações no grupo de pesquisa, assim como nas disciplinas cursadas contribuíram muito para transformar incômodos e as questões vinculadas a eles em objetos de análise e estudo, ajudando a desnaturalizar modelos estabelecidos, os sistemas que estruturam as políticas de formação e os modos de produção dos sujeitos docentes e gestores. Esta tarefa não foi fácil, pois construir esse afastamento e esse estranhamento das práticas conhecidas, e nas quais estamos imersos no cotidiano escolar, me provocou a analisar junto aos meus interlocutores nessa caminhada de escrita as minhas implicações neste lugar de produção de formação continuada.

Neste lugar de pesquisadora, que volta seu olhar para suas práticas, trabalhar com os referenciais teóricos da Análise Institucional[2] foi fundamental para o trabalho de pesquisa realizado. Entre as ferramentas proporcionadas por este referencial teórico-metodológico, destaco a análise de implicações, por permitir colocar em análise os vínculos afetivos, profissionais e políticos que mantemos com as instituições que nos atravessam (RODRIGUES; SOUZA, 1987, p.20). Nesta produção a Análise Institucional ajudou-me a interrogar as práticas, os sentidos, as escolhas feitas contextualizadas com as condições históricas de produção.

Em tempos tão complexos não podemos perder de vista que a educação é uma das áreas que sofrem mais pressão e tutela para integrar-se aos interesses capitalistas visando a adequação dos sujeitos às novas reformas educacionais que buscam produzir subjetividades em consonância ao mercado. Isto fica muito perceptível quando cada mudança no governo representa a substituição da proposta de formação continuada em vigor por uma nova, com marcos teóricos, estratégias e metodologias cada vez mais atravessadas por valores neoliberais.

Os discursos difundidos sobre as reformas educacionais e as prescrições de organismos internacionais visam produzir nos docentes a adesão necessária para acompanhar as novas demandas econômicas e sociais, fazendo com que concepções de educação cada vez mais ligadas a interesses do mercado sejam absorvidas na escola. Caracterizados de preocupação sobre o desempenho da aprendizagem dos

---

[2] Segundo Rodrigues e Souza (1987, p.23), “Numa tentativa pessoal de definição, diríamos que *instituição* é produção é atividade. (...) O objetivo da Análise Institucional seria trazer à luz essa dialética instituinte-instituído, de maneira *generalizada* (em *todos* os âmbitos sociais e realizadas por *todos*). Para tanto, ela pode intervir EM estabelecimentos e COM dispositivos, mas sempre visando a apreender a *instituição* em seu sentido ativo.”

educandos, esses interesses fundem-se a discursos que evidenciam a pouca eficiência da escola e do professor, repercutindo cada vez mais no cotidiano escolar. Neste cenário tem se enfatizado um olhar voltado para a gestão escolar, relacionando o papel deste profissional a práticas cada vez mais associadas à responsabilização por resultados, gerenciamento, eficácia, otimização de recursos difundindo a lógica de eficiência e produtividade entre os demais profissionais da educação.

No município de Mesquita, Baixada Fluminense - região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, *locus* do meu projeto de mestrado, em 2017 com o início de uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) foi solicitado o planejamento de uma formação continuada com os gestores tendo o foco no pedagógico, pois historicamente as reuniões e os encontros feitos pela SEMED estavam ligados a questões administrativas, financeiras e/ou vinculadas a resultados e desempenhos das Unidades Escolares. A intencionalidade era discutir sobre as práticas pedagógicas e a maior participação do gestor escolar no desenvolvimento e acompanhamento dos processos de aprendizagem envolvendo professores e estudantes.

Na pesquisa inicial para construção da formação, buscamos referências bibliográficas que davam destaque ao enfoque pedagógico no desenvolvimento de programas de formação de gestores, onde a vertente educativa e pedagógica se sobrepusesse “às orientações administrativas, eficientistas e hierárquicas” (COSTA e CASTANHEIRA, 2015, p. 36), com o objetivo de que a aprendizagem fosse garantida no espaço da escola (FERNÁNDEZ, 2015, p.55) e que os assuntos discutidos, assim como a metodologia trabalhada, promovessem aprendizagens no desempenho profissional dos gestores, visto que várias pesquisas indicam a dissociação do que é discutido na formação e a realidade deste diretor escolar (LUCK, 2011, p.62). Esses foram os objetivos iniciais desta proposta de formação intitulada “Ciclo de diálogos sobre gestão pedagógica”.

Este espaço formativo iniciou em setembro de 2017 e teve seu primeiro ciclo terminado em dezembro de 2018. Entretanto, com a formação em andamento e fazendo uma melhor leitura do cenário institucional, político e social que atravessam as relações em que os gestores estão inseridos, outras questões se tornaram latentes para mim: Como o espaço formativo pode contribuir para problematizar ou aceitar a lógica e os discursos das políticas oficiais que visam naturalizar e conformar os

docentes perante o que está posto? Para estes gestores, quais são as prioridades a serem discutidas sobre os aspectos pedagógicos na formação continuada?

Um pouco mais do contexto local e os desafios da pesquisa

A rede pública municipal de Mesquita é formada por 36 unidades escolares atendendo educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). Cada unidade possui um nível de complexidade diferente, pois algumas trabalham apenas com educação infantil, outras somente com anos iniciais do ensino fundamental, outras somente com anos finais e algumas com distintos segmentos e também EJA. As diversidades de contextos afetam as necessidades de diálogo e das propostas que serão construídas nesse espaço formativo com os 70 gestores escolares desta rede.

Os sujeitos dessa pesquisa, os diretores das unidades escolares de Mesquita, foram considerados participantes na construção desta formação visto que a proposta foi sendo delineada a partir dos diálogos preliminares (entrevistas e questionários) com esses sujeitos, com a finalidade de conhecer os desafios encontrados neste início de gestão, suas necessidades e expectativas para esta formação.

Pesquisar e analisar políticas públicas de formação continuada nos possibilita problematizar coletivamente a proposta formativa, as subjetividades produzidas entre os sujeitos no espaço de formação, colocando em discussão outros saberes, permitindo dar visibilidade às produções entre o trabalho prescrito e as práticas de gestão no dia a dia. Diante disso, a escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de Formação Humana e Cidadania convergiu para os interesses dos meus estudos sobre formação de gestores por se tratar de um espaço de fomento a pesquisas que buscam problematizar o campo educacional e as influências sofridas pelos valores neoliberais em vigência, mas aposta também que apesar dessas racionalidades, ainda há possibilidades de desvio e singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1999).

Nessa trajetória investigativa, tenho como referencial teórico-metodológico a pesquisa-intervenção, com base na qual a pesquisa é experimentada como dispositivo de intervenção e de afirmação do ato político relacionado as implicações deste

processo de investigação, recusando a separação entre teoria e pesquisa, assim como a equivocada neutralidade do pesquisador (RODRIGUES; SOUZA, 1987, p.31).

Nos quase dois anos de produção desta formação, busquei compreender esse lugar de formadora de gestores. Entretanto, foi a partir da trajetória como mestranda no PPFH que o olhar pesquisador foi sendo construído no enredamento com concepções como da Filosofia da Diferença, tendo o pensamento de Nietzsche e Foucault como aporte teórico considerando que pesquisar em diálogo com estes referenciais é abrir-se para afirmar uma escolha ética na qual a pesquisadora não está em busca de uma verdade totalizadora e generalizante que possa ser reproduzida, mas é preciso estar desperta para as instituições que nos atravessam, que nos afetam, produzem sentido, intervém na nossa prática e na nossa pesquisa. Reafirmo aqui a escolha metodológica pela pesquisa-intervenção que perpassa toda a investigação ao pensar o lugar da pesquisadora conforme destacam as autoras Marisa Lopes da Rocha e Katia Faria de Aguiar

> Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais da análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática-variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno" (Aguiar e Rocha, 1997;97). É nesse sentido que a intervenção se articula à pesquisa para produzir uma outra relação entre instituição da formação/aplicação de conhecimentos, teoria/prática, sujeito/objeto, recusando-se a psicologizar conflitos. (AGUIAR; ROCHA, 2003, p.72)

Nesse processo metodológico foi fundamental analisar as implicações acerca dos sujeitos que produzem políticas públicas de formação continuada, dos sujeitos gestores que participaram desse processo. Na trajetória da pesquisa foi importante ir rompendo com a visão do sujeito que previamente sabe sobre o objeto a ser conhecido, pois embora tenha sido parte ativa na produção da formação, o olhar voltado para pesquisa e sua análise permitiu acessar, problematizar diferentes aspectos e produzir outros sentidos. Para isso, dialogar com os gestores escolares que vivenciaram a formação CDGP seria essencial, pois fazemos parte do mesmo processo na perspectiva da pesquisa-intervenção.

Ir construindo este processo de tornar-me pesquisadora desafiou-me a olhar o avesso desta formação, a analisar e problematizar esse emaranhado de sentidos e

fios soltos deixados nos registros engendrados na construção da formação CDGP. Os registros escritos no caderno do setor de formação continuada apontando os caminhos iniciais, e-mails trocados com os demais setores pedagógicos da secretaria de educação buscando costurar essa relação de produção coletiva de uma formação múltipla e diversa que envolviam muitos sujeitos, um grande estímulo a criar algo autoral e potente de possibilidades, mesmo dentro das limitações ali presentes que ao longo da pesquisa fui analisando junto aos referenciais teóricos que durante o mestrado fui construindo e utilizando como ferramentas que me ajudaram a interrogar práticas, sentidos, escolhas feitas contextualizadas com as condições históricas de produção desta formação.

Durante a produção da formação continuada CDGP, eu não tinha estes referenciais teóricos com os quais reencontro todos estes materiais produzidos. Na equipe que envolvia a formação também não surgiu contraponto sobre as escolhas que estavam sendo feitas e construídas no coletivo. O tempo para a construção de espaços de estudo, avaliação das práticas, (re)planejamento das ações é um dos recursos mais escassos e dos mais citados pelos gestores, e isso não é diferente no espaço da secretaria de educação. O trabalho cotidiano consome esse recurso, fazendo com que poucas brechas sejam criadas, fazendo com que os registros produzidos sejam muitas vezes silenciados e não problematizados neste percurso.

O trabalho é um lugar de problematizações (BARROS, 2004), de formação entre os trabalhadores dentro de contextos e situações problemas próximos que podem potencializar diálogos, planejamento de ações e gestões mais significativas para as comunidades escolares envolvidas. Essas foram as apostas desta pesquisa.

Nesta produção, o diálogo com um grupo de gestoras escolares que participaram da formação CDGP potencializou nesta pesquisa a busca por compreender os múltiplos e potentes processos de construção do tornar-se gestor, considerando os processos de autoformação, de análise dos sentidos das formações institucionais e não institucionais.

Neste caminho de construção da pesquisa busquei trilhas percorridas por outros pesquisadores que convergissem, inicialmente para a formação continuada de gestores. Na plataforma Scielo, ao buscar por artigos que tivessem relação com os termos “formação continuada de professores” e “gestores” foi encontrado apenas um resultado. No Google Acadêmico foram 76 resultados usando “Formação continuada de gestores escolares” como termo de busca. Continuando neste processo, pesquisei

na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nesta pesquisa usando o descritor “formação continuada de gestores”, consegui um filtro preliminar interessante com 21 dissertações e 3 teses dentro do tema.

Destaco ainda nesta pesquisa a importância enquanto pesquisadora-docente de conseguir analisar o grande cenário que envolve a educação básica, pois estando imersa no cotidiano escolar muitas vezes mal conseguimos analisar o contexto local diante de tantas questões que surgem. Em um contexto que somos assolados por tantas (des)informações - falar da formação humana é falar do meu lugar nesse mundo, no qual me coloco e que sou colocada.

Esse tempo de gestar a pesquisa, de buscar compreender melhor esse grande cenário em que tantas instituições e personagens participam, influenciam e decidem diariamente os rumos da educação básica brasileira, possibilitou um outro olhar sobre as construções dessas políticas e do impacto nas questões e decisões locais.

Problematizar os processos formativos dos gestores escolares no município de Mesquita, os modos de subjetivação envolvidos e suas implicações no trabalho docente é o objetivo central desta pesquisa. Outros objetivos, no entanto, integram a pesquisa que desenvolvi:

- Analisar os processos formativos disparados pela formação continuada para gestores escolares “Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica” no município de Mesquita.
- Problematizar as racionalidades envolvidas nesta formação de gestores escolares.

Por isso, nesta investigação acerca dos processos formativos dos gestores escolares em Mesquita, no primeiro capítulo faz-se necessário situar a construção das políticas de formação continuada de gestores escolares, assim como a carga de expectativas depositadas neste gestor, considerado uma liderança dentro da equipe pedagógica, implementador de políticas públicas, e, com isso, analisar os caminhos de transformação desse sujeito professor em sujeito gestor no município de Mesquita. Também neste capítulo estão presentes as indagações e reflexões que se sucederam neste processo de pesquisa e de diálogo com referenciais teóricos proporcionados pelos pensamentos de Michel Foucault e Félix Guattari, os quais utilizo como ferramenta de análise, aprofundando estudos e discutindo conceitos como de

dispositivo, produção de subjetividade, que amplificam os sentidos nas microrrealidades e práticas investigadas.

No segundo capítulo intitulado “Os gestores escolares de Mesquita”, contextualizo a discussão sobre a produção da formação continuada CDGP através da apresentação e análise da sondagem feita com os gestores de Mesquita no processo de estruturação da formação local. Neste capítulo, levanto problematizações quanto ao desenvolvimento, propósitos e expectativas que pretendeu-se inicialmente atender na construção da formação Ciclo de diálogos sobre gestão pedagógica. Outro ponto está relacionado ao modo como ocorreu o processo formativo dos gestores (professores transformados em gestores) considerando as vias formais e as não institucionais.

No terceiro capítulo analiso e problematizo o diálogo realizado com três gestoras que participaram da formação Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica. Nesta etapa da pesquisa discuto o processo de tornar-se gestora e os caminhos formativos percorridos por estes sujeitos. Neste movimento, a leitura da pesquisa de Maria Elizabeth Barros de Barros (2004) contribuiu para que o trabalho fosse considerado como um dispositivo fundamental nesta análise. O trabalho, as relações, as conexões produzidas a partir dele, os efeitos de subjetivação em fluxo no exercício laboral da gestão, as possibilidades de criação na contramão das racionalidades hegemônicas ligadas à lógica neoliberal também foram consideradas nesta análise.

A realização deste diálogo com as gestoras e as problematizações a partir das discussões realizadas foram fundamentais neste caminho desafiante teórico-metodológico da Pesquisa-Intervenção que busco aprofundar neste capítulo.

1 A PRODUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES

Figura 1 - Grupo Matizes Dumont, painel “Mulheres que bordam entre rios”.

Retomar os caminhos de criação e produção da formação continuada para gestores das escolas públicas do município de Mesquita (2017-2018) é como analisar a tessitura que compõem um complexo bordado. Ao me propor a analisar e problematizar o desenvolvimento desta proposta formativa intitulada Ciclos de Diálogos sobre Gestão Pedagógica (CDGP), farei aqui a reconstrução do percurso das ideias, concepções, contextos, propostas, entraves, (des)encontros e desafios que foram encontrados nesse processo inventivo de originar um espaço tempo para o encontro, para a produção de conhecimento entre os sujeitos envolvidos, onde tentou-se um deslocamento de lógicas reguladoras e prescritivas.

Entretanto, assim como quando olhamos um painel bordado muito de perto só conseguimos enxergar muitos fios, pontos, linhas coloridas, e conforme vamos distanciando nosso olhar podemos vislumbrar que aqueles detalhes vão formando um todo, uma imagem mais abstrata ou mais realista, dependendo dos sentidos de quem lhes atribui significados. Assim tenho experimentado o caminho enquanto

pesquisadora. Fios que juntos contam uma história não linear, que pode ser lida e analisada como o percurso de uma produção autoral.

Fazer o deslocamento do olhar de quem vivencia a prática-teoria-prática-teoria num ciclo em que estes estão imbricados no fazer pedagógico, na intervenção, na dúvida, nos possibilita mobilizar novos saberes, novas práticas, novas pesquisas, enxergando-se no cotidiano escolar como constituinte desse grande e complexo entrelaçamento das políticas públicas educacionais. Embora gestadas e implementadas na maioria das vezes sem a participação efetiva dos profissionais da educação na sua construção, nos cabe refletir sobre como concretizá-la.

Pesquisar e analisar uma iniciativa de política pública voltada para a formação continuada de gestores escolares em serviço, nos propicia problematizar coletivamente acerca das possibilidades de criação confeccionadas no encontro com o outro, produzidas entre os sujeitos no espaço de formação, colocando em discussão outros saberes, permitindo dar visibilidade às múltiplas formas de ser, de estar, de produzir no curso das relações de trabalho que envolvem estes profissionais, do contínuo deslocamento provocado pelas questões que emergem das situações em serviço, de modos de resistência a um cenário neoliberal que tende a caminhar para uma modelização do que é ser gestor e de como executar as atribuições deste cargo. Nesta perspectiva que assumo ao discutir formação, vou ao encontro das ferramentas teóricas de alguns autores e autoras que foram me auxiliando nas reflexões acerca do campo da formação continuada.

Proponho abrir a caixa de ferramentas teóricas do filósofo Michel Foucault, para através desta articular ferramentas como os conceitos de saber, poder e subjetividade que nesta pesquisa compreendo estarem enredados na formação continuada e seus modos de subjetivação. Utilizando conceitos foucaultianos como instrumentos para questionar padrões de racionalidades vigentes que vinculam a formação continuada como mecanismo de capacitação profissional, favorecendo a implementação de mudanças decorrentes de políticas e interesses econômicos. Em 1975, em uma entrevista a Roger Pol-Droit, Foucault (2006) é explícito no seu convite ao uso de seus textos como ferramentas questionadoras do que está instituído de forma hegemônica.

> Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outro podem ser pequenas caixas de

> ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como uma chave de fenda, ou uma chave inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram… pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p.52).

Convite aceito, diálogo iniciado que me ajuda a transformar os fios foucaultianos puxados junto aos fios da formação continuada de gestores, buscando bordar os pontos nesse complexo tecido-dissertação, pois produzir esse bordado livre e singular faz-se possível pelo encontro com autores como Foucault, Giles Deuleuze e Félix Guattari, que problematizaram os processos de produção de subjetividade. Entretanto, ao discutir acerca da subjetividade, na concepção foucaultiana, é preciso diferir do sentido frequentemente utilizado relacionado a subjetivismo[3] ou subjetivo, como oposto de algo objetivo. O tema geral da pesquisa de Foucault (2009) perpassa os modos através dos quais os seres humanos tornam-se sujeitos, constituindo sua subjetividade. Sendo esta produzida por modos historicamente engendrados em práticas “que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si” (REVEL,2005, p.85).

Analisar a formação da subjetividade a partir das práticas é divergir do objetivismo que usualmente é procurado pela ciência moderna tendo como aspiração para suas leis e sistemas a busca por respostas, resultados e valores neutros e universais, válidos para todos, considerando o sujeito como constituição a-histórica. Interessa-me puxar alguns fios nesta discussão acerca do poder e as discussões que Foucault fomentou no decorrer de suas obras, pois diferente de uma perspectiva recorrente que coloca o Estado como centralizador de poder totalizante, sob o prisma foucaultiano conseguimos problematizar o poder e sua dispersão na sociedade. Segundo este filósofo,

> As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares de relações de poder, e por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (FOUCAULT, 2010, p.231)

Para Foucault (2010) não há negação da importância, influência, organização e dos aspectos negativos das relações de poder do Estado, entretanto, este autor

[3] Referente como preferências individuais.

problematiza essas relações e as torna mais complexas, passando por todos os indivíduos através de diferentes estratégias e táticas que precisam ser contextualizadas a época analisada. Também traz a reflexão sobre o lado positivo, de produção e transformação do poder. As análises foucaultianas mostram que o poder sob dominação capitalista não se manteria apenas no subjugamento total dos indivíduos, pois considerando a eficácia produtiva do poder, mais interessa objetificar os corpos humanos aprimorando-os, adestrando, gerindo suas vidas, servindo-se ao máximo de suas capacidades, torná-los dóceis e úteis.

Na obra de Foucault, o poder e suas relações são indissociáveis dos modos de subjetivação, pois para este autor o poder é prática social, sendo ação que se exerce uns sobre os outros, com as mais variadas técnicas, estratégias, agentes e níveis. Sendo a escola, com a sua função social, uma das instituições que mais está alinhada e a serviço da racionalidade política e econômica moderna. Formar um sujeito integrado a uma lógica de dominação capitalista requer um direcionamento de construção de sujeitos governáveis atuando para além do controle e repressão, mas sobretudo no estímulo, no incentivo e produção de ações, de sentimentos, de comportamentos que se propagam nas relações em sociedade. Para Veiga-Neto e Traversini,

> Ao mesmo tempo que totaliza, a escola individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais (posições) cada sujeito nem mesmo faz sentido. E porque não faz sentido, cada indivíduo nem mesmo poderia ser pensado ou pensar em si mesmo como um sujeito (*sujeito de* e *assujeitado a*). (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009, p. 16-17)

Nesta pesquisa a formação continuada está sendo considerada como instrumento heterogêneo de práticas que atuam diretamente na produção de si, afetando a construção de concepções, condutas, assimilação e reprodução de discursos e práticas como experiência de se constituir enquanto sujeito trabalhador da educação. Nesta perspectiva, a formação continuada será examinada como dispositivo sob o prisma foucaultiano que envolve:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2018, p.364)

A rede relacionada ao dispositivo pedagógico[4] *formação continuada de gestores* está conectada às constantes transformações que ocorrem na sociedade e nos reflexos que recaem na educação, fazendo com que o ser gestor no presente, os critérios para escolha do cargo, os modos de atuar, as questões vinculadas a esta função, estejam em permanente atualização, se diferindo de outros momentos históricos. Os espaços pedagógicos são campos de produção de saber/poder, de práticas, de propagação de discursos/enunciados que carregam as marcas e práticas alinhadas aos modos de subjetivação em desenvolvimento.

Com isso, as práticas discursivas e não discursivas que estão implicadas na formação continuada enquanto dispositivo pedagógico serão discutidas ao longo desta pesquisa, pois sendo estes enunciados efeitos das relações de poder que se difundem por toda sociedade, o campo educacional é considerado um dos mais importantes e com intensa capilaridade na sociedade para promover nos sujeitos as adaptações necessárias para o novo mercado de trabalho e suas demandas. A esse respeito, Amado (2007, p. 409) problematiza como os espaços pedagógicos são convocados a dar suporte, expandir e ratificar as modificações para o mercado de trabalho e de consumo de interesse do capital, utilizando de estratégias discursivas e não discursivas através da atuação do Estado para que as ações convertam-se para as alterações pretendidas, sendo a formação continuada dos profissionais um dos dispositivos para essas transformações. Utilizando-se das ferramentas foucaultianas, Jorge Larrosa (1994) discute os modos de subjetivação que ocorrem a partir de práticas pedagógicas fabricadas em contextos de aparatos pedagógicos, a partir das quais se produz e se altera a experiência que os indivíduos têm de si mesmos. Segundo Larrosa:

> [...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. (LARROSA, 1994, p. 43)

No sentido de atingir essas mudanças, a ação dos diversos dispositivos potencializa os processos de subjetivação formando novas subjetividades capazes de

[4] "Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si . Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. (LARROSSA, 1994, p.57).

responder às ambições do neoliberalismo, produzindo certos tipos de sujeitos que pensam, se comportam, têm expectativas, sentimentos, percepções de mundo dentro de um determinado modo que vai ao encontro dessas forças em disputa. Interessa-me questionar: Que novas subjetividades são essas? Através de quais "jogos de verdade" o sujeito constitui a experiência do ser gestor? Que tipos de sujeitos gestores estão em curso de produção no tempo presente?

1.1 **O avesso do bordado: Políticas de formação de gestores e os modos de subjetivação em curso**

Busquei nesta pesquisa analisar alguns recortes importantes acerca da constituição do campo discursivo que envolvem as políticas de formação continuada para gestores, pois uma das etapas iniciais do planejamento da formação que ocorreu em Mesquita foi examinar os documentos e políticas nacionais envolvendo estes profissionais, como também pesquisar iniciativas formativas locais no contexto das secretarias estaduais e municipais. Para desenvolver tal objetivo, usei como base de análise alguns elementos destacados por Fischer (2001) em seu artigo que discute acerca da teoria foucaultiana do discurso e suas contribuições para o campo da educação. Visto que ao analisar os documentos oficiais e enunciados variados busca-se comumente sentidos e significados ocultos, informações dissimuladas, "verdadeiras" intenções e resultados das políticas e de seus agentes envolvidos. Entretanto para Foucault, nos discursos não há nada escondido, não há verdade a ser descoberta esperando o/a pesquisador/pesquisadora trazer a luz. Fischer (2001) orienta que ao fazer análise do discurso nesta perspectiva deve-se considerar que

> Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria "por trás" dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISCHER, 2001, p.198-199)

Compreendendo a partir de Foucault que tudo é prática, sendo os discursos "práticas que formam sistematicamente os objetos que falam" (FOUCAULT, 1986, p.56), práticas essas imersas em relações de poder e saber. Com isso, não buscarei nesta análise de documentos e demais enunciados trazer explicações lineares de

causa e efeito como resposta às políticas formativas para gestores, nem análise de discursos isolados, mas investigo a correlação entre eles e a materialidade desses discursos num certo tempo e lugar de produção construindo uma formação discursiva.

Nas últimas décadas, o olhar voltado para a formação continuada dos gestores escolares intensificou-se no cenário pedagógico brasileiro. Isso está relacionado às políticas desenvolvidas neste período para a efetivação do que foi promulgado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) de 1996, tendo a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional disposto no artigo 3° desta lei. O que foi proposto neste documento convergiu para as discussões em torno do processo de redemocratização política que foram concretizadas na Constituição Federal de 1988. Em decorrência desse processo, entre outros pontos, os debates estavam ligados a uma transição de concepção de escola, de gestão escolar, mobilizando outros olhares sobre o *ensinoaprendizagem*, a participação da comunidade escolar, abrindo caminhos para a construção de autonomia da escola produzida por uma crescente descentralização e democratização da gestão escolar.

As leis não surgem repentinamente, muito menos os caminhos para que sejam implementadas e produzam seus efeitos. O desenvolvimento deste percurso relaciona-se ao processo histórico que culmina na legislação envolvendo múltiplos sujeitos e interesses, avanços e impasses relacionados ao contexto político e ao que se tenciona atingir e atender.

Os debates que geralmente antecedem e produzem as políticas de formação continuada, as leis que conduzem as diretrizes curriculares que estruturarão as propostas formativas, as parcerias entre os entes federativos (níveis federais, estaduais, municipais), universidades públicas e/ou privadas, ONGs e demais instituições que desenvolverão as políticas junto aos profissionais da educação, as escolhas dos diversos formatos possíveis[5] entre outras inúmeras questões, em suma,

[5] Segundo Gatti (2008, p.57), são diversos os formatos considerados “educação continuada” enquanto atividades formativas ofertadas após a graduação e/ou o início do exercício da docência, “ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o desempenho profissional - horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.) grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.”

todas as escolhas feitas em processo de formação continuada não estão isentas das relações de poder em vigor. Foucault (2018) nos ajuda a refletir sobre não haver saber neutro, todo saber é político e está ligado a relações de poder e de saber, se implicando respectivamente.

A transição do discurso legislativo para a implementação da gestão democrática nas escolas buscando garantir o direito social a uma *educação pública de qualidade* tornou-se pauta de debates acadêmicos, políticos e de segmentos públicos e privados da sociedade. Nas últimas décadas, uma série de enunciados em diversos documentos passaram a difundir prescrições sobre como atingir essa esperada, mas não tão bem definida *qualidade da educação*. Tendo em vista compreender e problematizar esse emaranhado discursivo que estabelece relações de poder e saber, que envolvem o dispositivo formação continuada docente que pode ser utilizado como ferramenta de intervenção para auxiliar no desenvolvimento dos interesses vinculados às relações de poder estabelecidas nas políticas públicas educacionais. Nesse movimento, ganhou força e propagação o projeto político de educação promovido pelo Banco Mundial na virada do século XXI, configurando um "núcleo sólido da ideologia neoliberal", como analisou Aline Decker[6] (2017, p.86). Esta perspectiva refletiu-se nos documentos nacionais e propostas que se seguiram construindo novos processos de subjetivação alinhados à ordem educativa mundial em curso.

Nessa articulação estão presentes racionalidades difundidas por múltiplas e heterogêneas forças na sociedade que tecem uma rede argumentativa relacionando a má formação docente aos baixos resultados nas avaliações em larga escala, justificando os discursos reformistas que apostam na educação como ferramenta para o desenvolvimento econômico, com isso prevendo a redução da pobreza e da desigualdade. O discurso que vem sendo construído é para que olhemos para essas propostas e as vejamos como se o campo educacional fossem fios em linha reta com alguns nós a serem desfeitos. Nós que começam na má formação docente, ligado ao outro da pretendida qualidade da educação, que sendo desfeitos criarão subsídios "para o desenvolvimento e crescimento econômico, ademais de melhorar a qualidade de vida, reduzir o desemprego, a pobreza e a desigualdade" (DECKER, 2017, p.90).

---

[6] Foram analisados documentos do Banco Mundial de 2000 a 2014.

Para Decker (2017) não há dúvidas sobre que tipo de professores e gestores os projetos de formação docente presentes nos documentos do Banco Mundial esperam produzir: profissionais com conhecimentos instrumentais e tarefeiros. Também analisando os documentos do Banco Mundial, Shiroma e Evangelista destacam que

> [...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535)

O debate sobre a formação docente reaparece como resposta a cada reformulação das políticas educacionais que comumente estão alinhados a novos interesses do capital, entretanto, o que envolve a organização do trabalho escolar, considerando sua estrutura, condições de trabalho, investimentos etc. seguem praticamente inalterados (ALVES, 2010, p.30). A política de formação nacional dos gestores escolares que foi iniciada dez anos após a promulgação da LDBEN (1996) através do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (2006) apresenta características desse realinhamento de interesses. Os eixos que perpassam a proposta são apresentados convergindo para uma racionalidade de cunho organizacional, gerencialista e com foco em resultados.

> O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC.
> O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem como objetivos gerais:
> - Formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional.
> - Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.
> Como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos. (BRASIL, 2009)

Neste contexto a formação continuada de gestores aparece em documentos nacionais e internacionais (SHIROMA, 2004, p.120) como personagens protagonistas desempenhando um papel estratégico que os tornam líderes capacitados a modificar a cultura organizacional de suas unidades escolares, tendo como objetivo principal a melhoria nos índices de aprendizagem sob uma concepção gerencialista.

Ao pesquisar o campo de gestão escolar e suas referências não há problematizações envolvendo os termos gerencialista, resultados, causa-efeito, nem como esses termos afetam a produção de subjetividade que envolvem estes profissionais. Sendo esta produção um aspecto importante que pretendo aprofundar em próximos trabalhos.

1.2 **Brechas na descontinuidade: puxando fios soltos**

Sendo Mesquita o município mais novo[7] da Baixada Fluminense e do estado do Rio de Janeiro, seu histórico de políticas públicas educacionais é recente, entretanto muito significativo por ser uma cidade que desenvolveu nestes últimos quatorze anos[8] várias iniciativas de formação continuada tanto em parcerias em colaboração com o MEC e Universidades, quanto iniciativas de formações locais, com professores formadores da própria rede. Conforme os dados do último Censo Escolar/INEP (2020) a rede de educação municipal de Mesquita conta com 39 escolas, 14.418 estudantes matriculados da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

O ano de 2017 começou com mudanças nas equipes das gestões públicas municipais das cidades com novos políticos eleitos, onde geralmente estes grupos de profissionais são compostos por indicação para cargos de confiança, sendo este também o caso de Mesquita. Por conseguinte, com a nova composição da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Mesquita), ocorreram alterações não só nas pessoas que iriam integrar a equipe técnico-pedagógica, como também na estrutura interna dos setores. O setor de Formação Continuada foi um dos departamentos criados no início desta gestão, tendo como uma das suas atribuições além de acompanhar a formação dos diversos setores que fazem parte da educação pública municipal, também realizar formação para os gestores escolares.

Importante registrar que na gestão anterior, o grupo de gestores escolares que estava no cargo ainda participou da última formação do Programa Nacional Escola de

---

7 Emancipou-se em 1999 do município de Nova Iguaçu.
8 Meu tempo de professora desta rede municipal.

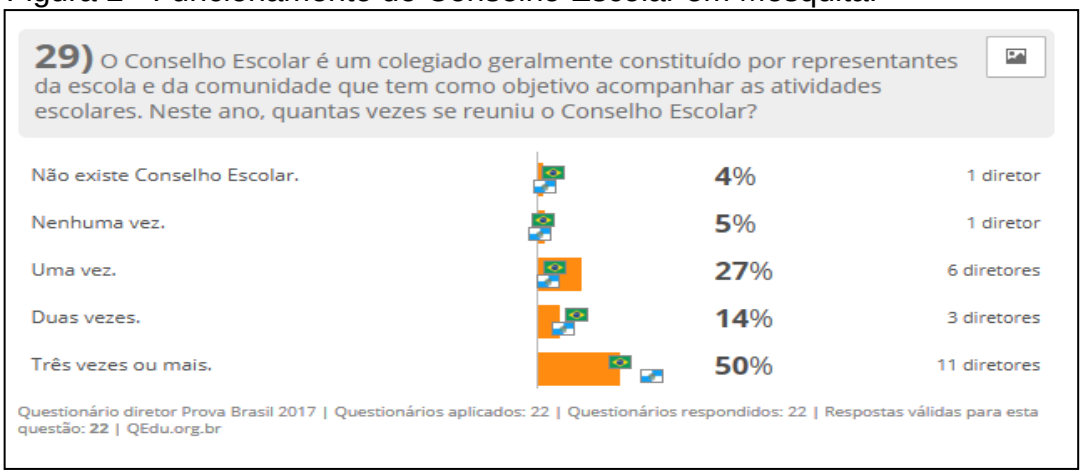
Gestores da Educação Básica (suspenso desde 2016) realizado em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Ministério da Educação (MEC), mas com a mudança de prefeitos e suas equipes, poucos gestores permaneceram na função, sendo escolhidos novos profissionais concursados da rede para o cargo de diretor geral, ficando para o cargo de diretor adjunto as indicações de pessoas que não necessariamente eram concursadas e com experiência na educação.

Cabe problematizar que uma das grandes mobilizações para a efetivação da gestão democrática nas escolas brasileiras está inserida no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em junho de 2014 que estabelece vinte metas a serem cumpridas até 2024. Dentre as metas determinadas, destaco a meta 19[9] que é voltada exclusivamente para o desenvolvimento e implementação da gestão democrática da educação. No Plano Municipal de Mesquita (2015) esta meta foi ratificada:

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de formação e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas (MESQUITA, 2015)

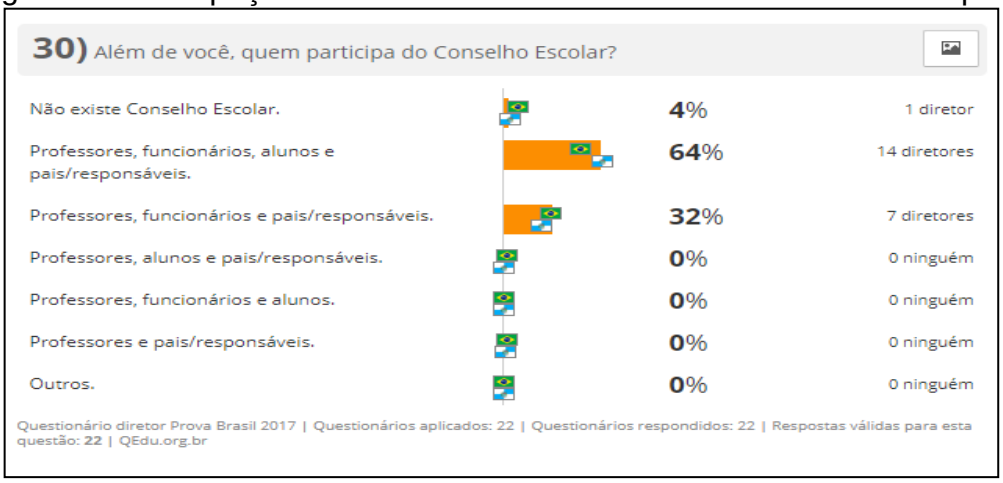
Houve um significativo avanço sobre a democratização da gestão administrativa, pedagógica, financeira com fortalecimento e consolidação dos conselhos escolares através da participação da comunidade escolar, incluindo os estudantes (64%) de acordo com os 22 questionários respondidos pelos diretores escolares de Mesquita na Prova Brasil de 2017 (questão 30).

Figura 2 - Funcionamento do Conselho Escolar em Mesquita.



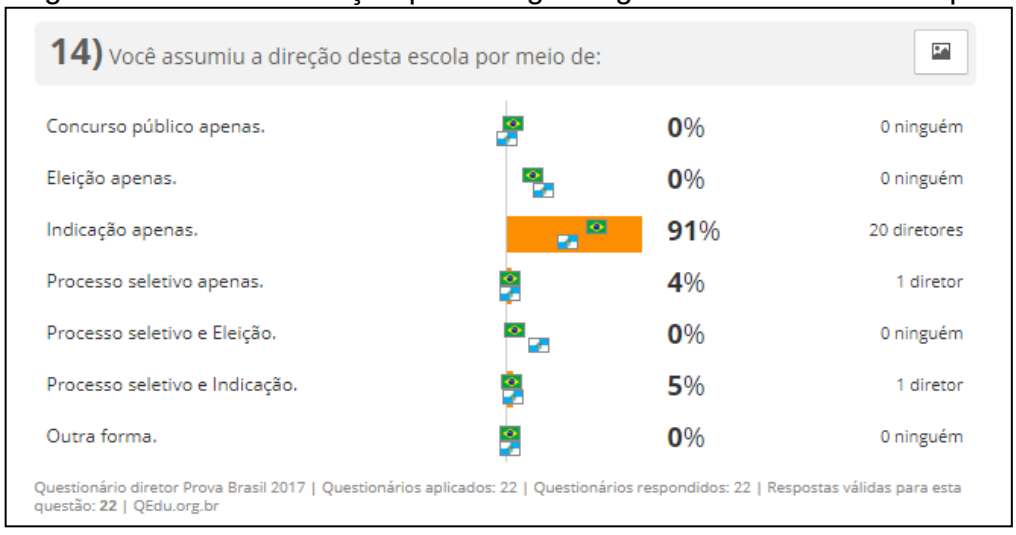
[9] Meta Nacional - Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Figura 3 - Participação da comunidade no Conselho Escolar em Mesquita.



Os dados do questionário acima apresentados vão ao encontro da estratégia 19.10.1 que visava "*fortalecer e garantir o funcionamento dos conselhos escolares e o Conselho Municipal de Educação, como instrumento de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional (...).*" (MESQUITA, 2015, p.31). Entretanto, a estratégia 19.16, que orienta *"promover através do Conselho Municipal de Educação a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de direção e gestor escolar."* (MESQUITA, 2015, p.31) que deveria ter sido cumprida em um prazo máximo de dois anos no âmbito municipal, ainda não apresentou avanço sobre os critérios técnicos de escolha e seleção dos gestores pela comunidade escolar após cinco anos da sua promulgação. Com isso, a indicação política segue sendo a forma de provimento dos cargos de gestão escolar nas escolas municipais, de acordo com a imagem apresentada a seguir:

Figura 4 Forma de seleção para cargo de gestor escolar em Mesquita.



O descumprimento de uma estratégia tão importante como a escolha do gestor escolar pela sua comunidade impacta no desenvolvimento de outra estratégia visando a consolidação da gestão democrática, que é a 19.15 que estabelece *"desenvolver programa de formação de diretores e gestores escolares."* (MESQUITA, 2015, p.31). Dado que falta deste processo democrático em Mesquita fragiliza muito a consolidação de políticas públicas e seu desenvolvimento nas unidades escolares, pois para ocupar funções tão importantes à frente das escolas temos profissionais que estão diretamente implicados com a Secretaria Municipal de Educação que possui a livre nomeação e exoneração, pois sendo um cargo de confiança, acaba garantindo uma maior parcialidade mesmo sendo um profissional da educação concursado. No caso do indicado político que não é concursado a situação ainda é mais complexa, pois o vínculo direto é oriundo geralmente das relações políticas e demarcações de poderes nas comunidades escolares, ficando vínculos mais transitórios a mercê de interesses políticos. Com isso, pensar em continuidade e aprofundamento das discussões em um cenário tão flutuante e sensível de mudanças torna o contexto da formação continuada mais complexo. A indicação política para o cargo de diretor ou gestor escolar ainda predomina nos contextos municipais pelo Brasil afora, pois segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020, p.79), em 66,2% dos casos esta é a forma exclusiva de acesso para esta posição. Luck (2000) aponta que "*é necessário articular política de formação com política de gestão*" (LUCK, 2000, p.32), pois a falta de avanço na política de seleção de gestores implica diretamente na mudança constante dos sujeitos em processo de formação e atuação nas unidades escolares limitando os investimentos feitos.

Outro contexto que ocorreu pela falta do cumprimento da estratégia 19.16 foi a não renovação da parceria com a UFRJ para formação continuada dos gestores, sendo esta uma colaboração almejada pelo setor de Formação Continuada de Mesquita. Houve como obstáculo a falta de avanço da política de seleção dos gestores. A partir da negativa desta parceria, foi planejada e produzida na esfera municipal ao longo do ano de 2017 a formação continuada para gestores escolares em Mesquita buscando atender a estratégia de garantia da formação continuada de gestores descrita na meta 19 do PME.

1.3 **Ponto atrás: estruturando os próximos pontos**

Após o não fechamento da parceria entre a UFRJ e a SEMED Mesquita, os esforços se concentram na produção de uma formação local feita pelos próprios docentes integrantes da equipe técnico-pedagógica e possíveis profissionais convidados. Não se cogitou na época a compra de uma formação pronta de alguma instituição externa privada. Mesquita possui esse histórico de colaboração formativa com MEC, universidades parceiras, Organizações Não Governamentais (ONGs) ligadas aos direitos humanos ou desenvolve formações próprias.

As questões iniciais que mobilizaram as primeiras pesquisas e as ações que se seguiram para a construção da formação de gestores ocorreram no início da administração da SEMED-Mesquita através de reuniões periódicas de planejamento com o ex-Subsecretário de Educação, Gabriel Camilo e as responsáveis pelo setor de Formação Continuada, pois definiu-se em equipe que o processo formativo dos novos gestores precisava ter como objetivo uma perspectiva mais pedagógica, não desconsiderando as perspectivas administrativas, financeiras, estruturais, mas a compreensão dos integrantes daquela equipe era de que o(a) gestor(a) precisava se manter integrado aos aspectos pedagógicos da aprendizagem dos estudantes acompanhando as avaliações e os dados produzidos, o replanejamento das ações, assim como o processo de formação continuada dos professores, visando atender as questões e os desafios próprios de sua unidade escolar.

Mesmo com parceria não fechada, solicitamos às professoras da UFRJ, Daniella Patti do Amaral, Silvina Julia Fernádez e Sabrina Moehlecke, referenciais teóricos que dessem suporte à proposta de formação que estava em curso. Um dos referenciais recebidos foi da pesquisadora Heloísa Lück (2011) que realizou um mapeamento das práticas de seleção e de formação dos gestores escolares pelo Brasil. A análise deste mapeamento rendeu reflexões importantes acerca das questões levantadas por Lück como a inadequação dos programas e metodologias de cursos e formações oferecidas seja por instituições de ensino superior quanto por formações continuadas oferecidas em serviço que apresentam uma dissociação das demandas experimentadas no cotidiano profissional dos gestores. Segundo a pesquisadora

> Portanto, torna-se necessária a revisão desse quadro para que venha a se promover a correção de suas inadequações e colocar a formação inicial e a continuada e em serviço de diretores escolares nas condições que atendam às demandas de formação e capacitação de gestores qualificados, reflexivos, criativos e conscientes de seu papel social (Moraes e Lima, 2000), capazes de mobilizar os professores na promoção da aprendizagem e formação dos seus alunos para o enfrentamento de seus desafios de cidadania e pessoais;

> criar uma cultura e clima organizacional escolar que estimule e promova a excelência educacional (Lück, 2010); articular a diversidade de demandas segundo o princípio de inclusão e equidade; melhorar continuamente os resultados acadêmicos dos alunos, com base em aprendizagens significativas (Educational Research Service, National Association of Elementary School Principals e National Association of Secondary Principals, 2000); e promover a integração entre escola, pais e comunidade, segundo o espírito e propósito de realização de gestão democrática da escola. (LÜCK, 2011, p.61-62)

Construir uma formação contextualizada com as questões que se apresentam no cotidiano, era uma das preocupações iniciais da formação de gestores. Outro ponto importante era que o espaço da formação fosse se constituindo não como um lugar em que a SEMED direcionasse unilateralmente os debates e pautas, como hegemonicamente são desenvolvidas as formações institucionais, mas que caminhasse para se tornar um espaço de centro de estudos, de apropriação do diálogo pelos gestores, suas experiências e realidades diversas dentro do mesmo município e sistema educacional. Faz-se necessário problematizar a responsabilidade nas escolhas e concepções pedagógicas contidas nas propostas de formação feitas pela equipe pedagógica de formação continuada das secretarias de educação, pois cada proposta, cada atividade, a forma de desenvolvimento das propostas contem a perspectiva de educação do sistema que afetará a experiência subjetiva de cada profissional, e em como o dispositivo formação continuada intervirá no processo de subjetivação que será vivenciado pelo sujeito gestor.

Para dar corpo a proposta formativa, o setor de Formação Continuada propôs centros de estudos internos para a equipe pedagógica da SEMED, pois a compreensão era que a formação deveria ser uma elaboração coletiva sendo que a relação com o sujeito gestor perpassa todos os setores e que estes deveriam no início daquela gestão ter afinada a concepção pedagógica que iria dar o tom das relações e propostas nos próximos quatro anos.

1.4 **Rabiscos no pano: tecendo e criando a narrativa da formação**

> 19.abril.17
> Estrutura do encontro de diagnóstico - Objetivo: Conhecer quais foram as análises feitas por esse gestor após o 1° bimestre; Identificar a apropriação ou não deste gestor da parte pedagógica de sua escola. “O que se espera dos diretores” **‘‘O que é ser um gestor?’** (aparece três vezes registrado em uma folha do caderno) Registros do Caderno do Setor de Formação Continuada em 2017.

O exercício de analisar e problematizar os meus próprios registros dos cadernos de anotações, e-mails do setor, matriz da formação construída pela equipe

da SEMED/Mesquita, escritas docentes dos gestores e demais escritas do setor de Formação Continuada, faz-me vivenciar uma práxis de pesquisa que é afetada ao se defrontar com os fragmentos encontrados, abertos e carregados de intencionalidades, projetando algo que não estava previamente pronto, com referenciais que foram se constituindo no processo de criação da proposta formativa junto de tempestades de ideias em tópicos, setas puxadas para declarar algo, textos compartilhados que envolviam o coletivo, registros e anseios dos gestores, descontinuidades, textos com lacunas, textos em fluxo, texto como acontecimento e encontro.

Essa colcha de retalhos dos registros escritos que foram feitos com objetivos diversos não estão sendo revisitados com o propósito de que ali se obtenham verdades ou que sejam percebidas informações ocultas ou perdidas nas entrelinhas. São escritas polifônicas que me ajudam a percorrer um caminho no qual a escrita não seja apenas enunciativa, mas que sua análise seja formadora nesse processo de pesquisa. A partir disso as partes que vão se compondo a partir da análise, colocam a escrita como fonte, como ferramenta da experiência de si (FOUCAULT, 2004), como formadora e produtora de subjetividade. Posiciono-me implicada neste encontro com as escritas que foram produzidas para criação e desenvolvimento desta formação continuada em questão. Implicada segundo a perspectiva de Lourau (ROMAGNOLI, 2014), por estar aberta como pesquisadora a explorar as instituições que me atravessam nesse movimento de investigação possibilitando que novos sentidos sejam gerados nesse processo de pesquisa-intervenção (PAULON, 2005).

No início de abril de 2017 aconteceu a primeira reunião do setor de Formação Continuada envolvendo todos os setores pedagógicos da SEMED/Mesquita (*gerências* de Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar). O desenvolvimento desta proposta formativa precisava acontecer como uma construção coletiva, pois um dos princípios preconizados pelo setor de Formação Continuada era de que precisaria acontecer uma transversalidade de saberes como discute o filósofo Silvio Gallo (2008) ao problematizar na educação o paradigma rizomático apresentado por Deleuze e Guattari. Com foco nos sujeitos desta formação e na complexidade de sua função queríamos romper com uma organização curricular de compartimentação de conhecimentos e suas *gavetas*, pois um dos princípios da gestão do setor de formação continuada era a compreensão de que os saberes das diversas áreas de conhecimento se atravessam, perpassam todos os setores formando emaranhados

de linhas que em diversos pontos se conectam, dão suporte ao outro, se aproximam e/ou se afastam.

No primeiro encontro foi dialogado com os setores sobre a necessidade de formação continuada dos gestores, visto que precisavam ter garantidos o direito à formação continuada que está ratificado no plano nacional e municipal de educação. Outro ponto importante foi o fato de que na maioria dos casos os sujeitos gestores eram novos na função, desconhecendo boa parte da complexidade e desafios à frente. Nesta reunião dialogamos sobre os destaques do mapeamento de práticas de seleção e formação de gestores da pesquisadora Heloísa Luck (2011), também conversamos sobre como conhecer os novos gestores escolares de Mesquita, suas experiências, formações, expectativas, questões encontradas no desenvolvimento da função, visto que desde janeiro já estavam na função, na maioria dos casos, e um bimestre de aulas efetivas havia acontecido, sendo o período de avaliação inicial, de traçar os objetivos, delinear projetos, ir conhecendo os sujeitos envolvidos naquela comunidade escolar. Ao final da reunião não saímos com uma formação estruturada, saímos com linhas iniciais traçadas de que queríamos conhecer esse gestor da rede e saber o quanto naquele momento ele conhecia e participou do pedagógico. Cada setor ficou de traçar as questões pertinentes ao diálogo sobre avaliação inicial deste primeiro bimestre com o gestor.

Uma das importantes reflexões iniciais que fizemos ao discutir acerca do mapeamento realizado por Lück (2011), foi a orientação legítima que apareceu de forma geral nos grupos focais de diretores que participaram do mapeamento, sobre a necessidade e a importância da realização de uma formação continuada anterior à chegada no cargo, como forma de que fossem apresentados e discutidos com esses sujeitos os desafios iniciais da gestão escolar, a contextualização das questões da gestão da unidade escolar em que fosse atuar, mesmo que em certos casos anteriormente já fosse docente daquela escola, pois a ação enquanto gestor, suas demandas e atribuições são diferentes das realizadas enquanto professor. O relato seguinte apresenta algumas dessas indagações.

> Conforme apontado em um grupo focal: “Deveria ter um tempo antes para a gente conhecer aquilo que a gente tem que fazer, conhecer o trabalho, conhecer a escola, estabelecer algum relacionamento como diretora [anterior]. A gente tem que se dividir em vários para atender a toda demanda do sistema e da escola e equilibrar esses dois universos e cai de cabeça na nova função sem tempo de se situar antes. Não que não sejamos capazes, mas é que o novo e a mudança geram reação e a gente tem que estar

> preparado para isso e a gente não tem o tempo para esse preparo no trabalho, porque as coisas vão acontecendo" (LÜCK, 2011, p.172)

Assim como os gestores escolares de Mesquita, os docentes que se tornaram participantes dos setores pedagógicos da SEMED foram convidados para a função no início do ano letivo. Boa parte também novos na função se ambientando, tomando conhecimento de toda sua área de atuação, trabalhando com equipes enxutas para a demanda de uma rede de ensino e suas necessidades. Em 2017 os setores pedagógicos responsáveis pelos segmentos de Anos Iniciais, Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos da rede contavam em média com duas pessoas para cada segmento. Havia setor com um responsável para toda demanda, o que, mesmo trabalhando em parceria, impactava no sobrecarregamento das funções. Neste período também enfrentávamos a carência de professores nas escolas. O que levou a decisão paliativa e temporária de que os profissionais pedagógicos da Secretaria de Educação se dividissem entre SEMED e cobrir a falta de docentes nas escolas, precarizando a rotina de reuniões e estudos internos. Este problema ocorreu ao longo do ano letivo, afetando o planejamento e o desenvolvimento da formação continuada de gestores, entre outras ações dos setores.

Discutir nesta pesquisa sobre formação continuada em serviço resulta em puxar os fios do mundo do trabalho, fios que foram sendo puxados e conectados ao longo da construção desta formação. Entretanto, outros foram deixados, tomando outros rumos nesse processo. Com isso, a grande questão registrada no caderno sobre "*o que é ser gestor?*" foi sendo cartografada ao longo daquele ano junto aos diálogos e práticas realizadas com/entre os gestores. As condições reais de trabalho diferem das condições esperadas, assim como as ideias e necessidades prévias da função e o que é exigido ao longo do exercício profissional.

A proposta formativa que foi sendo desenhada ao longo dos encontros de equipe da SEMED não tinha o objetivo de formar gestores à prova de problemas, visto que os contextos são múltiplos e diferem muito de uma comunidade escolar para outra, cada escola tem estruturas próprias, contextos que se aproximam e questões singulares que buscam respostas que não estão previstas em prescrições generalizantes. A proposta que foi sendo esboçada tentou privilegiar o trabalho da gestão escolar e a concepção pedagógica que atravessava as práticas de gestão em diálogo com o espaço formativo.

Os registros feitos no caderno do setor datado de 19 de abril de 2017 apresentam a quem lê uma estrutura de tempestade de ideias de múltiplas vozes, pois neste dia foi organizada pelo setor de Formação Continuada a segunda reunião geral envolvendo todos os setores pedagógicos da SEMED. Desenvolver o planejamento da construção de uma formação continuada com múltiplos participantes é algo muito trabalhoso, ouvir as diferentes perspectivas, acolher as propostas, dialogar sobre os diversos pontos que envolvem a gestão, negociar e selecionar o que faria parte naquele momento da formação e o que ficariam para um segundo momento, o que era primordial de ser colocado em pauta na perspectiva da Secretaria. Mas faltava uma parte principal neste planejamento: saber o que os gestores escolares tinham necessidade de dialogar. Quais eram as expectativas dos gestores para um espaço de formação? Quais as questões principais para estes sujeitos? Quem são os gestores escolares de Mesquita?

2 OS GESTORES ESCOLARES DE MESQUITA

Entre os primeiros encontros da equipe pedagógica da SEMED e o questionário apresentado aos gestores escolares passaram-se cinco meses. Período este que enquanto equipe fomos amadurecendo certas ideias, afinando as perspectivas, desenvolvendo ações em conjunto, estudando a rede, conhecendo um pouco dos gestores no encaminhamento das situações de trabalho, em diálogos em assessoria pedagógica feitas junto à equipe gestora da escola (diretor(a) geral, diretor(a) adjunto, coordenação pedagógica e orientação educacional) e equipe da SEMED. Faltava sistematizar aquelas falas de pedidos, de dúvidas, de desabafos, sugestões, entre outras coisas, para que se transformassem em ações, encaminhamentos e pela busca de respostas.

Gestores escolares, gerais e adjuntos, de trinta e seis unidades escolares, totalizando quarenta e nove participantes responderam ao questionário que tinha o objetivo de traçar o perfil de experiência, de formação, assim como quais seriam as principais questões que estariam relacionadas ao cotidiano da gestão. Com isso deixamos respostas abertas para que eles se colocassem e escrevessem livremente sobre os temas abordados. As escritas dos gestores foram nos colocando mais próximos da realidade desse profissional para planejar e realizar ações ajustando expectativa e realidade para o que era possível ser realizado.

Acerca da formação acadêmica, naquele momento, 51% dos gestores possuíam pós-graduação concluída (*lato* ou *stricto sensu*), ao mesmo tempo em que 12% que ainda não possuíam graduação completa. As formações citadas abrangeram a área educacional com especializações relacionadas à Pedagogia, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Gestão, Educação Especial, entre outras. Um grupo com saberes múltiplos e diversos que poderia se conectar às questões e situações colocadas nos encontros.

Tabela 1 - Formação dos gestores escolares da rede municipal de educação de Mesquita

Formação	Quantidade	%
Ensino Médio - Formação de Professores	2	4,1
Graduação (em andamento)	4	8,2
Graduação (concluída)	11	22,4
Pós-graduação *lato sensu* (em andamento)	7	14,3
Pós-graduação *lato sensu* (concluída)	23	46,9
Mestrado (concluído)	2	4,1
Total	49	100,0

Tínhamos um grupo heterogêneo de tempo de experiências no cargo de gestor, pois mais da metade (53%) estavam na função de diretor(a) de escola há menos de 1 ano. Mas também tínhamos 47% dos gestores com mais tempo de experiência na função.

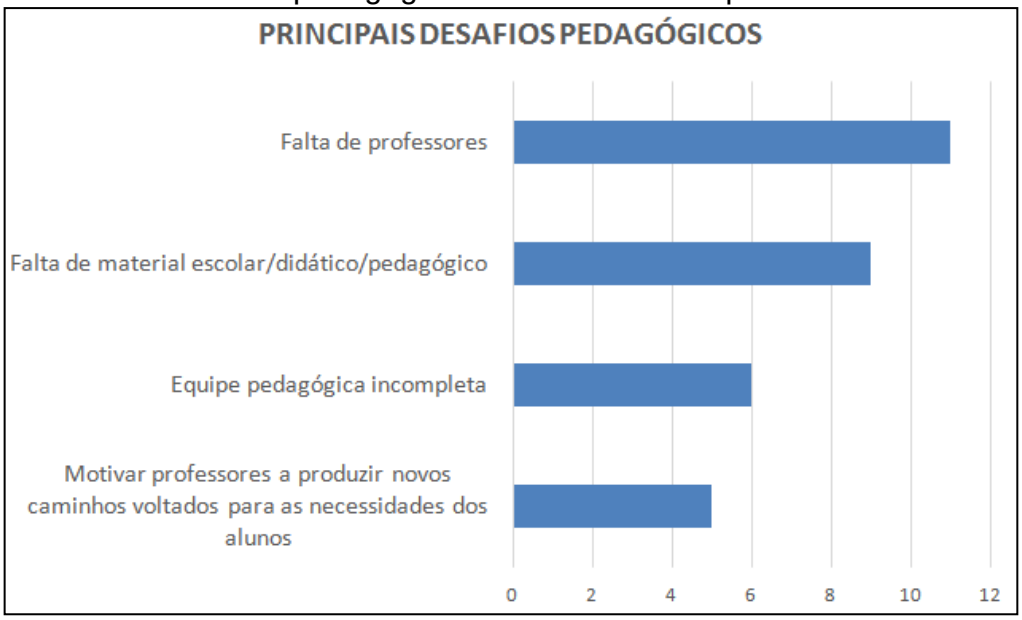
Tabela 2 - Tempo de experiência como gestor escolar

Tempo de experiência como diretor(a)	Quantidade	%
Menos de 1 ano	26	53,1
De 1 a 2 anos	5	10,2
3 a 4 anos	13	26,5
5 a 10 anos	2	4,1
Acima de 10 anos	3	6,1
Total	49	100,0

A maioria (71%) já havia trabalhado na coordenação pedagógica, o que facilitou o conhecimento dos aspectos pedagógicos relacionados ao cotidiano de uma unidade escolar em Mesquita, visto que todos os diretores gerais são docentes da rede e que a maioria passou pela coordenação pedagógica antes do cargo de gestor. Isto não isenta a Secretaria Municipal de Educação de desenvolver futuramente estratégias para a formação e conhecimento contextualizado sobre as especificidades da função e da unidade escolar antes da chegada ao cargo.

A questão seguinte foi *"Sobre os aspectos pedagógicos, quais são os principais desafios encontrados na gestão de sua Unidade Escolar?"*. Entre as respostas esses foram os principais desafios citados pelos gestores:

Gráfico 1 - Desafios pedagógicos mais citados no questionário inicial



A carência de professores na rede de Mesquita não foi algo resolvido de imediato, afetando com sobrecarga de trabalho a equipe gestora, que em alguns casos estava desfalcada de profissionais da coordenação pedagógica e/ou orientação educacional, dificultando no atendimento das demandas específicas da própria função. Esse problema posteriormente foi sendo resolvido com novas chamadas de professores concursados e/ou contratação de profissionais por tempo determinado. Neste cenário, começar uma gestão gerindo faltas e carências são fatores que complicam o desenvolvimento das ações pedagógicas, desmotivam os docentes e que podem impactar na aprendizagem dos estudantes. A seguir apresento algumas respostas resumem o cenário de carências e os seus impactos.

> A falta de professores, acaba gerando grandes dificuldades na unidade escolar em relação ao planejamento dos mesmos, esbarramos ainda na falta de diversos materiais, as formações em horário de trabalho. A indefinição de um currículo. A burocracia que requer uma demanda de tempo enorme, diminuindo assim o tempo do gestor para com o pedagógico. Gestor 4

> Estar mais próximo ao professor bem como acompanhar os resultados e avanços com mais regularidade. Mesmo com toda parceria da equipe, alguns pontos dificultam muito o bom andamento do trabalho, como centro de estudos em meio período, a necessidade da direção e coordenação pedagógica assumir turma com frequência devido a licenças, falta de material, pois utilizar o tempo todo o "ato criativo" às vezes se torna desgastante por parte do professor e da equipe, não possuir uma internet com capacidade para atender as demandas pedagógicas. Gestor 46

A escrita do Gestor 46 traz um ponto muito importante para a reflexão dos gestores das políticas públicas das diferentes esferas de governo. Para a equipe gestora de uma escola e seus professores é muito difícil manter a criatividade pulsante durante o ano letivo quando o contexto é de falta de profissionais, de materiais e/ou estruturais. É complicado manter a motivação de uma equipe pedagógica quando as faltas protagonizam o dia-a-dia da escola, deslocam o foco do planejamento para o *apagar de incêndios* diários. Esse contexto não é inserido nos resultados das avaliações externas e internas, mas estão presentes diariamente em muitas escolas em diferentes momentos, mesmo que não apareçam juntos aos números.

Na meada das múltiplas faltas, um dos fios mais importantes e mais escassos é o do tempo, por isso também foi muito citado nas falas dos gestores e está ligado diretamente aos outros fatores.

Gráfico 2 - Sobre a falta de tempo no trabalho do gestor escolar

Quando perguntados sobre as expectativas acerca da formação continuada, a maioria dos gestores fez menção a criação de um espaço formativo pautado pelo diálogo, pela troca de experiências pedagógica e conectado com as questões do trabalho efetivo da gestão. Em boa parte das respostas há a preocupação genuína de que a formação fosse ligada à prática. Destaco abaixo algumas falas dos gestores:

> Capacite para a atuação no cotidiano. Gestor 35
> Que venha contribuir para nossas práticas diárias. Gestor 41
> Agregar conhecimentos úteis para a efetiva prática na escola.
> Conteúdos atrelados às demandas do/no cotidiano escolar. Currículo que promova debates sobre gestão de pessoas e espaço escolar e sobre o relacionamento com a comunidade escolar externa e interna da escola. Gestor 31
> Sugestões inovadoras e funcionais. Gestor 23
> Troca de estratégias para gerir problemas. Gestor 17
> Que não seja surreal, **o Diretor é gente como todo mundo**. Que seja aplicável a prática da realidade das escolas, com inúmeras carências, mas com muita vontade de fazer dar certo. Que também seja respeitoso na questão do tempo, que seja de troca e de boas relações. Gestor 21
> Discussões realmente produtivas, trocas de experiências e ações pautadas no real e não numa utopia. Gestor 24

Tabela 3 - Quadro de tabulação da expectativa sobre a formação continuada de gestores

Expectativa sobre a Formação para Gestores (quadro parcial)	**Quantidade**	**%***
Ser um espaço de reflexão/apoio sobre problemas/dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola	21	43
Haver troca de experiências	16	33
Obter aprendizado/conhecimento (de forma geral)	11	22
Possibilitar “pensar junto”	7	14
Ter orientações sobre questões administrativas	6	12
Obter formação sobre aspectos interpessoais/gestão de pessoas	5	10
(*) A referência para o cálculo foi o total de participantes (49).		

A fala do gestor 21 de que *“O Diretor é gente como todo mundo.”*, conecta-se aos pedidos dos docentes em diferentes áreas de trabalho para que os espaços formativos não estejam desvinculados da prática docente. Com os gestores não é diferente, pois as faltas são muitas, as atribuições se acumulam, as demandas são constantes e mudam de tempos em tempos, sendo cobrada uma dedicação exclusiva sem gratificação compatível. Propostas “funcionais”, “úteis” e que fossem pautadas pelo real foram pedidos que orientaram a criação desta formação em análise, pois houve uma preocupação das equipes formativas para que houvesse um equilíbrio entre o porquê fazemos o que fazemos, e por que fazemos do jeito que fazemos. Com isso não bastava criar uma formação essencialmente rica em teoria e desconectada do cotidiano da gestão escolar. Como também não apenas com exemplos práticos, generalizantes sem dialogar, sem localizar os problemas e as possíveis intervenções. As falas dos gestores de Mesquita convergem para as limitações observadas no mapeamento feito por Lück (2011). Segundo a pesquisadora,

> A revisão de literatura sobre programas de formação/capacitação tanto inicial como em serviço de diretores escolares apresenta vários estudos indicando a percepção dos diretores que os realizaram, sendo frequente o reconhecimento de que os mesmos exerceram pouca ou nenhuma influência sobre o seu desempenho profissional, e que as aprendizagens obtidas no próprio trabalho foram a sua principal fonte de desenvolvimento. Dentre as várias justificativas apresentadas para essa perspectiva, destaca-se a indicação de que os conteúdos eram dissociados da prática por sua abstração e a metodologia era convencional (Snyder, 1977). Em suma, os cursos de capacitação não logravam promover aprendizagens transferíveis para o trabalho, tendo em vista, sobretudo, a defasagem da sua proposta em relação às demandas da atuação como diretor escolar. (LÜCK, 2011, p.62)

Concordo com Maria Elizabeth de Barros (2004) quando ao discutir sobre os efeitos de subjetivação proveniente das situações de trabalho ela destaca a importância da escuta dos trabalhadores, e como esta pode ser uma estratégia primordial para acessar conhecimentos e vivências que são produzidas na ação laboral. Para Barros

> São os trabalhadores que devem inspirar as análises sobre as situações de trabalho e a direção dada a essas análises, incluindo-se nesse processo tudo o que se refere ao trabalho, ou seja, suas condições e organização. Ao se privilegiar a fala do trabalhador sobre seu cotidiano, afirma-se que o “fator humano” é resultado da inserção do sujeito no mundo e do sentido que ele dá às atividades que executa e não negligencia. (BARROS, 2004, p.97-98)

Os ajustes da proposta formativa após a análise dos questionários dos gestores, buscaram privilegiar esse espaço de fala desses trabalhadores, como forma

de processo de criação de si, do sujeito gestor e seu lugar de formação. Não trazendo pacotes prontos, nem práticas aplicáveis e que fossem reproduzidas em todas as unidades escolares, mas buscou-se criar um espaço de troca pedagógica conectada com as questões apontadas pelos gestores, assim como as temáticas e situações decorrentes das assessorias pedagógicas juntos às equipes gestoras das escolas buscando uma escuta e ações comprometidas com o que estávamos experimentando. A partir desse contexto foi mapeado o Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica.

3 O CICLO DE DIÁLOGOS SOBRE GESTÃO PEDAGÓGICA E SUA PROPOSTA

A formação continuada Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica (CDGP) foi planejada para que seu primeiro ciclo acontecesse de outubro de 2017 a dezembro de 2018. A formação foi planejada e desenvolvida de forma presencial, dentro do horário de trabalho, com os gestores divididos em quatro turmas de acordo com o nível de complexidade da unidade escolar e segmento da educação atendido. Na turma 1 ficaram escolas que atendiam segmentos diversos, podendo abranger da Educação Infantil a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma 2 era de unidades escolares de no máximo dois segmentos e com menos estudantes. A turma 3 era de gestores de unidades que atendiam a Educação Infantil e a quarta turma era dos gestores adjuntos. O objetivo desta divisão era para que os assuntos tratados não fossem trabalhados de forma genérica, mas que nas turmas que fossem buscadas discussões e propostas mais relacionadas e específicas para aqueles sujeitos, sem perder o olhar para a rede como um todo.

Os encontros formativos por turma foram planejados na intenção de aprofundamento de questões que atingissem as especificidades da turma atendida. O formato dos encontros se diferenciava conforme os objetivos e também da proposta dos profissionais que conduziram a formação. Além dos encontros por turma, também houve os aconteceram no formato de roda de conversa com profissionais externos convidados, pois muitas vezes por falta de agenda só tínhamos data única para o convidado, fazendo com que todos os gestores participassem no mesmo dia e horário. Também houve encontro que se configurou em assessoria pedagógica com no máximo duas escolas por vez com questões afins, para diálogos mais específicos. Estas foram possibilidades de encontros planejados naquele momento, que tinham o objetivo de que as questões trabalhadas e discutidas fossem mais próximas do cotidiano de trabalho deste gestor e convergissem para as expectativas apontadas por eles. Não conseguirei dar conta nesse espaço da dissertação analisar cada encontro em todos os seus detalhes, falas, nuances e desdobramentos. Buscarei, no entanto, a partir dos registros guardados destacar alguns encontros que tiveram mais capilaridade nos demais e tecer algumas análises e problematizações dos registros disponíveis.

O espaço de formação acontecia dentro de escolas da rede que possuíssem uma sala ou auditório disponíveis, o que era um fator complexo, pois pela SEMED não

ter espaço próprio de formação continuada, sempre dependíamos de espaços parceiros, o que ao longo do tempo poderia sobrecarregar as unidades escolares parceiras, pois ao mesmo tempo outras formações estavam ocorrendo necessitando também de espaços. Destaco isso, pois as faltas são muito presentes na rotina de quem desenvolve políticas públicas, seja nas escolas, seja nas secretarias de educação. Questões estruturais como falta de espaço para a realização dos encontros, falta de transporte para buscar profissionais convidados da formação, falta de materiais multimídia que também eram muitas vezes emprestados das escolas, dividir entre os companheiros de equipe alguns custos da formação, entre outras questões, faziam parte rotina e do esforço para dar continuidade às ações e driblar as carências cotidianas. Então, havia um cuidado nas escolhas dos espaços, dos materiais emprestados, buscando não sobrecarregar nenhuma unidade específica, pois sabíamos que todo esse movimento mexe muito com a escola que acolhe como parceira as ações da SEMED. A escola e toda sua vida pulsante se misturavam com as formações, nos dando a oportunidade e também de todos os gestores de vivenciar outros espaços, outras realidades dentro da mesma rede.

Selecionar, analisar e problematizar os materiais que foram produzidos tem sido um processo extremamente complexo diante de uma formação continuada em que aconteceram mais de dez encontros por turma, encontros individuais com a equipe gestora de cada escola no formato de assessoria pedagógica, incluindo as conversas trocadas, o questionário inicial, os áudios de alguns dos encontros, escritas docentes, e-mails trocados, registros nos cadernos do setor de formação dentre outros. Por conta disso, montar essa colcha de retalhos com tantos materiais disponíveis tornou-se uma boa e desestabilizante provocação nesse processo de pesquisa.

3.1 **Ponto de partida: de qual pedagógico estamos falando?**

A aula inaugural da formação aconteceu no dia 09 de outubro de 2017 com a docente Marta Maia, da rede municipal de Niterói, atuando como Coordenadora Pedagógica. Em seu mestrado e doutorado ela pesquisou sobre a construção dos currículos de educação infantil e a relação direta das datas comemorativas neste processo. Sua pesquisa teve foco na educação infantil, mas suas reflexões tiveram capilaridade em todos os demais segmentos, pois faz-se necessário dialogar sobre as

nossas escolhas, sobre os recortes acerca dos conhecimentos que privilegiamos trabalhar, sobre os conhecimentos que renunciamos colocar em pauta, os que são minimizados, os que estão postos como direitos de aprendizagem dos estudantes, enfim, problematizar as práticas, concepções, as linhas de força que envolvem o currículo que é vivenciado na escola e o que é imposto pelas secretarias de educação através de processos em que a participação docente na sua construção geralmente é pouca devido a inúmeros fatores[10].

Começar a formação tendo o currículo como temática problematizadora trouxe para início da conversa uma análise sobre as racionalidades relacionadas às nossas escolhas teóricas e metodológicas, mesmo que não estejam explícitas e conscientes nos nossos argumentos. Marta Maia se propôs neste diálogo a contribuir para a reflexão dos gestores acerca do quanto a educação é um campo de disputa política, de criação. Naquela semana seria comemorado o dia das crianças em praticamente todas as escolas da rede. Pegando esse fio, Maia jogou o questionamento sobre o que está dito e o não dito sobre o Dia da Criança.

> Maia: Essa semana, boa parte das escolas, senão cem por cento das escolas, está efervescente. Está fazendo o que essa semana?
> Gestores: Dia da criança (coro)
> Maia: Meu face tá abarrotado de fotos da rede que eu trabalho, inclusive da escola em que eu sou supervisora pedagógica, tá lá fervilhando do dia da criança. Isso nem tava no meu script. deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: Quando a gente diz que de 200 dias, um é dia da criança, a gente tá dizendo na entrelinha o quê?
> Gestores: burburinho
> Maia: Os outros 199 não são.
> Silêncio.
> Maia: São de quê? … A escola originalmente sociologicamente, historicamente tem funções que tem a ver com o sistema, e a gente vai falar um pouco sobre isso. Mas no dia a dia da gente, pra gente que acorda de manhã e vai pra escola, a gente vai porque lá tem quem? A criança, pois é, mas entre a gente e a criança e essa intenção inicial tem um montão de coisas que se impõe que faz que a gente se mobilize para um dia. (MAIA, Aula Inaugural CDGP, 2017)

No encontro, Marta Maia compartilhou os dados encontrados na pesquisa que realizou no doutorado, defendido em 2016, onde apontou que das cinco escolas do município do Rio de Janeiro pesquisadas, que tiveram seus Planos de Ação Anual analisados, tinham uma extensa lista de 63 datas comemorativas para serem

[10] Geralmente os processos de análise de documentos e construção de escritas que se tornarão diretrizes curriculares, seja nacional, estadual ou municipal, acabam acontecendo nas escolas de forma aligeirada, com horários reduzidos e prazos apertados para um maior aprofundamento e participação de todos os envolvidos e impactados pelas políticas educacionais.

trabalhadas ao longo do ano letivo. Segundo Maia, em média uma data comemorativa a cada três dias letivos. Ela dividiu as datas comemorativas em três categorias: religiosas, cívicas e morais e de conhecimentos gerais.

> De acordo com a autora, a moral e a prática religiosa impregnam as práticas escolares nessa etapa da educação básica. Fazem parte do currículo conhecimentos, práticas e valores a serem ensinados e desenvolvidos com as crianças, considerados um conhecimento universal necessário ao desenvolvimento equilibrado da criança. Maia aponta ainda que durante a sua pesquisa várias situações puderam ser identificadas nas quais a imposição religiosa se dava como algo natural e inerente ao currículo da Educação Infantil. As datas cívicas e morais são as que aparecem em maior número e implicam em conhecimentos e valores relacionados à pátria, à família e à convivência social. (...) As datas de conhecimentos gerais, aquelas que podem se justificar como motivadoras de atividades e estudos para ampliar os conhecimentos da criança sobre o mundo natural e cultural são em menor número que as cívicas e morais. (MAIA, 2014, p.7-8)

No decorrer do diálogo, Maia perguntou aos gestores de que formas usualmente se trabalham o “dia da água” nas escolas, e se ela adentrasse numa unidade escolar nesta data o que encontraria. A pesquisadora afirmou que encontraria um mural sobre a água com pouco percentual de participação das crianças, geralmente resumida a colorir algo produzido pelos adultos. Alguns gestores riem diante do quadro vívido retratado por Maia, outros dizem que as crianças pintariam a “gota” feita pelo docente.

> Maia: Ela ajudou a passar o lápis de cera azul naquela gotinha que a professora desenhou estilizada, né?. E aí gente, a gente faz isso com a melhor das intenções. É pra provocar a gente pensar nisso mesmo. A gente vai cantar “*cai água da biquinha/faz espuma com sabão/pra comer a merendinha/lavarei a minha mão”*, e a gente não vai discutir porque o valão ao lado da escola é horroroso, cheio de mosquito, mal cheiro. A gente nem vai conversar que aquilo é um rio e que na nascente ele é limpo. (...)

Ao longo do encontro, Maia foi junto com os gestores tecendo reflexões sobre a necessidade de desnaturalização dos currículos vivenciados nas escolas. Problematizou as racionalidades e lógicas envolvidas nas escolhas dos conteúdos e da metodologia de trabalho. Também discutiu a escuta seletiva na escola dos assuntos que convergem para interesses dos adultos e da *surdez* de temas sensíveis às crianças, mas que fogem do roteiro do dia, que desestabiliza o que estava previamente planejado.

> MAIA: Se eu for olhar para o João Anderson[11], que é um menino que mora em tal lugar e prestar a atenção nele e deixar que ele traga os conhecimentos dele, porque eles tem conhecimentos, para interagir com os conhecimentos

[11] Criança hipotética.

> dos colegas, eu não vou ter tempo para esse monte de data, sessenta e três. “Ah não, mas na minha escola só tem 15”. Mas aí o que que eu paro de fazer para fazer as quinze? Quem eu silencio na sala porque tem as quinze? Como gestores, quem nós silenciamos dentro da escola em nome de um currículo a ser cumprido, norteado por datas?

Após a fala de Maia, uma das gestoras destacou a importância da parceria entre a escola, a comunidade escolar, a SEMED nas discussões sobre mudanças de perspectivas presentes nos currículos, no Projeto Político Pedagógico (PPP), nas formas de desenvolver o trabalho pedagógico que muitas vezes encontra resistência dos responsáveis. Ressaltou a importância da rede municipal apresentar esse tipo de discussão, o que acaba referendando práticas que divergem do currículo vinculado pelas datas comemorativas.

> Eu queria só falar completando que é uma questão de parceria, se a rede hoje, a nossa rede, estou falando da gente, está trazendo esse tipo de discussão, então tem que ser uma parceria: gestores, escola, SEMED né. (...) E tem uma questão também da questão competência. Lá na nossa escola a gente tem como exemplo sobre letramento. Há dois anos a gente propôs que as turmas de cinco anos trabalhassem com letramento, até hoje ainda existe muita resistência. Primeiro, é mais difícil do que você vir com a data. Segundo, você tem que vir com conhecimento de causa. (...) Você tira uma formatura, tirar a beca, eu sou a assassina da escola, ok, eu aguentei isso. Com o tempo a gente vê que funciona e é uma transformação com a comunidade. Gestora Y

O objetivo de iniciar a discussão sobre gestão pedagógica começando pelo tema currículo deu o tom do olhar pedagógico que se desenvolveu nos demais temas que foram trabalhados durante a formação. O diálogo na aula inaugural com os gestores trouxe para o centro do debate o movimento contínuo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos e os currículos em produção nas escolas. Os gestores são considerados como profissionais fundamentais na articulação da perspectiva pedagógica desenvolvida nas escolas em consonância com a perspectiva da rede de ensino, das políticas educacionais e os documentos orientadores da educação nacional.

O segundo encontro, com o tema de Gestão Pedagógica, aconteceu dentro da proposta de enturmação por características das escolas, buscando manter uma proximidade com as realidades dos gestores e a necessidade dos seus diálogos. A formadora do segundo encontro, da gerência da Orientação Pedagógica, abriu o encontro reforçando a importância daquele espaço de formação e sobre a dificuldade que um dos gestores compartilhou de estar ali naquele espaço por ter que deixar a escola. Essa dificuldade não aconteceria somente neste encontro. Isso aconteceu em

vários momentos no curso da formação, inclusive momentos de ausência de gestores por não conseguirem sair da escola por conta das demandas previstas e imprevistas.

No questionário inicial, quando questionados sobre os desafios pedagógicos encontrados no dia-a-dia do trabalho, o que mais os gestores relataram foram as faltas, a carência de professores, a equipe pedagógica incompleta, a falta de tempo para situações essenciais como planejamento, estudos, encontro, diálogo, motivação. Como foi uma pergunta aberta, as respostas foram amplas e citaram questões diversas que serviram também para autoavaliação das próprias ações da SEMED. Dentro de uma hierarquia de poder decisório, as questões relacionadas a carência de profissionais e estruturais das unidades escolares passam por um caminho de escolhas políticas dos gestores municipais. Entretanto, as ações possíveis dentro da área de realização da SEMED ampliaram seu foco em pontos que foram destacados pelos gestores escolares. Na tabela a seguir foram enumerados os desafios e quantas vezes os mesmos foram citados pelos gestores. Na categoria “outros” foram destacados desafios que apareceram apenas uma vez, mas também apontaram questões importantes para pensar e planejar políticas públicas para os diversos segmentos que compõem as escolas. Inclusive sobre temas que fizeram parte da própria formação de gestores.

No questionário respondido pelos gestores apareceram desafios pedagógicos de origens diversas para além das faltas. Entre esses outros, foram citadas questões relacionadas à prática pedagógica, ao micro do universo da escola, a aspectos da ordem do cotidiano, do que, em princípio, está mais próximo, mas que não está desconectado das faltas apontadas e que afetam as situações reais de trabalho. Desafios como o desinteresse dos profissionais e dos estudantes, concepções de educação, reflexões sobre o currículo e o PPP, questões recorrentes e mal localizadas como a indisciplina dos estudantes e dificuldades de aprendizagem pautada pela falta de laudo médico, entre outras, tiveram espaço neste segundo encontro e nos demais que ocorreram com seus temas específicos, além das ações realizadas pela SEMED naquele período.

O encontro começou com a leitura do livro “O Alvo” de Illan Brenman e Renato Moriconi. Um dos eixos da formação estava na aposta da importância da leitura para/com/entre os docentes e gestores. Em 2017, ainda contávamos com o legado e acervo que estava sendo construído das políticas de incentivo à leitura do governo federal dos anos anteriores, vinculados a políticas de formação de estudantes leitores

presentes nas formações continuadas dos professores alfabetizadores. Aspecto este que foi levado para as demais formações continuadas do município, pois a leitura fruição ou leitura deleite, como costumávamos chamar no nosso âmbito de trabalho, visava fomentar entre os docentes a importância de garantir na disputa entre tempo e conteúdos, um momento de leitura por prazer desvinculados de avaliações ressignificando a formação de leitores. Tendo o objetivo de desenvolver essa ação nos diferentes segmentos, os gestores escolares são sujeitos importantes no suporte dessa política, pois pautam junto à equipe docente e outros atores da comunidade escolar as ações pedagógicas consideradas importantes, as quais serão investidas em projetos, desenvolvidas nas salas de aulas, valorizadas no contexto escolar.

Muitas vezes o foco da ação pedagógica pode se perder diante das variadas questões que assolam o dia-a-dia na escola, estando ligados também ao transbordamento de missões sociais que são atribuídas à escola, conforme discute o pesquisador português Antonio Nóvoa, citado no encontro. O encontro teve como objetivo discutir sobre o olhar do gestor, da gestora para o pedagógico da escola, tendo em vista que embora tenha se atribuído à educação escolar nos últimos tempos uma série de novas demandas sociais, a escola não pode tudo, não consegue atender a todas as expectativas que depositam nela, e nesse caminho aspectos importantes podem se perder no cotidiano.

A base teórica e de discussão do encontro foi ancorada no artigo da professora Silvina Julia Fernández (2015), que foi partilhado com os gestores, tendo o propósito dialogar acerca das possibilidades de repensar o cotidiano buscando definir e visualizar os problemas, contribuindo para o planejamento e tomadas de ações com o coletivo escolar. Pesquisando os processos de produção do PPP nas escolas brasileiras, Silvina Fernández problematiza esse contexto diário de transbordamento de missões e situações recorrentes, problemas (in)esperados que aparecem em inúmeros dados produzidos pela escola diariamente, mas que muitas vezes não são definidos, problematizados e acabam sendo pautados em ações genéricas,

> Cabe à escola, então, apropriar-se, aprofundar e qualificar os dados que o sistema educacional, na sua perspectiva, oferece. Em segundo lugar, no que diz respeito ao levantamento, à sistematização e à priorização dos problemas da escola, podemos destacar uma outra dificuldade: a de se definir o conteúdo dos problemas. Como vimos anteriormente, definições genéricas não colaboram muito para a sua resolução. Em outras palavras, é importante não somente superar o programa político em prol de definições e contratualizações mais concretas e exequíveis, mas, juntamente com esse processo, ser capaz de identificar e descrever mais precisamente os

> problemas apontados e selecionados como os prioritários, tanto do ponto de vista das finalidades organizacionais e sistêmicas (ponto de vista técnico) quanto do consenso dos atores (ponto de vista político). Seguindo mais uma vez Carlos Matus (1987, 1996), cabe destacarmos que, muitas vezes, a falta de definição dos problemas leva a que os atores os entendam como um mal-estar e, como tal, indefinido e impreciso, aceitando diversas explicações e desagregações que, de alguma forma, facilitam evitar a sua discussão e dificultam a sua resolução. Por isso, é importante descrever detalhadamente os problemas, tanto quantitativa quanto qualitativamente, a fim de torná-los mais claros e monitoráveis e, com base nisso, ser capaz de explicá-los a partir da sua configuração mais ampla. FERNÁNDEZ, 2015, p.53)

Analisar o contexto, problematizá-lo e pensar em ações possíveis que possam gerar mudanças favoráveis para o cenário da unidade escolar foi o caminhar do diálogo com os gestores não só neste segundo encontro, mas também nos seguintes. Na época não tínhamos as ferramentas conceituais foucaultianas acerca da escrita de si como processo de análise e intervenção. Todavia, tínhamos a escrita docente como importante instrumento de análise e reflexão sobre a prática docente oriundas das formações voltadas para os professores alfabetizadores que tinham Bakhtin (2011) e sua abordagem dialógica do texto.

Presente nas formações, a escrita docente era considerada um dispositivo de enunciação que ajudava a fomentar o diálogo, orientar as políticas públicas educacionais em movimento no município por materializar em texto o que afetava os docentes, situava os discursos. Geralmente havia um momento em que os profissionais eram convidados a partilhar sua escrita com os demais presentes. Aos que aceitavam o convite, era habitual um transbordamento das palavras escritas, um ir além do escrito, muitas vezes motivado pelos poucos espaços de fala dentro das unidades escolares entre seus parceiros de trabalho e de realidade comum. Na formação de gestores não foi diferente, pois havia os que escreviam dentro do que achavam que a equipe da SEMED esperava como resposta, havia os que usavam aquele espaço de diálogo tecendo críticas, expondo sua concepção de educação, colocando suas dúvidas e incertezas, seus pedidos, seus desabafos. Havia textos que funcionavam como gritos de socorro sobre realidades tão complexas que mobilizavam a equipe formadora para realizar alguma resposta, mesmo que não fosse a exatamente a esperada, mas alguma ação possível dentro das impossibilidades estruturais e organizacionais que vivenciávamos. Abrir-se para o diálogo, seja de forma escrita e/ou oral, era mutuamente se expor e apostar no exercício de compreensão do outro lado.

Neste encontro a escrita teve como tema a análise da concepção acerca do processo avaliativo nas escolas, o que os dados produzidos internamente revelam, se havia objetivos e prazos definidos para a realização e quais eram as ações da equipe gestora (direção, orientação pedagógica e orientação educacional) junto ao diálogo sobre o planejamento dos professores. Somente a análise das escritas e falas dos gestores já daria uma pesquisa à parte, pois diante de um tema tão recorrente como avaliação, os 44 textos produzidos pelos gestores neste encontro revelam diferentes perspectivas, direcionamento de ações, distintas formas de organização frente a uma realidade limitante devido às inúmeras carências do município naquele período.

Nestes textos também apareceram registros sobre as carências de profissionais para participar desse acompanhamento das avaliações, planejamento e ações junto aos professores e estudantes, mas em outras escritas foram apresentadas algumas estratégias encontradas para participação ativa da equipe gestora nesse acompanhamento e tomada de decisões no coletivo da escola. Foram narradas situações e estratégias das equipes frente a casos específicos. Propostas de alternativas possíveis para realização de recuperação paralela, evidenciando uma grande preocupação com o processo de alfabetização dos estudantes, foram recorrentes nas escritas. Os gestores afirmaram que na maioria dos casos foram pensadas metas a partir dos dados das avaliações. Entretanto, algumas escritas dos gestores ficaram genéricas, sem registros explícitos quanto aos objetivos, os sujeitos envolvidos e prazos estabelecidos para realização das ações, o que necessitou de diálogos posteriores.

> Através da reflexão mediante a escrita são elencados objetivos de ensino, porém o nosso público-alvo costuma necessitar de um tempo maior para alcançar estes objetivos o que torna a tarefa de estabelecer um prazo praticamente impossível. (Escrita Docente 5 - 2° encontro - 19/10/2017)

> Houve uma lacuna nas questões relativas ao pedagógico, devido à falta de uma equipe gestora, sendo assim muitas ações deixaram de ser pensadas. Porém, tenho um grupo de professores comprometidos que possuem a prática de realizar intervenções pedagógicas. (Escrita Docente 13 - 2° encontro - 19/10/2017)

> Sim, poucas (referindo-se a pergunta se foram pensadas metas a partir das avaliações). Contudo foram pensadas a implementação de projetos interdisciplinares e uma possível turma de aceleração. Não há prazo estipulado, ainda está no campo das ideias. Acredito que agora começará a sair do “empacotamento” de dados. (Escrita Docente 4 - 2° encontro - 19/10/2017)

A intencionalidade da proposta da escrita docente não se encerrava em fazer reflexões no espaço da formação e esgotar ali seus efeitos. Até porque os gestores não respondiam sozinhos pela escola, mas acreditávamos em uma escrita provocativa que poderia ser também mobilizadora de ações posteriores. Ter esse momento de pensar sobre a prática gestora auxilia a definir problemas que aparecem na escola, como orienta Silvina Fernandéz (2015). Essa definição das questões, identificação das situações relacionadas e possíveis ações mais específicas ajudam na tomada de decisões coletivas. Havia a orientação da SEMED para que pelo menos um dia da semana fosse comum da equipe gestora, pois os profissionais das funções de orientação pedagógica e orientação educacional possuem carga horária semanal menor que a gestão, o que sem um planejamento de equipe poderia ocasionar desencontros que seriam prejudiciais à avaliação e planejamento de ações em conjunto. A ausência desta organização abria mais espaço para que as urgências ou “apagamentos de incêndio" fossem recorrentes no cotidiano escolar, afetando as ações pedagógicas planejadas a curto, médio e longo prazo, dando aquela sensação que diariamente trabalha-se intensamente para diferentes sentidos, mas que no final do dia avalia-se que os objetivos inicialmente estipulados não foram atingidos.

Durante o encontro, uma das formadoras da equipe da SEMED fez destaque ao texto de Fernández (2015) com relação às questões indefinidas na escola que ficam caracterizadas como mal estar e não como problemas identificados que poderão desencadear ações pedagógicas, pois enquanto as questões forem apresentadas de forma genérica não se tem clareza para a busca de sua resolução. Ao discutir sobre a produção de documentos comuns de registro de avaliação para a rede municipal, a formadora citou a produção de uma ficha voltada para as turmas do ciclo de alfabetização diante do mal estar que era a análise do processo de alfabetização dos estudantes. A formadora relatou que havia uma indefinição sobre os saberes das crianças no ciclo de alfabetização o que dificultava o planejamento das ações e o acompanhamento pedagógico das ações posteriores. O diálogo teve continuidade no encontro através da provocação sobre o que fazemos, enquanto partes de um sistema educacional, com os dados produzidos pela própria escola.

> Então assim, quando a gente vê a questão do drive[12] é uma fala comum também assim *“**Isso aí só serve para SEMED.** A gente vai preencher só pra*

[12] A SEMED/Mesquita usa o drive do Gmail para que as escolas compartilhem com a secretaria de educação os dados produzidos das avaliações internas.

> *SEMED ver.*" Então quando a gente (SEMED) percebe isso ou escuta é péssimo, enquanto sistema, porque a gente é sistema, vocês são sistema. A escola faz parte de um sistema. Enquanto a escola não se vê parte desse sistema, ou seja, não vê que aqueles dados são para própria escola, aqueles dados não servem de nada. Pegando o exemplo da Provinha Brasil, a gente pode analisar também o quanto que a Provinha Brasil está aí há muito tempo e pouca gente utiliza dentro da escola. E a Provinha Brasil não era um resultado externo, até pouco tempo né, era um resultado só para dentro da escola. Mas o quanto aquilo ali não serviria para nada pra dentro da escola se o professor não parasse para olhar aqueles dados e ver "É… eu tenho tantos alunos nesse nível e pensar atividades para os alunos avançarem." Da mesma forma, todas as tabulações e dados da escola, seja também do 4° e 5°, dos Anos Finais. Se a escola não para para analisar os dados e discutir caminhos, não vão adiantar nada todos esses dados. (Formadora Equipe SEMED - 2° encontro - 19/10/2017)

Dados não faltam para a escola se debruçar, dados de avaliação interna e externa, informações do dia-a-dia da escola que chegam dos professores, da orientação pedagógica e educacional, dos estudantes e das famílias, não só do que é considerado quantitativo, mas também dos aspectos qualitativos desses dados. Os pontos principais estão relacionados ao que fazer com esses dados, de que forma esses conhecimentos sobre a realidade escolar podem servir para que no universo de tantas questões e urgências na escola sejam definidas linhas de ações prioritárias. Um dos aspectos que não se pode perder de vista ao fazer essas análises são os contextos de produção dessas informações criadas no cotidiano escolar. Sobre isso, um dos gestores presentes no encontro declarou:

> Eu vejo a avaliação um tanto quanto cega para enxergar a realidade de cada aluno, de cada escola, de cada realidade escolar. (...) Temos turmas sem professor desde o início do ano, acredito que algumas escolas também sofrem esse problema. Aí quando chega uma avaliação, interna ou externa, seja qual for… o quantitativo de alunos alfabetizados do 3° ano… 3° ano que eu estou sem professor desde o início do ano, que eu fico em sala de aula, coordenadora, orientadora, minha adjunta. Aquela turma não tem o mesmo rendimento da outra turma que está com o mesmo professor desde o início do ano, mas a avaliação quando eu digo que é cega, ela não avalia essa questão. (Gestor turma 1- 2° encontro - 19/10/2017

Na continuidade da sua fala, este gestor relatou estratégias que a equipe gestora organizou, dentre as impossibilidades relatadas, para buscar amenizar as dificuldades desta turma do 3° ano. O quanto a ausência de um docente regente pode afetar o histórico de uma turma? Esse tipo de informação precisa fazer parte do contexto de análise desses dados e precisam ser considerados nos planejamentos das ações. A avaliação interna, elaborada pelo professor regente, não pode ser cega, sendo somente determinada pelos conteúdos e/ou habilidades previstas para o ano de escolaridade, como são as avaliações externas. Nem a leitura e interpretação dos

resultados deve ser analisada sem levar em consideração o contexto do acompanhamento pedagógico dos sujeitos envolvidos, docentes e discentes, e a conjuntura em que estão inseridos. Esta tarefa se torna mais complexa ou menos, de acordo com o cenário de cada escola, por isso pensá-las no coletivo pode ajudar a olhar e pensar no pedagógico de forma mais ampla considerando seus múltiplos aspectos.

Convidados a comentarem acerca da escrita docente produzida, os gestores se colocaram em um diálogo rico de aspectos que expandiram as linhas escritas e trouxeram para o encontro, o contexto do que estavam vivenciando nas escolas, das suas experimentações, das tentativas, das articulações construídas junto à comunidade escolar. Fios que foram sendo tecidos a partir da fala de um gestor foi tendo continuidade na partilha sobre a prática de outro. A partir dessa troca de conhecimentos sobre a prática gestora acerca do complexo contexto da avaliação passamos por vários temas que envolvem essa discussão, entre eles destaco a pouca utilização dos dados e definição de prioridades, o contexto das carências de profissionais que afetam a análise e acompanhamento pedagógico, o silenciamento produzido pelo engavetamento das escritas nas atas dos conselhos de classe, em alguns contextos a culpabilização das famílias, em outros a expectativa sobre os laudos médicos de estudantes apontados como especiais, destaque também para a importância do profissional da orientação educacional e sua pouca valorização no sistema da rede, todos estes aspectos trouxeram à tona a complexidade dos temas e dos sujeitos envolvidos nesse processo de avaliar, de autoavaliar ações, buscando construir caminhos próprios para cada realidade sem perder o olhar sobre a rede em que estamos inseridos.

Para este encontro foi planejado um estudo de caso sobre duas escolas criadas de forma fictícia pela equipe de formação, considerando históricos criados a partir do nível de complexidade de cada turma de gestores e usando dados do Censo Escolar e IDEB de escolas da rede. Tendo como proposta a divisão dos gestores por grupos para analisar as informações das avaliações internas e externas como se fossem a equipe gestora da unidade fictícia buscando identificar os problemas que seriam prioridade daquela escola. Esta atividade em grupo buscou ser o suporte para a realização da *atividade de casa* que foi reunir a equipe gestora da escola para analisar os dados gerais internos e externos, identificar quais os problemas que persistiam e necessitavam de mais atenções e ações. Para isto, deveriam considerar as avaliações

internas para estudo em equipe. O objetivo desta atividade era que o olhar para estes dados e identificações de problemas pudessem ajudar a construir propostas para o próximo ano letivo, visto que naquele momento nos encaminhávamos para o quarto bimestre com prazos apertados e muitas ações pendentes de conclusões, mas que poderíamos ir produzindo reflexões sobre o caminhar daquele ano letivo com vistas em ações e projetos mais efetivos para o ano letivo seguinte.

Para melhor visualização e síntese das questões principais da escola, foi solicitado que a equipe gestora respondesse e definisse suas prioridades preenchendo uma tabela chamada de Análise SWOT ou Análise FOFA, em que a sigla se refere a:

- S (strengths ou forças)
- W (weaknesses ou fraquezas)
- O (opportunities ou oportunidades)
- T (threats ou ameaças).

Esta é uma técnica de análise de ambiente interno e externo, sendo uma proposta utilizada em desenvolvimento de planejamento estratégico para avaliação das ações da equipe. O objetivo desta proposta para os gestores foi para que através dessa análise fosse mais fácil visualizar, tanto para a escola quanto para a SEMED, as questões principais de cada unidade escolar facilitando a tomada de decisões, o acompanhamento das ações e sujeitos envolvidos. Outro objetivo era fortalecer esse olhar sobre o grande cenário de cada escola, os sujeitos envolvidos e a participação de cada um nesse processo de problematização da realidade, buscando um compartilhamento das responsabilidades das demandas e seus processos de realização.

Na época havia a compreensão de que esta proposta adaptada poderia contribuir para a avaliação e planejamento da equipe gestora. Entretanto, uma problematização mais aprofundada poderia gerar outras formas de fazer essa análise sem ter que passar por uma técnica empresarial. A “FOFA”, como comumente foi chamada pelos gestores escolares da rede, gerou muitas dúvidas pela sua estrutura diferente e objetivos que se misturaram a lógicas do mercado. Os gestores compreendiam a importância do fortalecimento e potência de pensar a escola enquanto equipe, mesmo com todas as dificuldades na rotina de trabalho para que essas reuniões internas acontecessem e contribuíssem para o desenvolvimento das ações e acompanhamentos na escola. Os relatos sobre a construção da FOFA foram

muitos e diversos, também sobre o quanto foram mobilizados muitos diálogos e momentos extras para chegarem às questões comuns ao coletivo, assim como sobre as dificuldades nesse processo. A atividade que estava sendo prevista para ser realizada e entregue no próximo encontro, um mês depois, contribuindo para o planejamento do ano letivo seguinte, em muitos casos, só foi entregue em abril de 2018.

Nesse período a equipe de formação esteve aberta ao diálogo, a orientações sobre a produção escrita deste documento, assim como a mudanças na estrutura da análise conforme as adaptações solicitadas pelas equipes gestoras das unidades escolares, buscando que a produção daquele documento fizesse sentido para os sujeitos envolvidos. A técnica empresarial utilizada, SWOT ou FOFA, foi alvo de críticas por uma das escolas que redigiu um ofício que foi entregue ao setor de formação desaprovando a base em que foi estruturada a proposta. Esta equipe gestora destacou

> Outro ponto que achamos relevante pontuar é que a matriz possui uma característica extremamente administrativa e empresarial, o que a nosso ver, dificulta a aplicabilidade na esfera pública. Ao realizar pesquisas na internet sobre o tema, foram comuns palavras chaves como ranking, competição, sucesso e empresarial, o que não reflete a realidade de uma gestão que vem se desafiando em ser democrática, humana e, sobretudo, responsável. (Ofício da Escola Municipal Y, 26/04/2018)

Ao problematizar, nesta pesquisa, as escolhas feitas pela equipe de formação dos gestores, foi necessário situar o quanto os encaminhamentos dados, suas intencionalidades e de como materializamos essa proposta pode se relacionar ao quanto estamos capturados pelas lógicas em curso. O que na época parecia uma boa ideia, uma estrutura interessante, na prática se mostrou um material que na transposição para a perspectiva de gestão escolar não funcionou como esperado. O objetivo de que esse registro ajudasse a equipe gestora no processo de estabelecer prioridades e dar visibilidade a elas foi cumprido. Entretanto, a forma apresentada para este registro poderia ter sido outra, sem vinculação à perspectiva de gestão de uma empresa. A análise e autoavaliação desta proposta foi feita no curso dos acontecimentos em diálogos com os gestores e suas dúvidas sobre a produção deste documento. Adaptações foram sugeridas pela equipe de formação e também pelos gestores fazendo com que a estrutura não atrapalhasse o objetivo do documento.

Ao longo dos encontros realizados nas disciplinas cursadas, nas leituras e discussões no percurso do mestrado, a construção desta pesquisa foi ganhando

outros níveis de complexidade ao me colocar como pesquisadora implicada nesse processo desestabilizante, ao problematizar a produção desta formação em que participei ativamente em quase todo processo. Analisar os materiais e registros coletados, problematizá-los, desnaturalizá-los através de uma postura crítica, explorando as instituições que nos atravessam e das quais também somos resultado, é um dos exercícios desafiantes que nos colocamos ao optar pela pesquisa intervenção como metodologia de pesquisa. Faz-se necessária uma resistência crítica sobre os atravessamentos das concepções que favorecem racionalidades empresariais neoliberais nas práticas educacionais.

Expressões e técnicas do mundo empresarial passaram a transitar nas escolas, nas secretarias de educação, não sendo este um movimento localizado, visto que os discursos produzidos não surgem desconectados da realidade do seu tempo, dos sujeitos que o produzem e reproduzem. Cabe-me neste processo, ao pesquisar as escolhas feitas pela equipe de formação, onde estou incluída, problematizar criticamente as escolhas que são feitas, não sendo esta uma ação fácil, mas extremamente necessária em se tratando de sujeitos envolvidos na produção de políticas públicas de formação continuada na área educacional. Compreender que cada texto escolhido, cada proposta, cada encaminhamento de diálogo imprimem concepções pedagógicas ligadas a racionalidades que contribuem para a formação dos sujeitos. A questão é: as racionalidades envolvidas buscam formar quais sujeitos?

O terceiro encontro era sobre um dos temas mais aguardados para os gestores: Gestão escolar e o financiamento da educação, pois era um assunto que não fazia parte do universo profissional de boa parte dos gestores escolares. Esse aspecto financeiro estava atrelado a prática da gestão democrática e o funcionamento dos conselhos escolares nas escolas, assim como a documentação das escolas que em alguns casos ficaram com verbas suspensas por algum tempo até a regularização da nova gestão, o que acarretou dificuldades no início de gestão em algumas escolas. A equipe deste encontro trouxe informações sobre cada unidade escolar buscando resolver no coletivo as dúvidas e questões comuns.

O quarto encontro foi “Gestão da aprendizagem: Planejamento e metas”, que também foi realizado por turma e com formadores da equipe pedagógica da SEMED. Este foi o último encontro do ano de 2017. No planejamento inicial da formação era previsto que neste último encontro, os gestores tivessem realizado sua análise interna e externa da escola, identificado as prioridades que ajudassem a

equipe gestora no planejamento inicial e o no desenvolvimento dos projetos de 2018. Entretanto, poucas unidades conseguiram realizar a tarefa proposta, deixando evidente naquela época que os objetivos iniciais para a atividade não consideraram todas as ações complexas necessárias para a realização da proposta no espaço de tempo inicialmente indicado, indo de encontro com o período de conclusão de ano letivo, documentações e suas questões administrativas. O que foi planejado no princípio foi considerando que esse momento de fechamento ajudasse a compor a análise, mas o silêncio do retorno das análises também foi um grande indicador para a equipe SEMED de que o diálogo sobre a proposta deveria ser ampliado neste quarto encontro, as questões provocadoras deveriam ajudar a escola nesse processo, prazos e estrutura foram recombinados considerando as questões que os gestores foram trazendo neste encontro e nos diálogos nesse período. Considero que na época a equipe da formação continuada esteve atenta às questões que os gestores estavam apontando fazendo com que mudanças fossem feitas no planejamento da formação para que cada vez mais os diálogos e propostas convergissem para a prática de trabalho do gestor e seu cotidiano.

Abrimos o ano letivo de 2018 com o quinto encontro - “Gestão da aprendizagem: Projetos, metas e tempo: organização para gestores escolares” com Juliana Prata, professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ). Este encontro teve o formato diferente, pois além de ser com todos os gestores no mesmo dia e horário, também foram convidados os profissionais que compõem a equipe gestora, os orientadores pedagógicos e orientadores educacionais da rede municipal. O objetivo deste grande encontro foi fazer com que os diferentes profissionais da equipe gestora participassem da formação buscando com que os diálogos fossem ampliados e aprofundados dentro da escola auxiliando no desenvolvimento das ações comuns, favorecendo o compromisso do encontro dentro da escola, contribuindo para a divisão e responsabilidade das ações.

A professora Juliana Prata antes de ir para o CAp-UERJ havia sido coordenadora pedagógica da rede municipal de Mesquita, pesquisadora no mestrado sobre a EJA do município e trazia na sua discussão o histórico de fazer parte da equipe gestora de uma das escolas da rede de nível de complexidade alto. O diálogo proposto por ela estabelecido com os profissionais presentes foi ir ao encontro dos entraves relatados no questionário inicial e no desenvolvimento dos encontros. As dificuldades relatadas envolviam a construção de projetos e desenvolvimento de

ações dentro de alguns contextos mais complexos. Também foram destacados alguns impasses na produção de processos mais coletivos e junto a isso a falta de tempo, mais uma vez destacado como um dos recursos mais valiosos dentro do cotidiano escolar com tantas demandas, tantas urgências diárias que vão, em alguns casos, afastando a equipe gestora das prioridades estabelecidas.

Prata apresentou quatro pontos importantes que direcionaram as discussões: clareza, propósito, planejamento e foco. Utilizando como sugestões, algumas ferramentas de trabalho que poderiam contribuir para uma rotina da gestão com mais foco e assertividade, organizando melhor o tempo diante de tantas questões que se apresentam de forma imperativa no trabalho do gestor. Também apresentou estratégias com objetivo de favorecer o planejamento, a delegação de ações diminuindo a centralização de ações e o sobrecarregamento da equipe ou de algum membro dela. Entre as estratégias propostas, destaco algumas orientações importantes sobre a agenda comum da equipe, o quadro de tarefas em lugar visível para todos da equipe e demais profissionais, apresentando a organização das ações, seus prazos e pessoas responsáveis. Outros pontos abordados foram o gerenciamento eficiente do e-mail, a utilização de mapas mentais [13] e o estímulo à escrita docente como forma de materializar os anseios, as ideias, os desejos, os incômodos, os planos. Durante o encontro algumas equipes compartilharam estratégias próprias de organização e resolução de problemas.

Algumas mudanças foram sendo feitas ao longo da formação continuada visando convergir para as necessidades que os gestores apontavam. Destaco neste ponto, a alteração feita no sexto encontro, que seria no formato presencial e foi alterado buscando garantir e estimular um tempo para que fosse realizado um ou mais encontros internos da equipe gestora com o intento de organizar seus assuntos para aquele ano letivo que começava com suas demandas iniciais e com as pendentes do ano anterior.

O sétimo encontro foi com formadores da equipe da SEMED, realizado por turma e teve como tema “Gestão do relacionamento interpessoal na escola” e buscou tratar da complexidade da função do gestor escolar. No período de sondagem que

[13] “Mapas mentais são formas de registrar informações. Segundo Buzan (1996), o criador desta técnica conhecida no inglês como Mind Map´s, são ferramentas de pensamento que permitem refletir exteriormente o que se passa na mente. É uma forma de organizar os pensamentos e utilizar ao máximo as capacidades mentais.” Trecho retirado do artigo “Utilização de Mapas mentais na Inclusão Digital” de Glaucia L. Keidaann de 2013.

antecedeu o início da formação chegaram inúmeros relatos de problemas nas relações entre gestão e funcionários, com isso, esse ponto foi colocado no questionário da formação. Não foi surpresa quando a questão mais citada nas respostas se relacionava com a tensão entre os terceirizados e profissionais concursados, gestores e professores.

Na época, estávamos cientes que não havia solução mágica para resolver questões que eram oriundas de uma política pública de ter um grande número de terceirizados munícipes eleitores de Mesquita, chamados de “colaboradores” provenientes de uma cooperativa, distribuídos em diversas funções dentro das unidades escolares sem critérios perceptíveis quanto à qualificação profissional, tensionando no ambiente escolar poderes e possíveis privilégios advindos das suas relações políticas. A resistência dos gestores frente a essa ação política, em vários casos, quando os inúmeros diálogos e desgastes já haviam ocorrido era de produzir relatórios sobre as questões solicitando a mudança do profissional de unidade escolar. A ação da equipe da SEMED com relação aos casos relatados e ao questionário dos gestores foi de realizar encontros de formação com os profissionais “colaboradores” buscando contextualizá-los acerca da realidade escolar, sobre as suas funções e atribuições buscando formar esses profissionais. Ao final do ano de 2017 foi criada uma avaliação do desempenho dos “colaboradores”, o que justificou e possibilitou algumas mudanças quanto a esses profissionais.

O oitavo encontro tendo como temas centrais a avaliação e o planejamento, aconteceu no mês de abril, período quando geralmente é finalizado o primeiro bimestre. Este foi um dos encontros com registros que me ajudaram a problematizar as racionalidades envolvidas nessa formação, pois um dos objetivos do CDGP era estreitar os diálogos sobre as políticas educacionais do município com os gestores. Esse encontro promoveu diálogos e críticas sobre o impacto da avaliação inicial ou diagnóstica nas escolas e nos recursos limitados que a escola possui.

Na turma de gestores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, um dos profissionais que integravam a gerência da equipe SEMED deste segmento abriu o encontro falando sobre a importância da posição estratégica e das ações do gestor frente à escola e a comunidade escolar. A formadora do encontro citou dados presentes em um artigo da AOG Consultoria Educacional do ano de 2016 sobre

Gestão Educacional[14]. Esta pesquisa foi realizada em âmbito nacional com 1600 gestores brasileiros participantes, e dela foi apresentada no encontro a questão sobre como o tempo do gestor é dividido em seu cotidiano de trabalho: 39% em tarefas rotineiras operacionais do cotidiano gestor, 34% em “apagar incêndios”, 16% em orientar a equipe e 11% em planejar a médio-longo prazo.

Ao comentar esses dados, a formadora queria discutir com o grupo sobre as escolhas das ações, visto que o tempo é escasso, as atribuições e demandas são muitas e que geralmente o planejamento das ações se torna mais reativo ao que aparece do que planejado com base nos dados que a própria escola produz. Por isso ela trouxe a avaliação inicial dos anos finais, que tinha sido implementada naquele início de ano para todas as disciplinas, para a discussão, visto que esses dados tinham a intenção de alimentar as políticas educacionais da rede e das escolas. Entretanto, enquanto discursava sobre a importância da avaliação inicial e o planejamento das ações, um dos gestores pediu a palavra e contextualizou o impacto dessa nova política de avaliação inicial para todas as disciplinas:

> Gestor: Só uma questão sobre avaliação diagnóstica…
> Formadora: Fique à vontade.
> Gestor: A avaliação diagnóstica é muito válida na minha unidade. Eu tenho um panorama do nosso alunado dentro das disciplinas. A nossa dificuldade e das outras unidades também foi a confecção do material pra fazer a avaliação diagnóstica porque assim exauriu grande parte dos nossos recursos. Logo após a avaliação diagnóstica tivemos as provas bimestrais. Seria possível também no próximo ano, na próxima avaliação diagnóstica, o material já vir produzido pra gente? Ou caso não tenha sido produzido pra gente, é possível termos uma cota maior de toner, de folhas? Porque lá na escola nós tínhamos até o material para produzir, a dificuldade é o equipamento, eu não tenho copiadora de grande porte, pois pela quantidade de avaliações e disciplinas sendo aplicadas, isso criou uma dificuldade imensa na unidade porque isso exauriu nossos recursos. Nós estamos sem toner (tinta), sem folhas, exauriu todo nosso material. Então é uma questão pra ser levada pra pensar para a organização da próxima avaliação.
> Formadora: É… a gente recebeu muitos comunicados dessa realidade. A gente queria mesmo chamar a escola e dar a devolutiva que para a próxima avaliação diagnóstica vamos dimensionar os recursos e vamos separar o que é necessário para cada escola. Não chegamos nesse ponto ainda, mas eu acho que do retorno inclusive dessa formação, a gente pode manter o registro. “A propósito, quando conversávamos a respeito do tema, houve o reforço”. Esse teu relato é o reforço do que a gente já tinha recebido de vocês mesmos. Reforçar nesse registro para que a gente possa também se planejar para dar o apoio necessário para as escolas.

[14] O artigo citado não foi encontrado, entretanto encontrei matéria no site Revista Educação, edição 243 de 2017 discutindo os dados sobre esta pesquisa. Fonte: https://revistaeducacao.com.br/2017/10/11/apagar-incendios-consome-34-tempo-cotidiano-gestores-escolares/ (Acesso em 25/04/2021)

A fala desse gestor foi reforçada por outros gestores que foram contando as estratégias que foram feitas para dar conta dessa ação da avaliação inicial em suas unidades, mostrando o quanto foi difícil atender a essa orientação da SEMED, que todos afirmaram que era importante, mas que não houve suporte material para isso, pois embora a formadora tenha afirmado que as orientações para este momento de avaliação não eram necessariamente através de provas, no final, foi desta forma que comumente foi realizado. Em sua fala, ela complementou que através daquele diálogo também mostrou a necessidade de discutir mais aprofundadamente sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores dos Anos Finais da rede em seus respectivos grupos de estudo mensais. Destaquei esta discussão entre outras que ocorreram ao longo do encontro, pois ela apresenta pontos importantes para nossas análises sobre as problematizações que foram ocorrendo diante das ações prescritas da SEMED, o diálogo vinculado às relações de poder estabelecidas entre a gestão da secretaria de educação que planejaram e sobre os que receberam as ações e seus impactos na prática.

Diante das ações prescritas há o impacto do contexto real e singular de cada unidade escolar, as formas com que cada gestor busca realizar o que é posto pela SEMED, caminhos de diálogo e negociação entre o idealizado e o possível. Nesse trajeto de construção de novas políticas, produção contínua de subjetividades em curso são nas situações de trabalho que emergem das falhas do planejado, é no *locus* do acontecimento que se conhece a invenção de formas de gestão do que não foi previsto. As falas dos gestores em vários dos encontros foram marcadas por esse ajustamento entre o prescrito e o real, que para Barros (2004) vai além do conhecimento formalizado, pois vai sendo compreendido na experiência da prática de trabalho. Os enunciados produzidos no CDGP, as problematizações realizadas com base nas situações de trabalho foram muito importantes para que os processos de produção de políticas educacionais fossem, em alguns casos, revistos e reajustados como foi posteriormente o caso da avaliação inicial para os Anos Finais. Barros (2004) afirma que

> Diante de uma situação efetiva de produção, são elaboradas estratégias que desvelam a "inteligência" inerente ao trabalho humano. As prescrições, que são tarefas fixadas a princípio, não consideram as atividades complexas necessárias na operação real; elas são uma ficção, afirma Dejours (1997). Assim, torna-se imprescindível a intervenção de diversas outras atividades durante a execução das tarefas, como os “macetes”, que são intensificações da força de invenção que favorecem a construção de formas singulares de

> trabalhar em consonância com o que pede o processo vital, é fruto do trabalho vivo. (BARROS, 2004, p. 100)

Enquanto dispositivo pedagógico, a formação continuada de gestores em Mesquita trouxe à tona discussões com relação a problematizar os efeitos das políticas, as estratégias utilizadas na busca de soluções na prática do cotidiano escolar, como compreender as resistências produzidas nas escolas e refletidas nesta formação frente às ações na forma de conduzir as políticas educacionais na rede, provocando um movimento de autoavaliação e replanejamento das ações realizadas pela equipe técnico-pedagógica da SEMED. O encontro era sobre avaliação inicial, mas como discuti-la sem levar em conta os impactos materiais? Como fazê-la sem tempo qualitativo para materializar discussões coletivas, apontamentos de caminhos? Como fazer para que a produção de dados e preenchimento de planilhas não perdessem os seus sentidos? Essas foram importantes perguntas que foram discutidas e não silenciadas, causando estranhamentos significativos no coletivo dos profissionais envolvidos.

No encontro 9, a temática discutida foi “Gestão do cotidiano escolar: Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão em diálogo”. Um dos destaques para que esta discussão entrasse na formação de gestores apareceu em uma das conversas com gestores no período de sondagem para a construção da formação. Uma gestora de uma escola de nível de complexidade grande que atendia Anos Iniciais, Finais e EJA contou das recentes dificuldades dos profissionais lidarem com caso de uma criança que não se identificavam com o próprio gênero pedindo para ser denominada na chamada pelo nome social, sendo que este debate nem estava consolidado em sua família, pois foi na escola o primeiro local em que essa criança trouxe essa questão. A equipe dessa escola não queria silenciar a situação posta, mas também não se sentia segura no encaminhamento que estava sendo dado, pois assuntos como esse geralmente não são pauta de reuniões pedagógicas como forma de estudo coletivo, não é um tema que aparece em formações iniciais, nem continuadas, pois mesmo havendo um significativo referencial construído nas últimas décadas sobre o tema ainda há incômodos, preconceitos e equívocos ao se tratar dessa temática. A escola é viva e se produz por todos os sujeitos que dela fazem parte. Há situações que emergem na escola e que desequilibram o planejado, causam deslocamentos no repertório docente de como problematizar e encaminhar questões que fazem parte do nosso tempo e que não respeitam os muros da escola, nem o

planejamento do dia. O objetivo do encontro foi de problematizar questões sobre gênero e sexualidade na escola e refletir coletivamente sobre caminhos de diálogos possíveis, como disse no início do encontro o professor Jonas Alves da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pesquisador sobre o tema.

> A ideia aqui não é dizer “Gente, façam isso, faça aquilo”. Quem sou eu pra dizer isso! A gente vai pensar caminhos, refletir caminhos. Até porque cada um de vocês, cada uma de vocês está numa escola e tem uma realidade específica. (Professor Jonas Alves)

Colocar esse tema em pauta numa formação continuada para gestores foi apostar na possibilidade de construção de outros modos de subjetivação em disputa com as formas que hegemonicamente estão postas na sociedade e que reverberam e são reproduzidas no campo educacional. Pensar em uma formação continuada relacionada à formação humana de sujeitos faz-se necessário refletir sobre a nossa não neutralidade, nas nossas ações, nas nossas escolhas, no que silenciamos, no que fica fora do currículo, que discursos são potencializados, quais não são, o quanto contribuímos, ou não, para reforçar discursos que funcionam socialmente como verdadeiros e como a escola pode ser mecanismo que contribui para a reprodução desses discursos. Mas também pode ser o local de se repensar a partir de suas diferenças, de não invisibilizá-las. Mesmo a escola, muitas vezes não querendo discutir assuntos e situações que envolvem gênero e sexualidade, esses temas emergem no cotidiano escolar evidenciando a dificuldade de se pensar e encaminhar ações posteriores a momentos de conflitos em que geralmente as intervenções são pontuais e não contínuas.

> Para gente que foi criada, tem uma criação mais tradicional, mais conservadora é muito mais complicado. (...) Na escola muitas vezes a gente tem dificuldade de se colocar como uma pessoa que também está aprendendo. Então muitas vezes quando chegam esses conflitos lá na direção, eu paro para escutar o que eles querem falar. Porque muitas vezes eles só querem falar. Eles não querem que você fale “você tem que fazer isso, aquilo, ou é assim ou é assado. Ou você demonstre que sabe mais do que ele. Entendeu? Eles só querem te explicar o que está acontecendo. Querem desabafar. Muitas vezes a gente tem que se colocar só como ouvinte. Entender o que eles estão passando. (Gestora Z - Encontro 9)

As questões que transbordam as paredes da sala de aula e demais espaços da escola chegam à sala da direção com status de que ali haverá uma resolução final para os conflitos. Embora seja escassa a formação em serviço sobre esse tema, ela é muito importante para dar suporte teórico, reflexivo, de pensar coletivamente em encaminhamentos possíveis, sensibilidade para tratar de questões tão delicadas para

os estudantes e famílias considerando a não neutralidade das nossas ações, pois estamos discutindo um assunto com grande resistência por parte da sociedade nos últimos anos. Essa dificuldade no enfrentamento dessas questões na escola é também reflexo de disputas nas diversas instâncias sociais e políticas envolvendo política, religião e educação.

O tema do encontro seguinte, o décimo, foi “Gestão do cotidiano escolar: Educação e diversidade étnico-raciais”, assunto que envolve uma política construída pela luta do Movimento Negro há décadas atrás e materializado em lei como a 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, e posteriormente em 2008 a inclusão do ensino de história e cultura indígena nas escolas. Embora a primeira lei citada esteja em vigor há mais de 18 anos, e também que haja uma produção intensa de pesquisa nas universidades sobre a temática, no dia-a-dia das escolas essa política ainda é espaço de disputa dentro do currículo, dentro dos projetos pedagógicos, no mal-estar e desestabilização do grupo quando ocorrem casos de racismo dentro das unidades. Portanto trazer esse tema para o olhar pedagógico do gestor escolar e discussão entre os pares também foi um dos objetivos deste encontro.

O décimo primeiro encontro ocorreu com as formadoras da parceria feita com o Instituto de Aplicação Fernando da Silveira (CAp-UERJ). Essas formadoras realizavam naquele período uma formação com professores alfabetizadores no município de Mesquita. Um dos objetivos da formação CDGP era estreitar os diálogos entre as formações que estavam ocorrendo no município e os gestores escolares para que os diálogos ocorridos e as ações propostas no espaço da formação fossem potencializados na escola junto a equipe gestora. Neste encontro foram discutidas as políticas de formação de leitores e de alfabetização.

O décimo segundo encontro foi sobre Educação especial e inclusiva, tema muito sensível no município, que é alvo de muitos conflitos envolvendo professores, gestão, famílias e SEMED. Embates que abrangem questões relacionadas à quantidade de estudantes incluídos por turma, a falta de formação continuada em serviço dentro do tema para os professores regentes que têm alunos incluídos em turma, a instabilidade no oferecimento e acompanhamento dos mediadores, pois estes são terceirizados, são algumas das questões que envolvem a gestão desses conflitos no cotidiano escolar. A formação aconteceu com as profissionais do setor de

Educação Especial da SEMED, o que ajuda a estreitar e favorecer os diálogos e busca por soluções e encaminhamentos possíveis dentro da esfera municipal de educação.

O décimo terceiro encontro aconteceu no formato de assessoria pedagógica nas escolas em que a equipe da SEMED contando com representantes de todos os setores vão até as unidades escolares dialogarem sobre a análise interna e externa da escola e questões específicas da escola com o objetivo de ajudar na busca por respostas e/ou encaminhamentos possíveis.

O décimo quarto encontro foi um encontro interno das equipes gestoras para a produção da sua análise interna e externa do ano de 2018 e propostas de ações, análises para 2019. O último encontro foi uma solenidade para finalização da formação com a certificação dos gestores escolares de Mesquita.

Nos últimos cinco encontros da formação CDGP eu não estava mais na SEMED como responsável do setor de formação continuada, nem acompanhando a formação, portanto do projeto original ao desenvolvimento da formação ocorreram mudanças orientadas pelo próprio diálogo estabelecido com os gestores e gestoras, com as necessidades apontadas inicialmente no questionário de sondagem, mas também a cada troca ocorrida durante os encontros, nas assessorias pedagógicas, nas conversas informais, na observação da dinâmica dos encontros, nas leituras das escritas docentes, avaliações. O que era para ser um primeiro ciclo acabou se tornando um ciclo único, pois após este não foi oferecido outro espaço de formação continuada para gestores no município de Mesquita. De 2018 até o período de produção desta pesquisa não houve mais formação institucional destes profissionais.

4 CICLO FINAL: O DIÁLOGO COM AS GESTORAS

No início do planejamento do Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica tínhamos pensado que a conclusão desta formação continuada deveria exprimir através das ações desenvolvidas, relatos compartilhados, propostas dos gestores de pontos a serem reformulados para o próximo ciclo de formação, entre outras possibilidades, de modo que aquele espaço formativo tivesse continuidade cada vez mais convergindo para as necessidades do cotidiano gestor, às práticas contextualizadas com as questões teóricas e políticas que as envolvem. Entretanto essa finalização não ocorreu, acabando por se tornar um momento com foco na certificação e na finalização de um processo.

Este momento da pesquisa faz-se muito significativo para mim, enquanto pesquisadora analisando um espaço formativo em que criei junto com a equipe pedagógica da SEMED, em que construímos uma formação para uma função que nenhum de nós havia vivenciado, por isso conhecer, escutar e considerar as questões apontadas pelos gestores escolares foi fundamental para alinhar as expectativas e as ações da gestão escolar e da Secretaria de Educação. Nos meus oito anos de SEMED/Mesquita, cinco deles foram dedicados à formação de professores alfabetizadores. Logo, compreender o universo da perspectiva dos gestores possibilitou outras percepções quanto a esses sujeitos, suas concepções evolvendo a educação, o seu envolvimento no todo de uma unidade escolar e nas múltiplas relações profissionais e pessoais que o envolvem.

O diálogo com três gestoras que participaram da formação Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica ocorreu em abril de 2021, em pleno período da pandemia de COVID-19. Estas gestoras que chamarei de Gestora A, Gestora B e Gestora C, como forma de garantir os seus anonimatos, estavam em suas unidades escolares no momento do nosso diálogo que foi realizado remotamente, sendo esta a forma mais comum e segura para realizar encontros no período pandêmico.

Importante problematizar que dos gestores escolares foi exigido no período pandêmico o cumprimento do trabalho presencial e da complexa ação de gestão das relações e ações junto aos professores e demais funcionários nesse cenário caótico, incerto, de muitas perdas de vidas humanas, lidando com a incerteza dos dias e das informações. Não menos importante na realidade de gestão de uma escola, foi ter que enfrentar a falta de investimento para se adaptar à realidade do ensino remoto e

também para estruturar minimamente as unidades para um possível retorno. Ao gestor escolar coube essa tarefa de atuar e se responsabilizar onde foram deixadas as lacunas das orientações e ações da SEMED, o que causou uma maior sobrecarga a esta função.

O roteiro inicial de questões que destaquei como importantes para abordar na nossa conversa passou por buscar compreender o percurso do processo formativo para elas, problematizar junto com elas alguns pontos relacionados à formação e o trabalho da gestão escolar, analisar aspectos das políticas públicas que envolvem os gestores. Nossa conversa (Anexo) passou por relembrar como chegaram à função de gestoras escolares, suas questões iniciais e suas trajetórias, revistar as memórias da formação, aspectos da relação entre gestores e Secretaria de Educação e problematizações sobre o processo formativo desses profissionais.

Ao fazer o convite para as gestoras para participarem dessa conversa sobre o CDGP tive a percepção, que foi confirmada durante o diálogo, de que a formação parecia algo já muito distante das lembranças delas. Não é algo a ser desconsiderado que nesse curto período, entre o último encontro até o momento do diálogo, inúmeras questões foram afetando e precarizando cada vez mais a educação brasileira e, junto a isso, todas as transformações, adaptações, readequação das relações de trabalho e das relações com a comunidade escolar. Também é preciso considerar que a distância dessas memórias pode se dar pela falta de regularidade na formação continuada em serviço destes profissionais, pois segundo as gestoras, não foi oferecida nenhuma formação, nenhum espaço institucional de diálogo e formação entre gestores.

> Pesquisadora - Qual foi a última formação continuada de vocês?
>
> Gestora B - A de vocês (CDGP). Que eu me lembre só; o restante é reunião burocrática. Cumpra-se e faça.
>
> Gestora C- Isso.
>
> Gestora A - Administrativa.
>
> Gestora C - Faz tanto tempo que eu nem lembrava que teve uma formação. (risos).

A fala das gestoras revela o descumprimento de um direito previsto no próprio Plano Municipal de Educação de Mesquita que é oferecer formação continuada para estes profissionais, além do como se estrutura as relações entre gestores escolares e SEMED: “burocrática”, “cumpra-se e faça”, “administrativa”. Esses termos utilizados

pelas gestoras para se referir ao tipo de relação que a Secretaria de Educação mantém com os gestores ajudam a problematizar sobre dinâmicas de poder e saber em curso, pois as políticas educacionais avançaram nas últimas décadas em ampliar a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares, em representações nos conselhos municipais buscando horizontalizar as discussões. Entretanto, na conversa com essas gestoras compreendi que há a predominância de uma relação verticalizada entre SEMED e gestores escolares do município, o que se contrapõe ao que atualmente se exige de um gestor. Outro ponto, é que a falta de espaços de diálogo para discutir, problematizar e contextualizar as intencionalidades, os possíveis efeitos e desdobramentos das políticas públicas, por quem as desenvolve nas escolas transforma os sujeitos da ação em executores de prescrições. Interessa-me nesta pesquisa pensar no trabalho na perspectiva que discutem Tânia Mara Galli da Fonseca e Maria Elizabeth Barros de Barros (2010)

> O trabalho é um lugar de problematizações, ou seja, um lugar que convoca os sujeitos a fazerem escolhas no sentido de se dar novas normas, tornando a vida possível de ser vivida no meio de trabalho (FONSECA e BARROS, 2010, p.107)

Não ter espaço de formação continuada em serviço e ter os diálogos junto à gestão do município reduzidos ao cumprimento de normativas retira a potência do encontro, da interação sobre contextos próximos, da busca no coletivo por caminhos possíveis e das trocas acerca dos conhecimentos produzidos nos estudos do campo da gestão, sejam eles do teórico e/ou da realização do trabalho. A complexidade que envolve a gestão escolar, e que se diferencia a cada cenário e sujeitos envolvidos nas diferentes unidades escolares, fazem surgir processos de subjetivação que se apropriam de formas diversas das prescrições oriundas de uma organização e gestão verticalizada, mas que podem ter novos sentidos dentro da limitada autonomia que possuem.

Durante a conversa, quando questionadas se haviam feito algum tipo de formação continuada após o término do CDGP, as gestoras afirmaram que sim. A Gestora A havia feito em uma instituição privada uma especialização em gestão escolar, coordenação pedagógica e orientação educacional, além de cursos online. A Gestora C fez uma formação voltada para as relações interpessoais, que afirmou ser um dos grandes problemas da unidade escolar dela, também fez curso em uma instituição privada. A Gestora B, além de formações na sua área de educação infantil,

fez um movimento interessante e regular de formação continuada interna com a equipe gestora, docentes da própria unidade escolar, e também alguns encontros com docentes do Colégio Pedro II. Esse movimento interno de estudos não exime a Secretaria de Educação de Mesquita da obrigação de oferecer a formação continuada destes profissionais e das implicações da ausência deste espaço formativo institucional. Entretanto, o movimento interno de realização de formação entre os pares da unidade escolar são apostas na micropolítica das relações de poder e de saber dentro da escola de modo muito significativo, pois podem implicar e intervir na realidade *in loco* favorecendo esse olhar pedagógico da gestão junto aos docentes, coordenação pedagógica e orientação educacional.

> Gestora B - A gente se afina muito, discute muito, briga, entra em consenso e isso tem sido muito produtivo pra gente. Então a gente estuda para preparar esses diálogos com a equipe. A gente já tentou vários formatos: só berçário, só dois anos, só três anos, quatro e cinco quando a gente teve. A gente também convida algumas pessoas parceiras que a gente conhece. Como eu falei, vieram colegas do Colégio Pedro II em diálogos aqui. Eu ia a muitas formações no Colégio Pedro II também, fiz um curso de extensão lá de educação infantil. Fiz um da PUC também para creches. Essa é a forma que a gente tem de estar sempre em diálogo. Todas as nossas reuniões, conselho de classe ou encontro do tipo, a gente está sempre trazendo um assunto pra discutir com o grupo. Agora no ensino remoto a mesma coisa, o grupo chegou a fazer uma formação com Atelie Carambola, que é uma escola de São Paulo, onde a gente começou a pensar nos pacotes pedagógicos (material impresso chamadas na rede de apostilas) que no ano passado a gente já enviava para casa. Então a gente tenta se inspirar um pouco nas propostas. Esse movimento é muito contínuo aqui da gente estar trocando essas experiências, estudando essas coisas e transformando isso em documento.

A fala da Gestora B dimensiona suas apostas na formação continuada do seu grupo docente, que também perdeu seu espaço de formação continuada nos últimos anos. Não sendo este um movimento de realização simples, pois envolve a participação direta de diferentes agentes na sua produção, em negociação dos temas e encaminhamentos prioritários do grupo envolvido. A Gestora B partilha em outro momento da sua fala que esses momentos de formação interna não saem “100%”, mas que dessa forma conseguiram caminhar muito através desse esforço empenhado pela equipe gestora e docentes.

Pensar em aspectos que envolvem a formação humana é considerar a complexidade envolvida nas construções que fazemos ao longo da nossa trajetória e das diferentes perspectivas que nos atravessam, nos afetam, nos modificam, que envolvem a troca com os outros sujeitos e com a produção de subjetividade envolvida em nossas relações. Embora geralmente tenhamos objetivos e expectativas com

relação ao espaço de formação continuada, na concepção discutida nesta pesquisa aposto neste espaço como uma zona de acontecimento onde há possibilidade para o que não estava inicialmente previsto, onde a experiência com o outro nos altera, nos desloca e onde podem ser produzidos diferentes sentidos, encontrar atalhos e/ou reafirmar orientações. Como diz a letra de uma das músicas de Belchior, “É caminhando que se faz o caminho”.

Esta análise em andamento me mobiliza considerar este diálogo com as gestoras como espaço potente para problematizações acerca da formação CDGP e também em busca de compreender os acontecimentos, olhar seus avessos, aprender com o revés deste processo. Ao longo desta pesquisa, das leituras e discussões realizadas considero muito significativa para estas análises as contribuições feitas por Rosimeri de Oliveira Dias (2014) ao problematizar o espaço de formar professores e a produção de subjetividade tecida neste processo. Para Rosimeri Dias

> Formação não é só dar forma a, o que já está dado de antemão ou que insiste como limite para o conhecimento; ao contrário, aqui a formação é pensada ensaisticamente como uma experiência modificadora de si (Foucault, 1984/1994), cuja tessitura exige de nós o esforço de fazer uma prática formativa que evite naturalizações e, com esse esforço, resistir e diferir. Precisamente uma concepção de formação concebida pela sua possibilidade de se deslocar (Dias, 2011), de se transformar na relação com as coisas, com os outros, consigo mesmo, com a verdade (...). (DIAS, 2014, p.416)

Nas últimas décadas tem sido criada a necessidade de transformar processos complexos em resultados objetivos e quantitativos. Cada vez mais as secretarias de educação estão preocupadas em transformar informações que descrevem processos em dados, em tabelas, em formas de controle vinculando isso a uma melhor gestão. Dados acerca da aprendizagem dos estudantes enredadas às práticas docentes e propostas pedagógicas da escola, que são produzidos em complexos processos, mas que acabam silenciados em notas, conceitos, códigos em uma tabela em que não se tem previsto tempo qualitativo para análises, estranhamentos e problematizações dessas informações, fazendo com que a criação de *brechas* implique em iniciativas não institucionalizadas, pois esse tempo não é oriundo da SEMED, logo onde é criado, muitas vezes acontece de forma não oficial contando com o apoio da rede interna de profissionais em apoio a essas ações. Neste formato dificulta manter a continuidade das discussões e planejamento de ações melhores e mais efetivas, pois no ritmo vivo da escola sempre acontecem imprevistos que quebram as possibilidades de brechas, adiando e dando descontinuidade aos diálogos.

Um dos entendimentos relacionados à formação continuada é que para ela ser considerada boa precisa ser carregada de questões de ordem prática que possam ser replicadas em qualquer ambiente escolar. Não estou aqui defendendo que o espaço formativo seja desconectado da realidade do cotidiano dos profissionais, pois estamos aqui discutindo formação produzida no curso das relações de trabalho, por isso os encontros precisam fazer sentido para os sujeitos envolvidos, suas questões, suas dúvidas, seus contextos. Interessa-me problematizar esse movimento de produção em série de práticas e a expectativa de resultados iguais em cenários e sujeitos diferentes. Pensar a formação continuada pela via da "formação-experiência" (DIAS, 2014, p. 214) é considerar que os objetivos não serão medidos pelo alcance da totalidade de metas mensuráveis. Eles serão ressignificados a cada encontro com o outro, podendo ter alcances e sentidos diversos para cada um.

Esta pesquisa alinha-se à concepção discutida por Dias (2014) ao pensar a formação docente como produção de subjetividade e possibilidades diversas de vivenciar esse processo e de singularizar essa experiência. Explorar o como o sujeito vivencia a experiência da formação, que sentidos irão afetar, ou não, a prática pedagógica, que irão provocar deslocamentos nas suas concepções e como se desenvolve a produção interna da "experiência de si" no processo em relação ao dispositivo pedagógico da formação continuada é uma cartografia importante e complexa de se realizar por quem quer analisar as políticas públicas de formação docente ainda mais que a falta de continuidade nas ações impactam nos efeitos e sentidos em produção.

Durante a conversa, a Gestora B falou sobre as memórias da formação e sobre um dos encontros que mais a marcou, que foi com Marta Maia e sua discussão sobre currículo e datas comemorativas. Na perspectiva dela, um dos efeitos desse encontro único sobre a temática deveria resultar no rompimento do vínculo entre a utilização das datas comemorativas e o currículo praticado.

> Gestora B - Uma coisa que é muito curiosa é que inclusive você (Aline) falou que a gente ia falar sobre esse período de formação e eu fui rememorar um pouco do que tinha sido aquele momento porque a gente está falando de 2017. Então eu fui fazer uma busca pelos e-mails e tudo mais pra situar. Então uma das primeiras pessoas que a gente recebeu neste ciclo foi a Marta Maia que veio pra falar sobre datas comemorativas e currículo e que ainda sim naquele ano e nos seguintes a gente ainda teve muito forte essas atividades com datas comemorativas, com orelhas de coelhinho ainda na educação infantil, com esse tipo de ornamentação. Então isso mostra que a gente foi pra palestra, mas não entendeu que o município apontava para um caminho. Pra mim me parece que essa leitura é meio… que a gente dá uma

> de João sem braço sabe… que finge que não entendeu. Acho que quando o município traz uma pessoa para falar daquilo, ele tá apontando alguma coisa.

O espaço e o tempo da formação continuada têm suas limitações, assim como esta conversa com as gestoras. Diante das questões apresentadas e do tempo limite, não consegui, apenas no período desta conversa, aprofundar tantos pontos importantes que elas foram trazendo. Busco fazer nesta pesquisa uma expansão do espaço e do tempo desse diálogo como momento de problematização de alguns pontos que ficaram em aberto, como este relacionado à expectativa de causa e efeito da formação continuada.

Assim como a Gestora B destacou, o planejamento da formação continuada CDGP tinha entre seus objetivos iniciais colocar em pauta a discussão acerca do currículo e datas comemorativas, mas naquele momento de delineamento da proposta sabíamos de antemão que não seria um único momento de discussão sob o tema que iria resultar em um rompimento com práticas relacionadas a toda uma trajetória escolar e de práticas pedagógicas realizadas. Não seria também um diálogo realizado com o gestor escolar que iria alterar a prática pedagógica realizada na escola, pois são diversos sujeitos que compõem o universo de cada escola.

Os sentidos e efeitos que podem ser potencializados no espaço de formação estão relacionados ao processo de constituição do eu como sujeito, das relações de saber envolvidas nesse processo de experiência de si. Enquanto dispositivo pedagógico, a formação continuada de gestores sendo considerado como espaço de problematização, não pode ser visto como um espaço neutro e de aperfeiçoamento de auto regulações desconectadas das conjunturas que produzem “formas de experiências de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.” (LARROSA, 1994, p.58). Portanto, ao colocar a formação continuada de gestores, seus processos e efeitos sob indagação é buscar escapar da perspectiva em andamento de soluções prontas e da produção de sujeitos como metas mensuráveis. Não é uma recusa em ter objetivos e propósitos, mas é problematizar os processos e sentidos para os sujeitos envolvidos, os contextos de formação continuada em serviço, a (des)continuidade das propostas e ações, os investimentos realizados, as práticas realizadas no deslocamento do que está sendo provocado nos encontros com o outro, o acompanhamento pedagógico realizado no percurso do sujeito em formação.

A provocação feita por Marta Maia ao questionar as escolhas curriculares que são feitas e colocadas em prática nas escolas teve efeitos diferentes para os gestores, assim como para os docentes que em outros momentos tiveram encontros de formação com a Marta Maia organizados pela SEMED no município de Mesquita. O currículo foi um tema de destaque que perpassou toda a conversa com as três gestoras. Ao discutir a perspectiva pedagógica da gestão escolar, o currículo esteve presente ao discutir acerca da análise dos documentos oficiais, da produção dos documentos da escola como Projeto Político Pedagógico, plano de ação, projetos pedagógicos e as práticas pedagógicas envolvidas. Entretanto, um destaque feito pela Gestora B foi muito significativo, pois ela questionou a relação entre os documentos e a concepção de sujeito envolvido na produção, na análise e de práticas relacionadas a estes materiais. Segundo a Gestora B,

> Existe uma questão que eu acho que é muito necessária, falando muito propriamente da educação infantil, a gente costuma discutir muito currículo, mas existe uma questão que precisa preceder que é a discussão de concepção de infância, eu acho que a gente discute pouco. O que é infância? Do que fala a infância? Quem é a criança? Quem é a nossa criança? Porque a gente só consegue pensar currículo depois que a gente pensa e compreende quem é essa criança, depois que a gente compreende quais são as potencialidades que ela tem. Porque quando a gente percebe a criança como verdadeiramente potente a gente não vai dar folhinha pra ela com coisa pronta porque a gente já entendeu que aquilo ali é muito pouco, que aquilo ali é muito limitante. Então eu acho que a discussão que a gente precisa fazer de concepção de infância precede o currículo. A gente só consegue falar de um currículo depois que a gente entende essas infâncias e essa criança. Acho que com relação ao pedagógico, essa é uma discussão importantíssima e precisa ser consolidada. (Gestora B)

Indagar as concepções envolvidas na nossa prática docente e de gestão nos ajuda a compreender as relações envolvidas na tessitura do nosso trabalho, nas escolhas que fazemos, no que destacamos como imprescindível, no que investimos nosso tempo, nosso saber e o que potencializamos em nós e nos outros. O que faz tal documento ganhar sentido ou não? Quais concepções que nos envolvem, produzem sentidos e afetam a nossa prática?

Um dos documentos relacionados ao CDGP que apareceu na nossa conversa foi a famigerada FOFA, pois para esta pesquisa foi importante compreender o desenvolvimento e os possíveis efeitos que a produção deste documento possa ter desencadeado nas escolas, nas equipes envolvidas, visto que esta proposta foi alvo de análise e indagações por parte da equipe da formação e também por parte dos

gestores escolares como foi registrado no ofício enviado por uma das gestoras participante da formação.

> Gestora B: Como é engraçado, não é? Questões que a gente precisa parar pra pensar: as coisas boas, as coisas ruins, os desafios e como a gente tem dificuldade de colocar isso no papel.

A fala da Gestora B trouxe uma análise importante sobre esse processo que foi desencadeado pela necessidade de negociação de sentidos e concepções, entre a equipe gestora e comunidade escolar envolvidas no desenvolvimento de uma avaliação coletiva, construída a partir da proposta da análise de cenário interno e externo, também chamada de FOFA. Esse destaque feito pela gestora apresenta o desafio que é parar para pensar coletivamente sobre pontos que podem ser desestabilizantes e a dificuldade de registrar o que pode ser considerado como erro ou e expô-los ao exame da Secretaria de Educação.

Para a Gestora B fez toda a diferença ter na equipe pessoas com concepções pedagógicas próximas, o que favoreceu o constante diálogo e formação interna de todo grupo da sua unidade escolar. Além disso, destacou o importante movimento de analisar a própria unidade, seja através de questionário externos enviados pelo MEC sobre indicadores de qualidade da educação infantil, seja para responder alguma demanda interna do município. Entretanto, ela destaca o quanto foi complexo responder a FOFA e compartilhar algo que seja considerado um ponto fraco com a SEMED. E as perguntas que ela segue fazendo também são muito significativas para os sujeitos que pensam as políticas públicas nas secretarias de educação e nas escolas.

> Gestora B - Acho que a gente ter respondido os indicadores foi muito bom, mas quando a gente precisa mandar pra SEMED, e falar “olha isso aqui é um ponto fraco da gente”, a gente fica um tempão pensando. Isso que a gente está sinalizando, como que a gente depois vai dar conta de responder, de resolver? Qual vai ser o desdobramento disso? Acho que naquele momento da FOFA parar para materializar essas fraquezas foi um ponto de mais conflito, digamos assim.

O conceito de poder na obra foucaultiana me ajuda a analisar a complexidade das relações que envolvem o vínculo entre Secretaria de Educação e gestores escolares e o quanto isso afeta também os espaços da formação continuada. O gritante silêncio que aconteceu em várias situações nos encontros da formação CDGP ou na demora do envio da FOFA diz muito sobre essa relação em que o diálogo e o expor sua realidade pode ser visto como fraqueza, o que faz com que alguns

escondam informações, mascarem os dados, mantendo os problemas e suas resoluções possíveis na esfera interna da unidade escolar. Isso também está vinculado aos questionamentos que a Gestora B faz sobre um ponto fundamental: o que será feito com esses dados? Pois embora a quantidade de ferramentas de acompanhamento e controle tenha aumentado nos últimos anos, a resolução de questões estruturais, administrativas, pedagógicas relatadas em diversos documentos muitas vezes se arrastam por anos em uma unidade escolar e/ou numa rede de ensino.

A construção do documento de análise de cenário interno e externo foi uma tarefa complexa para as equipes gestoras que estavam mais entrosadas pedagogicamente. As equipes com perspectivas e concepções divergentes tiveram um grau de dificuldade maior para a realização desta proposta. O registro e a contextualização dos cenários das unidades escolares ajudaram a equipe formadora a compreender melhor os níveis de complexidade das escolas e também as possibilidades, mesmo que limitadas, de ações conjuntas com as equipes gestoras e docentes. A Gestora C relatou o quanto foi difícil, mas também o quanto a FOFA ajudou a pensar sobre sua realidade e a desenvolver ações necessárias que estavam no seu campo de possibilidades. Sobre as outras ações que são de responsabilidade da SEMED e da estrutura da Prefeitura ela deixou “nas mãos de Deus”.

> Gestora C: Aqui foi horrível né, eu lembro que fui chamada atenção porque demoramos a entregar (risos). Foi muito complicado até porque a minha equipe, no caso nós quatro, cada uma tinha uma visão diferente. Então pra chegar num ponto comum foi meio complicado. Aqui eu tive mais problemas com os funcionários, discussões. Tanto que eu tive que trocar minha sala de lugar. Eu tive que trocar a sala da direção de lugar. Até o FOFA me ajudou a pensar nisso. A direção veio mais pra perto dos funcionários terceirizados porque era muito só perto dos professores. Aqui era muito focado na visão dos funcionários concursados. Então isso era muito complicado aqui. Outro ponto também: o financeiro. A escola aqui nunca tinha tido verba, então sofremos muito para poder liberar na Receita Federal. Tivemos muito problema, tanto que eu entrei no início de 2017 e só viemos a receber no final de 2018. Quase dois anos tentando resolver isso tudo, foi muito complicado. E também a questão do prédio, de tudo. aqui não é uma escola… não é um ambiente favorável para uma educação infantil. Tanto que quando eu falei na SEMED que eu não colocaria meu filho aqui até tive olhares meio tortos. “Ah mas você trabalha lá” disseram. Por trabalhar e pelos funcionários eu até colocaria, mas não é um ambiente favorável para uma criança se desenvolver de três, quatro, cinco anos. É uma escola muito fechada, é uma escola que não tem um pátio, um lugar decente nem para as crianças brincarem. Aqui passa a maior parte do tempo na sala de aula e pronto acabou. Não temos espaços lúdicos aqui. A gente até tentou fazer, mas cada vez que a gente tenta alguma coisa acontece alguma outra coisa física, estrutural. Então para criar a FOFA mesmo, pra fazer aqui tudo foi muito complicado, desafiador, tanto que eu demorei uma, duas semanas depois do prazo para entregar. Eu

> falei que não lembrava muito das coisas, mas a gente falando vai lembrando de todas as coisas que passei. Estou até com vontade de chorar, caramba. Avançamos um pouquinho, se eu for avaliar, se eu fizesse hoje a gente avançou, mas tem muitas outras ainda que precisam melhorar muito, muito, muito. Principalmente não digo nem físico, estrutural porque isso aí estou na mão de Deus aguardando chegar a vez da minha escola. Já entreguei na mão de Deus, estou orando pra chegar a vez, só que aqui eu acho que falta muito.

Em muitos casos foi uma proposta muito desafiadora ao materializar as forças, fraquezas e planejar ações relacionadas a sua unidade escolar e aos sujeitos que a compõem, colocados em um documento partilhado com a equipe gestora, comunidade escolar e os sujeitos que representam a SEMED. O espaço de formação de gestores precisa ser um lugar de problematizações, que provoque deslocamentos, que afete, que ajude no processo de pensar possibilidades para as diversas realidades. Entretanto, faz-se fundamental que essas possibilidades estejam ancoradas em contrapartidas da gestão municipal, pois senão os gestores escolares identificam as fraquezas, junto com a comunidade escolar, planejam ações, se envolvem nesse processo, mas acabam respondendo unilateralmente por questões que vão além da sua área de atuação, principalmente quando envolve questões estruturais e/ou administrativas. Não se tem fora de vista que a formação continuada em serviço é um dispositivo pedagógico que está inserido nessa relação de poder e que pode produzir múltiplos sentidos. Entre eles, pode-se buscar fabricar aprimoramento, adestramento, controle, repressão, mas também pode-se gerar resistência, contraponto, diferença, singularidade.

A análise da conversa com as três gestoras reavivou em mim e nelas as marcas deixadas pela trajetória da formação CDGP engendradas na produção de si do sujeito gestor de cada uma. Essas marcas que passaram pela chegada à função, que pode ter níveis de dificuldade aumentados dependendo de como é feita a transição de uma gestão para a outra. As informações que chegam ao novo gestor por parte da secretaria de educação são limitadas, implicando na falta do conhecimento do trabalho a ser feito, sem compreensão sobre as legislações e documentos que orientam a gestão escolar, tateando em falso nessa construção. As marcas deixadas e enunciadas pelas gestoras lembraram-me das marcas que Suely Rolnik (1993) apresenta ao contar sobre a produção de seu memorial sobre sua trajetória acadêmica.

> Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos

> vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 2)

As marcas que ao longo da conversa vão sendo projetadas e afetando as demais, reavivando outros pontos sobre a trajetória, sobre a formação continuada, sobre a atual ausência deste espaço, os modos que têm sido feitos na ausência dos diálogos institucionais e dos vestígios deixados nesse caminho. Rolnik (1993), em diálogo com a obra de Deleuze, traz um ponto muito significativo para esta pesquisa: “só se pensa porque é forçado”. Ter a perspectiva de que o espaço da formação continuada em serviço é um dos lugares possíveis e potentes para problematizar questões, trazendo as discussões para o coletivo, desnaturalizando práticas em curso, é pensar nesse espaço como lugar de produzir deslocamentos. A análise da FOFA, a discussão sobre currículo e datas comemorativas, o encontro de discussão sobre gênero e sexualidade e o encontro sobre a gestão do financeiro, deixaram marcas nestas gestoras, pois foram encontros e processos que as levaram a produzir outros olhares sobre questões e formas de gestão. Assim como esse encontro com estas gestoras, a análise do que foi enunciado, relembrado e problematizado em conjunto deixaram marcas produzindo outras possibilidades acerca da experiência da formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Entrevista a Pepe Escobar, para o Folhetim, 5 de setembro de 1982:
> Pepe Escobar – A vida pode ser inventada quando todas as imagens são produzidas de antemão?
> Guattari – Sim, veja o exemplo dos químicos. Eles trabalham com o mesmo material todos os dias: carbono, hidrogênio. O principal é livra-se dessa espécie de redundância, de serialidade, de produção em série da subjetividade, de solicitação permanente a voltar ao mesmo ponto. É como a situação de um pintor, que compra suas tintas na mesma loja. O que interessa é o que vai fazer com elas. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.53)

O exercício de analisar e problematizar os meus próprios registros dos cadernos de anotações, e-mails do setor, matriz da formação construída pela equipe da SEMED/Mesquita, escritas docentes dos gestores e demais escritas do setor de Formação Continuada, fez-me vivenciar uma práxis de pesquisa que é afetada ao se defrontar com os fragmentos encontrados, abertos e carregados de intencionalidades, projetando algo que não estava previamente pronto, com referenciais que foram se constituindo no processo de criação da proposta formativa junto de tempestades de ideias em tópicos, setas puxadas para declarar algo, textos compartilhados que envolviam o coletivo, registros e anseios dos gestores, descontinuidades, textos com lacunas, textos em fluxo, texto como acontecimento e encontro.

Problematizar este percurso considerando como referencial a Filosofia da Diferença foi abrir-se para afirmar uma escolha ética e “(...) apreender os movimentos coletivos de apropriação e invenção da vida que favoreçam a produção de existências singulares” (PAULON, 2005, p.21). Com isso, esta pesquisa propôs-se a analisar e problematizar a formação continuada intitulada “Ciclos de Diálogo sobre Gestão Pedagógica” que foi gestada no âmbito municipal em um contexto de descontinuidade de políticas de formação oriundas do governo federal voltadas para os gestores escolares. Não sendo esta uma tarefa de juntar, alinhar e apresentar os fios soltos desta política de formação local, mas de constituir sentidos de alguns recortes da tessitura desta formação e alguns pontos desse avesso. Não tinha a pretensão de dimensionar todos os efeitos da formação CDGP, visto a complexidade de cada trama criada a partir de cada encontro, cada fala, cada proposta feita ou pelas lacunas criadas. Entretanto, deste diálogo na perspectiva da pesquisa-intervenção pude nesta pesquisa construir outros sentidos e problematizações acerca do percurso formativo desta proposta e do que foi produzido pelas gestoras participantes.

As obras de Foucault nos incentivam a criar brechas e novos espaços de construção de pensamento para considerar a formação continuada como acontecimento, como espaço do encontro com o inédito, da constituição de si. Espaço onde pode se produzir sujeição, mas também resistência frente a práticas prescritivas, modeladoras e homogeneizantes das diferenças. As marcas deixadas, sejam elas mais fortes ou quase apagadas nesse percurso de análise, ajudaram-me, junto ao diálogo com as gestoras, a pensar nos deslocamentos provocados que fui tentando produzir nesta pesquisa.

Não tenho uma resposta definitiva do que é ser um gestor, pois embora este profissional tenha suas atribuições definidas no regimento escolar do município, buscar responder a esta pergunta com uma resposta universal e generalizante não daria conta das situações diversas vivenciadas pelos gestores escolares. Enquanto profissional da secretaria de educação e depois como pesquisadora, mais do que buscar uma definição, essa pergunta motivou-me a buscar compreender as complexidades envolvidas no contínuo processo de tornar-se gestor escolar. Como pesquisadora, foi fundamental problematizar os modos de subjetivação implicados na política pública de formação de gestores em desenvolvimento e as racionalidades em curso, que estão cada vez mais buscando fabricar sujeitos flexíveis, sobrecarregados e empreendedores de si.

A formação continuada para gestores escolares, Ciclo de Diálogos sobre Gestão Pedagógica, foi encerrada em 2018. Não por acaso esse fechamento culmina neste período. Sendo que depois nenhum tipo de formação continuada foi oferecido para estes profissionais, seja através de políticas públicas nacionais ou municipais. De 2018, término do CDGP, até o momento desta pesquisa em 2021, o que vem ocorrendo é continuidade da desarticulação das políticas públicas educacionais que estavam em vigor. Esse processo afetou o desenvolvimento das ações voltadas para o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre elas está o cumprimento da meta 19 do PNE e PME em que os critérios de escolha dos gestores escolares precisam ser definidos, divulgados e acontecer com a participação da comunidade escolar. Acredito que também pode ser planejado um processo de transição de gestão e chegada ao cargo mais dialogada entre os antigos gestores, a equipe técnico-pedagógica da SEMED e o novo profissional, pois pela conversa com as gestoras o que ficou evidente foi uma desconsideração da secretaria de educação sobre a complexidade e especificidades do processo de transição da gestão escolar. O ideal seria uma prévia

formação sobre a função, as documentações relacionadas a gestão, estudos de caso dos contextos e situações comuns do dia-a-dia da função, visita de campo junto com a equipe da SEMED, entre outros. Ouvir os gestores, seus apontamentos, seus enunciados, conhecer as situações contextualizadas dão sentido e potência nessa relação entre gestão escolar e gestão da secretaria de educação. Isso pode ser construído em um espaço de diálogo coletivo, como o da formação continuada.

Em Mesquita, os diálogos que inicialmente foram planejados para ter continuidade em ciclos de formação e para irem constituindo cada vez mais sentido para os gestores escolares foram interrompidos. O que ficou, segundo o relato das gestoras, foram reuniões pontuais sobre questões apresentadas de forma unilateral pela gestão da SEMED buscando ações práticas desconsiderando os múltiplos contextos e sujeitos envolvidos nesses processos. Isso foi potencializado na pandemia no período de ensino remoto.

Destaco para a construção de políticas públicas educacionais a importância da construção das memórias da formação continuada em diálogo com os sujeitos participantes dos espaços formativos, considerando a potência do que foi vivido, do que se foi forçado a pensar (ROLNIK,1993), do que produziu deslocamentos e do que reverberou na prática. Outro ponto é considerar a importância em encontros que escapem de *receitas replicáveis* e invista em problematizações de outras formas de gerir o cotidiano frente às atuais formas verticalizadas de organização do trabalho, ao pensar microrresistências nas brechas do que está institucionalizado. Buscar dar visibilidade a complexa tentativa de cartografar processos de construção do sujeito gestor e sua relação com esse dispositivo pedagógico de formação continuada.

Nesse movimento cartográfico, um outro ponto de destaque é a convergência dos registros dos encontros da formação CDGP e o diálogo com as gestoras para uma “falsa autonomia” relacionada as condições de trabalho. Em diferentes encontros, diálogos e registros o que os gestores buscavam eram condições mínimas para conseguir produzir resultados elementares de acordo com as expectativas dos documentos oficiais sejam locais, estaduais e/ou nacionais. A autonomia não pode estar vinculada permanentemente a criação de possibilidades onde não há estrutura para conseguir realizar o trabalho.

É preciso ter conjunturas favoráveis a realização do trabalho esperado. É fundamental que todos profissionais do pedagógico da escola se apropriem dos dados produzidos, mas para isso é preciso ter meios de fazê-lo. É fundamental ter tempo e

condições materiais para que as ações pedagógicas sejam analisadas, problematizadas e tenham a possibilidade de criação de outros caminhos e aprendizagens mais vinculada as necessidades dos estudantes. Isso não depende só dos gestores escolares, nem só dos professores, nem só das famílias. A Secretaria Municipal de Educação precisa considerar a cada ação proposta, a cada resultado esperado o que precisa oferecer e oportunizar para que a rede pública municipal de educação consiga ter melhores condições de atingir seus objetivos de aprendizagem.

Dentre as leituras e discussões feitas durante o mestrado no PPFH, destaco algumas que foram fundamentais para pensar sobre a produção de subjetividade enredada no trabalho que envolve a formação continuada de gestores. Além de Foucault, as contribuições de Félix Guattari (1996, p.29) ajudaram-me a refletir sobre a importância do que ele chama de “trabalhador social”, sendo aquele que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico, atuando diretamente na produção de discursos do outro, na subjetividade dos sujeitos. Ao comentar sobre esses trabalhadores, Guattari (1996) destaca a relevância de que estes profissionais estejam abertos ao contínuo questionamento, pois para o autor

> Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permite criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. Isso quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação (por exemplo, analítica). (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.29)

Além da aproximação ao pensamento de Michel Foucault, as contribuições de Felix Guattari nos ajudam a refletir acerca do trabalho docente e de gestão escolar, que enquanto trabalhadores sociais não podemos perder de vista o contexto global que tem a produção de subjetividade como matéria-prima para o desenvolvimento de forças de trabalho que trazem no seu pacote perspectivas e práticas conectadas a valores neoliberais que prometem resolver de forma simples e genérica as questões complexas, muitas vezes estruturais, que se apresentam na prática docente e de gestão. Precisamos enfrentar uma postura crítica quanto aos dispositivos pedagógicos oferecidos – muitos dos quais participamos de sua produção - seja pensando no coletivo de uma rede de ensino, seja em uma unidade escolar, seja em diálogo com outro docente.

Muitos dos fios puxados no desenvolvimento desta pesquisa ainda me desafiam a pensar em outros caminhos e modos de produzir o espaço de formação continuada de gestores, a contribuir para a importância e continuidade dos diálogos, do encontro, dos processos de subjetivação envolvidos nos processos de criação do trabalho realizados no revés, na resistência ao “cumpra-se” e das diversas formas de gestão escolar que estão sendo experimentadas. Sigo acreditando na potência do espaço da pesquisa e da formação continuada, seja ela institucional ou também os espaços de problematização criados nas brechas, na busca por formas de invenção, de gestão de si e de outros contextos possíveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17- 34, jan./mar. 2010.

AMADO, Luiz Antonio Saléh. O trabalho docente diante da complexa relação entre educação e mercado. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 403-424, nov. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1817>. Acesso em: 01 maio 2019. doi:https://doi.org/10.5007/%x.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização / organizado por Mauricio Abdalla, Maria Elizabeth Barros de Barros. – São Paulo: Paulus, 2004, p 93 – 113 – (Coleção Alternativa)

BRASIL. Apresentação do Programa Nacional de Escola de Gestores. 2009 [Site Institucional]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/apresentacao#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20Escola%20de,baseada%20nos%20princ%C3%ADpios%20da%20moderna (acesso em 07/07/2021)

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html (acesso em 07/01/2021)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

DECKER, Aline. A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO POLÍTICO DO BANCO MUNDIAL (2000-2014) *in* Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo / organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. p.85-116.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Projeto político-pedagógico e cotidiano escolar: retrospectiva, deslocamento e possibilidades. In: Gestão escolar pública: desafios contemporâneos / organização de Daniela Patti do Amaral. – Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015, p. 41-58.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editores Associados, n. 1, jul. 2001, p.197-223.

FONSECA, Tânia Mara Galli da; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Entre prescrições e singularizações: o trabalho em vias da criação. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos V. Ética, sexualidade e política. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Pp. 144-162.

_____. Gerir os ilegalismos. In: _____. Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006. p 41-52.

_____. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. MICHEL FOUCAULT. Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2º. Edição Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. Estratégia, Poder-saber". Ditos e Escritos. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

_____. Microfísica do poder; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. - 8 ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.
GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

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

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-34, jun. 2000.

LÜCK, Heloisa. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. Fundação Vitor Civita: São Paulo, 2011.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: Foucault, Michel. Microfísica do poder; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. - 8 ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MAIA, Marta. CURRÍCULO, DATAS E TRADIÇÃO – UMA ANÁLISE NECESSÁRIA. Trabalho apresentado na XI REUNIÃO REGIONAL DA ANPED-SUDESTE – São João del-Rei - 2014. Disponível em https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/marta-nidia-varella-gomes-maia.pdf (acesso em 20/03/2021)

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a desconstrução de um conceito. In: SOUZA E JOBIM, S. (org). Subjetividade em questão: infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicol. Soc.* [online]. 2005, vol.17, n.3, pp.18-25. ISSN 1807-0310. https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300003.

REVEL, Judith. Michel Foucault: Conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Heliana de B. C. e SOUZA, Vera L. B. A Análise Institucional e a profissionalização do psicólogo. In: KAMKHAGI, Vida R. e SAIDON, Osvaldo (orgs.). *Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola e funabem.* Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 17 a 36.

ROLNIK, Suely. Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico. In: Cadernos de subjetividade. São Paulo: PUC 1993.

ROMAGNOLI, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. Psicologia e Sociedade, 26(1), 44-52.

SHIROMA, E. O. IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE PROFISSIONALIZAÇÃO SOBRE A GESTÃO E O TRABALHO DOCENTE. Trabalho & Educação, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 113–125, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8937. (Acesso em: 2 mar. 2021).

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que Governamentalidade e Educação?. Educação e Realidade, v. 34, n.2, p.13-19, 2009.

WORLD BANK. Learning for All: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington: World Bank, 2011.

RESOLUÇÃO CME Nº 001 /2011- Aprova o Regimento Escolar comum das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Mesquita https://cosued.blogspot.com/2013/02/resolucao-cme-n-001-2011-aprova-o_6883.html

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ANEXO DA LEI Nº 908 DE 29 DE JUNHO DE 2015. Omitido da publicação de 30 de junho de 2015.

ANEXO - Diálogo com gestoras escolares de Mesquita: Encontro virtual realizado no dia 13 de abril de 2021

P- A pesquisa que eu estou fazendo é sobre formação continuada de gestores e mais especifico a formação que aconteceu em Mesquita de 2017 para 2018.E a intenção é a gente fazer uma conversa, um bate-papo. As falas não serão identificadas. Fiquem tranquilas em relação a isso. É um momento muito interessante para mim também nessa questão de estar pesquisando uma proposta que eu participei ativamente na produção. Porque justamente a gente na escola e também nas secretarias direciona pouco tempo para poder parar para analisar as ações realizadas, parar para fazer esse momento de intervenção, de pensar as coisas que deram certo e as que não deram, o que podemos considerar para as próximas. Enfim, pensar política pública para gente é muito importante para gente que faz política pública, todos nós, não só quem está na secretaria de educação, todo mundo, quem está na sala de aula, quem está na cozinha, todo mundo tá fazendo política pública de alguma forma. Então assim, é um convite para a gente parar e ver, para analisar como foi o desenvolvimento dessa política de formação continuada para vocês, o que podem pensar ou repensar para as próximas políticas e por aí vai.
A primeira pergunta é sobre como foi a chegada a função de gestora escolar. Do convite ao início da função foi quanto tempo? Quanto tempo que vocês tiveram para se prepararem para o primeiro dia de início no cargo? Do convite à chegada à escola, como foi isso?

GESTORA A- (risos) Do meu convite para o começar a agir foram duas horas e meia (risos). Então, eu fui convidada a ir à SEMED pra poder falar de algo que eu nem sabia o que que era. Chegando lá eles me apresentaram a proposta de ser gestora da Escola A. Da SEMED eu já vim… não digo vim direto pra escola porque eu não sei quem já estava, mas quando eu cheguei na escola em 2017 a gente já tinha um grupo que estava atuando (equipe gestora anterior), então assim… eu achei que foi uma transição que não foi muito respeitosa. Então quando eu cheguei na SEMED que me falaram que eu iria para a Escola A, e que eu já poderia ir para escola se eu estivesse disponível. Eu perguntei sobre a gestora, que até então tinha uma gestora na unidade escolar e a informação que eu obtive é que ela não tinha nem sido comunicada. Então aquilo realmente me incomodou muito. Então eu falei que não tinha cabimento que eu fosse para escola sem que ela fosse comunicada e eu pedi que eles a convocassem na SEMED, e eu fiquei lá aguardando ela chegar. Foi realmente constrangedor para mim porque eu a conhecia. Então ela chegou lá, nós nos falamos, eu já sabia que iria ocupar o cargo dela. Até então ela não era da rede, ela era contratada, esse foi um dos motivos no caso da saída dela, ela não poderia mais continuar. Teria que ser um efetivo da rede. Mas é uma situação constrangedora. Mas enfim, aí ela subiu nós conversamos. Ela retornou à unidade comigo. Ela me apresentou rapidamente e dali eu já comecei a tomar posse das coisas, meio que sozinha mesmo, remando sozinha porque só tinha uma auxiliar de secretaria da escola. E eu estava sozinha mesmo no barco. Foi em meados de janeiro (2017) Inicialmente foi assim.

GESTORA B - Eu tive um pouquinho mais de tempo, porque eu fui comunicada no final de dezembro (2016). Eu lembro que eu tinha ido ao centro de Nilópolis pra fazer alguma compra e meu celular tocava insistentemente um número que eu não conhecia, e eu resolvi retornar porque não era possível alguém ligar tantas vezes. E aí quando eu liguei era o Gabriel, que seria o Subsecretário de Educação. Ele se apresentou que era da equipe de transição da SEMED e me fez o convite. Naquele momento não lembrava nem mais o que eu tinha ido comprar em Nilópolis. Eu fiquei tão nervosa, tão surpresa, eu só consegui pensar que eu precisava dividir essa história com a minha família para depois decidir o que eu ia fazer. Ele só pediu para eu não demorar muito para responder. Aí eu nem comprei mais nada, fui para casa, conversei, aí fiquei pensando "vamos lá, a vida é experiência, ver o que que vai ser, nada precisa ser para sempre". Então acho que podia ser uma boa oportunidade, porque eu gosto tanto de educação infantil, e assim eu fiz. Retornei a ligação do Gabriel e disse pra ele que eu ia aceitar. Aí depois disso, eu fui a SEMED, e diferente da Gestora A, tive o privilégio de ir para o lugar da Joana[15]. Então, Joana me recebeu aqui na creche, fez toda transição, me apresentou toda documentação, me falou do trabalho. Elas (equipe gestora) tinham toda documentação organizada, ofícios. Eu pude dar continuidade a coisas que ela já tinha solicitado à SEMED, em que pé que as coisas estavam. Então foi bem tranquilo nesse sentido conhecer um pouco da realidade da Escola B. Muito comum que a gente vai imprimindo um pouco da gente quando chega no espaço, mas assim… conhecer a Escola B pelo olhar da Joana foi muito importante pra gente pensar o que queria modificar, coisas que ela também pensava em fazer, aquele tempo tinha acabado, mas que a gente poderia fazer também depois. Foi dessa forma assim que se deu esse convite e essa chegada aqui na escola.

GESTORA C - O meu foi uma questão até meio complicada porque eu estava de licença prêmio*. Em janeiro eu estava de licença prêmio, tanto é que eu fui a última a chegar, porque meu nome foi indicado na SEMED pela antiga diretora aqui que é muito minha amiga. Foi tranquila a chegada aqui na escola porque eu fui recebida pela diretora e pela adjunta que também continuou, que também era minha amiga, a gente se conhecia de outra escola do município, a equipe me recebeu bem também, porque eu já tinha feito dobra aqui também, já tinha cumprido a licença maternidade da orientadora educacional da escola. Então acabou que eu cheguei num ambiente bem tranquilo na escola. Então quando eu conversei com o Gabriel, ele me perguntou se eu estava segura. Segura não estava porque nunca fui diretora, sou orientadora educacional (OE) há muito tempo, mas como ficamos muito com a direção, a gente acaba se envolvendo com o administrativo que não é nossa função, mas a gente acaba se envolvendo, pelo menos no meu caso com as coisas. Então foi um pouco mais tranquilo chegar na Escola C. Cheguei no dia 30 de janeiro, porque eu ainda fiquei umas duas semanas pensando se valeria a pena largar meu bebê de seis meses em casa para assumir uma escola assim. Mesmo sendo uma escola pequena de educação infantil, ainda mais que tenha falado a minha vida inteira que eu não queria voltar para educação infantil. Eu fui professora durante 10 anos de educação infantil e eu estava como OE e só queria orientação educacional, dobra e escola de segundo segmento porque eu falava que não aguentava criancinha pequena e agora voltei para

[15] Nome fictício da gestora anterior da unidade escolar em questão.

educação infantil e não quero sair mais. Aqui foi bem tranquilo, não tive problema na chegada.

P - Quais foram os desafios que vocês encontraram, já puxando pra gente pensar não só isso, mas com relação ao pedagógico. A Gestora B falou que encontrou um trabalho de transição que estava acontecendo. A Gestora A já teve uma outra questão. A Gestora C pegou ali também um trabalho que já estava acontecendo da outra colega. Então assim, quais foram os desafios que vocês encontraram, sendo que o gestor traz esse olhar múltiplo da questão do financeiro, do administrativo, do organizacional, a gestão de pessoas e do pedagógico. Como não se afastar da aprendizagem da escola entre tantas questões que acontecem na escola? Quais são os desafios que vocês inicialmente encontraram na escola e foram tentando trabalhar a partir disso?

Gestora C - O meu desafio aqui é que cada um trabalha de uma forma diferente. Tenho oito turmas, oito professoras com oito visões diferentes. Aqui não tenho uma linha. Tanto que pra gente fazer qualquer tipo de adendo no PPP ou qualquer coisa eu tenho um trabalho enorme porque cada um quer trabalhar de uma forma. Entendeu? E a minha coordenadora pedagógica na época sempre falou "Ah, Gestora C, mas o professor na sala tem autonomia pode trabalhar do jeito que ele quiser", mas eu falei que o município tem um currículo a ser seguido, tem coisa pautada já escrita. Então é muito complicado. Eu tenho professores extremamente tradicionais e tenho professores construtivistas, sociointeracionistas, então eu tenho vários tipos de trabalho diferentes. Então aqui o meu pedagógico é complicado. Agora a nova PCP está tentando não unificar, porque eu acho que é uma palavra muito forte numa escola com muitas visões, mas tentando encaminhar um trabalho para que os pais não tenham tanta dificuldade, que o aluno que sai pra turminha de três vá pra quatro porque parece que a gente tem uma escola diferente a cada ano que o aluno passa. O meu problema do pedagógico é esse. Talvez não tenha uma sequência do que o aluno está aprendendo. Mesmo tendo ali o currículo, não tem uma sequência. O aluno que vai para cinco anos, aí às vezes a mãe vem aqui reclamar. "Nossa… mas ano passado não era assim". Então eu tenho muita dificuldade com isso aqui.

GESTORA B- Eu acho que essa questão que a Gestora C coloca não tem aqui no mesmo nível. Eu acho que tem duas questões que ocorrem. Uma é que o município apesar de ter um currículo a gente não tem uma visão de educação, e aí falando muito de educação infantil. A gente não tem uma visão de educação infantil consolidada, uma linha de educação infantil que preconize os documentos de educação infantil. A gente fala dos documentos, a gente cita os documentos, mas a gente não segue os documentos. Isso é muito comum quando a gente olha todas as escolas da rede. Uma coisa que é muito curiosa é que inclusive você (Aline) falou que a gente ia falar sobre esse período de formação, e eu fui rememorar um pouco do que tinha sido aquele momento porque a gente está falando de 2017. Então eu fui fazer uma busca pelos e-mails e tudo mais pra situar. Então uma das primeiras pessoas que a gente recebeu neste ciclo foi a Marta Maia que veio pra falar sobre datas comemorativas e currículo e que ainda sim naquele ano e nos seguintes a gente ainda teve muito forte essas atividades com datas comemorativas, com orelhas de coelhinho ainda na educação infantil, com esse tipo de ornamentação. Então isso mostra que a gente foi pra

palestra, mas não entendeu que o município apontava para um caminho. Pra mim me parece que essa leitura é meio… que a gente dá uma de João sem braço sabe… que finge que não entendeu. Acho que quando o município traz uma pessoa para falar daquilo ele tá apontando alguma coisa.

P- Sim, está apontando.

GESTORA B - Então isso acaba sendo uma dificuldade muito grande. Aqui a gente sempre discutiu muito a questão pedagógica. O pedagógico é uma das coisas que me encanta muito. Entre todas as atribuições do diretor, a que eu tenho maior carinho é o pedagógico. Então a gente tem feito incansavelmente discussões, trazendo pessoas, a gente trouxe a coordenadora do (Colégio) Pedro II e sempre tentando dialogar com o grupo. “Por qual caminho a gente quer ir? A gente quer ir por esse caminho.” Tentando consolidar isso com documentos, enfim. Tentando organizar planejamentos coletivos do jeito que desse para que as equipes pudessem dialogar. Sai 100%? Não, mas eu acho que a gente conseguiu caminhar em muitas coisas fazendo dessa forma. No começo, eu percebia que uma das maiores dificuldades era o tanto que a gente não está muito acostumado com essa gestão mais colaborativa. Eu penso que isso pra mim era o maior obstáculo que a gente enfrentava. Que o professor assumisse esse lugar autoral, que o professor fosse pesquisador de suas atividades e isso a gente ainda tem. A gente percebeu que a gente tinha um grupo que queria que a gente trouxesse um roteiro. "Olha, a gente vai trabalhar desta forma esse tema" , e todas as turmas fazendo mais ou menos parecido. Era muito assim. Então a gente tem incansavelmente tentado que as turmas possam ir por caminhos diferentes, podem pesquisar coisas diferentes. A gente aqui tem o privilégio de um quintal enorme que dá pra gente mais possibilidades. Acho que o enfrentamento que eu vejo maior era ter uma linha mesmo, para seguir, que fosse da rede e essa questão mais autoral dos professores. Agarrar essa oportunidade. É muito ruim trabalhar o tempo todo direcionado sem poder exercer sua própria criatividade junto com as crianças. Eu acho um equívoco a gente dizer que o professor pode fazer o que ele quiser dentro da escola. Porque se a gente for olhar os documentos, PPP, eles dizem que o professor precisa estar de acordo com a linha pedagógica que está no PPP. Quando a gente não compreende isso, a gente vai achar que na escola pública cada um pode fazer o que quer só porque está no público. Que a gente vê que quando o professor vai para uma escola particular, ele reza dentro da cartilha da escola, ele não faz diferente. Por que no Pedro II (Colégio Pedro II) quem vai pra lá sabe que linha que vai trabalhar? Porque a escola se consolidou de uma certa forma, então ninguém vai falar pra lá e vai colocar uma atividade de cobrir, por exemplo. Por que nas escolas públicas menores os professores acham que podem fazer esse tipo de atividade? De onde a gente tirou essa ideia de que ele não precisa seguir nada, que ele pode fazer tudo do jeito que ele quiser? Então a gente discute muito isso com o grupo, essa responsabilidade de que a gente tenha uma continuidade nas atividades, nas propostas. Então assim… tem dia que dá certo, tem dia que a gente tem que rediscutir, mas eu acho que a gente caminhou muito. Eu fico muito feliz quando eu olho os cadernos de bordo, quando eu olho as fotografias que a gente tem na creche e a gente percebe o trabalho. Acho que foi um pouco esse o caminho.
GESTORA A- Eu acho que uma das coisas que eu sempre falo é que o nosso grupo de gestores de uma forma geral, esse grupo que está é um grupo diferenciado sim.

Acho que a gente percebe essa vontade, acho que o que a GESTORA B colocou de vamos discutir, vamos ver, essa troca, isso é muito importante. Eu não estava na gestão, e agora eu vejo que nem a GESTORA B, nem a GESTORA C, mas a gente estava dentro das escolas. Eu acho que isso a gente já vê um diferencial. Até com fala de professores, alguns relatos a gente vê as coisas acontecendo numa participação mais efetiva. E falando aqui da ESCOLA A e da minha gestão, o que acontece é que quando eu cheguei aqui percebi que a gente tinha vindo de uma discussão e de um feito que foi o PPP. Então em 2017 nós estávamos com esses documentos fresquinhos dentro das unidades escolares e quando eu cheguei aqui eu fui me apropriar. Eu fiz parte de uma construção (do PPP) de uma outra escola. Aí eu vi um PPP com algumas falhas, porque mediante ao que eu conheci da escola eu percebi que tinha um trabalho riquíssimo com a educação especial, um trabalho muito significativo. E isso no PPP não estava muito evidente. Esse foi um dos pontos que de cara eu vi que tinha que reformular. A gente tinha que repensar nas propostas para colocar, tanto que eu fui pegar o PPP de outras escolas para dar uma olhada no que estava sendo construído. E essa questão das datas comemorativas. A GESTORA B colocou sobre a palestra da Marta (Maia). Eu como educadora já vinha num embate em todas as unidades que eu passei. Eu já fui do Estado, de colégio particular que é algo assim gritante, que eu passava mal de ficar final de semana fazendo roupa de índio, mas eu tinha que fazer a roupa de índio. Em alguns momentos que eu ia para o embate era muito complicado. A gente tem que seguir a cartilha literalmente. Na última escola (da rede pública de Mesquita) antes de vir pra cá a gente já começou umas discussões, mas realmente tinha essa questão de cada professor trabalhar do seu jeito, e aí as coisas vão passando e vão acontecendo. E aqui eu encontrei uma discussão muito bacana, uma linha de datas significativas, ainda não estava consolidada a questão de não trabalhar as datas comemorativas de uma forma geral, mas já existia uma discussão das datas significativas. Embora eu não tenha visto isso muito nítido no PPP. Então nós fomos indo e fomos colocando, e a gente acaba pecando muito de não sistematizar isso na escrita. E aí eu acabei fazendo uma pós e acabei falando sobre a construção de PPP, aí a gente começa a ir pra esse lado. E aí assim, vamos lá, um dos pontos que me inquietam muito é essa rotatividade dos professores. Eu vivi muito isso de 2017 pra cá, quando a gente tinha um grupo coeso, quando as coisas começavam a caminhar vinha uma exoneração, era não sei o que, e aí mudava de novo o grupo. Então essa rotatividade do grupo, isso acaba refletindo muito em todas essas discussões. A gente vem já de uns anos pra cá tentando sistematizar isso. A pandemia tem seus prós e contras. Junto da PCP daqui, nós estamos nessa discussão, nessa apreciação, nessa reformulação do nosso PPP, principalmente pra gente ter ali registrado essa proposta da escola, porque a gente sabe que tem o currículo do município, tem outros documentos, mas a gente ter isso ali registrado para que esse profissional quando chegue na escola, que na educação da Escola A segue essa linha, nas turmas de 4 anos é isso, isso e isso. Claro, cada um vai trabalhar da sua forma, cada profissional tem uma forma de abordar e de trabalhar, mas a gente vai ter uma linha de seguimento. E isso abrangendo todos os anos de escolaridade. Então a gente está nesse pé, que eu acho que nunca é tarde, mas eu ainda acho que tá até um pouquinho tarde (risos), mas é tanta coisa! Mas não é tarde, a gente está aí, a gente espera conseguir o quanto antes sistematizar isso com essa proposta. Essa questão das datas comemorativas realmente é uma situação muito difícil com os professores. E quando lá em 2017 com outra PCP, que eu tive a

felicidade de chegar aqui e encontrá-la. Com a coordenação atual é um grupo rico de estudo, de compromisso com a educação, com a educação de Mesquita, com as propostas, um grupo que estuda, e isso faz toda diferença. Então assim, a gente teve uma situação agora dentro da escola de uma professora recente de preparar uma apostila (no período do ensino remoto durante a pandemia) com coelhos e etc (páscoa). E isso foi falado… e essa coisa de você ter que estar toda hora batendo na mesma tecla. Mas não tem jeito, é pensar que sempre alguém não vai lembrar e ter que ficar falando isso sempre, mas a questão é que o documento é uma forma de falar "tá aqui, a gente já discutiu, tá pronto". Porque a gente precisa avançar em outras coisas. Porque senão a gente só fica avançando e voltando. Então assim, eu me sinto muito privilegiada, eu falo isso, porque independente dessa rotatividade, a gente ter um grupo… eu sou muito feliz com a minha equipe gestora. Mesmo com a saída de uma outra, vem a chegada de excelentes profissionais comprometidas e que se encaixam, pois assim, da mesma forma que eu tive esse olhar de chegar e me encaixar numa escola que já vinha numa proposta, que eu acho isso aí primordial, e também dentro do que eu sempre quis trabalhar com uma gestão mais participativa, embora a gente sabe que muitas questões precisam ser mais direcionadas, porque assim… eu até falei isso numa das reuniões lá do início mesmo que a gente como professor a gente sempre fala que a gente precisa ter voz, de uma gestão democrática, participativa, mas quando você traz esse professor pra esse compromisso porque isso é dividir trabalho. Participativa ela é trabalhosa, esse cara foge, sinceramente, esse cara foge desse compromisso porque isso requer estudo, isso requer pensar sua prática o tempo todo, isso requer se colocar no lugar do outro. Então assim… não é fácil, mas a gente vai tentando.

P - Nesse momento que a gente está no ensino remoto está tendo alguma formação, caracterizada como formação continuada para os gestores?

Gestora A - Por iniciativa própria ou vindo da rede?

P - Vindo da rede.

Gestora A - Não.

Gestora C - Nem reunião (risos).

Gestora B- Os coordenadores pedagógicos tiveram uma formação a pouco tempo com o setor de Incentivo à leitura, os orientadores educacionais também participaram.

P - **Qual foi a última formação continuada de vocês?**

Gestora B - A de vocês (CDGP). Que eu me lembre só, o restante é reunião burocrática. Cumpra-se e faça.

Gestora C- Isso.

Gestora A - Administrativa.

Gestora C - Faz tanto tempo que eu nem lembrava que teve uma formação né. (risos).

P - E por conta de vocês, do início da gestão de vocês, de 2017 pra cá, além da formação que foi oferecida, vocês fizeram outras formações? Qualquer outro tipo de formação.

Gestora B - Então, aqui a gente tem feito isso constantemente, desde que eu vim pra cá em 2017 a gente tem travado muitos diálogos. Diálogos que a gente planeja com a equipe pedagógica, coordenação e orientação educacional que também são muito parceiras. A gente se afina muito, discute muito, briga, entra em consenso e isso tem sido muito produtivo pra gente. Então a gente estuda para preparar esses diálogos com a equipe. A gente já tentou vários formatos: só berçário, só dois anos, só três anos, quatro e cinco quando a gente teve. A gente também convida algumas pessoas parceiras que a gente conhece. Como eu falei, veio colegas do Colégio Pedro II em diálogos aqui, eu ia a muitas formações no Pedro II também, fiz um curso de extensão lá de educação infantil. Fiz um da PUC também para creches. Essa é a forma que a gente tem de estar sempre em diálogo. Todas as nossas reuniões, conselho de classe ou encontro do tipo, a gente está sempre trazendo um assunto pra discutir com o grupo. Agora no ensino remoto a mesma coisa, o grupo chegou a fazer uma formação com Ateliê Carambola, que é uma escola de São Paulo, onde a gente começou a pensar nos pacotes pedagógicos(material impresso chamadas na rede de apostilas) que no ano passado a gente já enviava para casa. Então a gente tenta se inspirar um pouco nas propostas. Esse movimento é muito contínuo aqui da gente estar trocando essas experiências, estudando essas coisas e transformando isso em documento.

Gestora A - Eu fiz uma pós em gestão, orientação e coordenação. Alguns cursinhos online, muito básico. Agora confesso que do ano passado pra cá eu estou meio estagnada com a pandemia.

P- Afetou todas nós de formas diferentes.

Gestora A- sim.

Gestora C - Eu fiz dois cursos também, um online e outro aqui em Nilópolis, mas voltado para as relações interpessoais na gestão porque eu tinha muita dificuldade. Eu acho que não sei... meu jeito, eu acho que sou muito brincalhona, então às vezes quando eu tentava me impor um pouco é muito complicado numa gestão eu tentei...Fiz até curso de expressão corporal - “O corpo fala” ou alguma coisa assim, mas pra me ajudar nessa parte da gestão. E estou estagnada também agora. Estava até falando hoje mais cedo que eu preciso fazer alguma coisa, mas o ânimo está muito complicado nessa pandemia. A vontade até é de fazer qualquer coisa, mas é muito complicado.

P - Com certeza. E aí pensando nessa última formação que teve. O CDGP, que tinha como ponto de partida aquele questionário que vocês tinham lá no início, com os desafios que vocês passavam lá naquele momento da gestão, com relação ao financeiro, com relação ao pedagógico, as relações também interpessoais, porque naquele momento a gente já identificava que tinham questões na escola, vocês

colocaram não só neste questionário, mas também vocês não vão ter nenhuma memória sobre a FOFA? Esse documento embora tenha sido…

Gestora A- Isso, não foi nada FOFA.

P- Não foi nada fofa.

Gestora C- Eu achei um nome muito sugestivo.

Gestora B- Como é engraçado, não é? Questões que a gente precisa parar pra pensar: as coisas boas, as coisas ruins, os desafios e como a gente tem dificuldade de colocar isso no papel.

P- Gostaria de ouvir vocês sobre a dificuldade de fazer esse documento. Aí é a visão de quem estava na mediação deste documento. Era uma questão de conseguir parar pra justamente isso, colocar no papel, Gestora B falou isso e a A também, a dificuldade de colocar no papel as coisas, porque um dos encontros que foi com o setor de Orientação pedagógica e orientação educacional sobre o "mal estar", a gente vê vários problemas na escola e eles ficam meio que soltos e pra gente conseguir colocar o que parece mal estar no papel, é uma dificuldade para materializar na escrita os problemas. Quando a gente coloca no papel a intencionalidade é que a gente faça alguma coisa com aquilo. Então com relação a relacionamentos, Gestora C, eu lembro de ler nos documentos enviados questões com os terceirizados que na época estava bombando. Questões com a falta de professores que no primeiro ano (2017) foi muito difícil. Começamos a gestão com as questões financeiras deixadas pelo prefeito anterior (atrasos de salários, fornecedores, falta de pessoal). Tudo isso apareceu nesse documento, a carência de material, questões com relação ao financeiro

Como foi esse processo de escrita da FOFA?

Gestora C: Aqui foi horrível, eu lembro que fui chamada atenção porque demoramos a entregar (risos). Foi muito complicado até porque a minha equipe, no caso nós quatro, cada uma tinha uma visão diferente. Então pra chegar num ponto comum foi meio complicado. Aqui eu tive mais problemas com os funcionários, discussões. Tanto que eu tive que trocar minha sala de lugar. Eu tive que trocar a sala da direção de lugar. Até o FOFA me ajudou a pensar nisso. A direção veio mais pra perto dos funcionários terceirizados porque era muito só perto dos professores. Aqui era muito focado na visão dos funcionários concursados. Então isso era muito complicado aqui. Outro ponto também: o financeiro. A escola aqui nunca tinha tido verba, então sofremos muito para poder liberar na Receita Federal. Tivemos muito problema, tanto que eu entrei no início de 2017 e só viemos a receber no final de 2018. Quase dois anos tentando resolver isso tudo, foi muito complicado. E também a questão do prédio, de tudo. aqui não é uma escola… não é um ambiente favorável para uma educação infantil. Tanto que quando eu falei na SEMED que eu não colocaria meu filho aqui até tive olhares meio tortos. "Ah mas você trabalha lá" disseram. Por trabalhar e pelos os funcionários eu até colocaria, mas não é um ambiente favorável para uma criança se desenvolver de três, quatro, cinco anos. É uma escola muito fechada, é uma escola que não tem um pátio, um lugar decente nem para as crianças brincarem. Aqui passa

a maior parte do tempo na sala de aula e pronto acabou. Não temos espaços lúdicos aqui. A gente até tentou fazer, mas cada vez que a gente tenta alguma coisa acontece alguma outra coisa física, estrutural. Então para criar a FOFA mesmo, pra fazer aqui tudo foi muito complicado, desafiador, tanto que eu demorei uma duas semanas depois do prazo para entregar. Eu falei que não lembrava muito das coisas, mas a gente falando vai lembrando de todas as coisas que passei. Estou até com vontade de chorar, caramba. Avançamos um pouquinho, se eu for avaliar, se eu fizesse hoje a gente avançou, mas tem muitas outras ainda que precisam melhorar muito, muito, muito. Principalmente não digo nem físico, estrutural porque isso aí estou na mão de Deus aguardando chegar a vez da minha escola. Já entreguei na mão de Deus, estou orando pra chegar a vez, só que aqui eu acho que falta muito. Tenho até que falar baixo porque tem uns funcionários aqui - Que eu preciso mesmo disso, meu problema aqui é o pessoal entender como disse a Gestora B, que não é porque é funcionario público que pode fazer o que quiser. Então o meu problema serio aqui é isso, talvez… que eu até coloquei no FOFA, eles terem a noção, a consciência de que são professores, independente de estarem num ambiente publico ou particular. O meu problema todo é esse, por achar que está num local público, por ser um funcionário público, por ser uma escola numa comunidade, que não precisa pensar tanto no aluno. Tenho muito problema ainda aqui. (45:08)

Gestora B - Acho que a Aline trouxe uma palavra que cabe bem que é a dificuldade de materializar as fraquezas, e as forças também. Às vezes a gente custa a pensar “isso aqui é um ponto muito positivo”, “isso daqui também”, principalmente se for uma coisa voltada um pouco mais pra gente e tal. Na equipe a gente já tinha um diálogo muito grande, temos a orientadora educacional e a coordenadora pedagógica que eu já conheço há muito tempo, então a gente está sempre ou desabafando ou discutindo, isso já é uma prática, mas quando a gente tem que sentar e pensar: O que é uma fraqueza pra gente? Acho que esse ponto foi onde a gente demorou mais tempo. Outras coisas a gente conseguiu identificar porque a gente tinha feito uma avaliação um pouco antes com indicadores de qualidade da educação infantil. Quando a gente começou a pensar quais eram as formações que a gente ia fazer com o grupo, e em uma delas a gente reuniu e foi responder esse questionário do MEC dos indicadores de qualidade. E esses indicadores, eles já trazem um olhar pra tudo, pra documento, para relação com as famílias, estrutura. Eu na verdade, sendo muito sincera, eu gosto muito de responder questionário, esses do FNDE, essas coisas assim. Porque são questionários que apontam pra gente coisas que a gente coisas que a gente ainda não pensou. Eu lembro que uma das coisas que uma das coisas que a responsável pelo setor financeiro da SEMED sempre falava era que se você não tem uma biblioteca ou não tem uma sala de leitura que foi construída para ser uma sala de leitura, não coloque que você tem uma sala de leitura se você adaptou um espaço. É a gente conseguir ter essa compreensão de que a gente precisa ser muito claro com aquilo que a gente está dizendo da escola. Então a gente já fazia um pouco desse movimento. Acho que a gente ter respondido os indicadores foi muito bom, mas quando a gente precisa mandar pra SEMED, e falar “olha isso aqui é um ponto fraco da gente”, a gente fica um tempão pensando. Isso que a gente está sinalizando, como que a gente depois vai dar conta de responder, de resolver? Qual vai ser o desdobramento disso? Acho que naquele momento da FOFA parar para materializar essas fraquezas foi um ponto de mais conflito digamos assim.

Gestora A Sinceramente não lembro da FOFA, não lembro da escrita. Lembro sim do se reunir pra fazer, mas assim exatamente como as meninas estão relatando confesso que eu não lembro. Mas sei que certamente deve estar lá…

Gestora B- Eu não sei exatamente o que está lá não, Gestora A. (risos) Eu não tenho em mim todas as palavras não. (risos) Eu sei que parar pra falar das fraquezas, assumi-las, esse movimento de assunção, eu lembro que é mais difícil. Mas dizer que sei cada item, não.

P- Eu sei que é difícil esse se expor mesmo. É porque quando a gente se expõe esperamos um local de confiança. Então o outro vai ver as minhas fraquezas e a partir disso vamos estabelecer alguma coisa, uma parceria, uma ajuda. Essa escrita tem uma funcionalidade.

Gestora B: Como é que a gente vai falar do colega? Tem um pouco disso. Que às vezes a gente precisa assumir a fraqueza relacionada a um colega, parceiro de trabalho. E aí, como faz isso?

Gestora A: É porque o trabalho do colega reflete no seu. O seu no do seu colega e por aí vai. Então é uma ação conjunta. Eu acredito que foi citado nas fraquezas daquele tempo que com certeza era uma das questões mais desafiadoras é a questão estrutural da escola A, a questão das verbas, pois foi uma das últimas escolas para conseguir essa documentação. Foi uma luta muito grande. Inclusive ainda tem umas questões pendentes e ainda tem umas contas que a escola não pode acessar e que tem verba, mas não temos autorização para acessar. Então é muito complicado você pegar uma escola com uma estrutura completamente destruída, porque no dia que eu cheguei na escola, horas depois o muro caiu. E aqui o muro da frente é muito grande, não sei se todas conhecem, mas assim cair, e aí você está em casa num domingo e então ligarem da comunidade dizendo que tem dez crianças tomando banho dentro de uma cisterna, que a tampa é deste tamanho e você corre pra cá desesperadamente. A estrutura da Escola A ainda é muito ruim, mas era um caos. Sinceramente eu falo que a galera daqui tirava leite de pedra, porque a gente sabe que isso reflete muito no trabalho. Para o aluno ter condições de aprendizado, ter uma sala arejada, isso tudo reflete muito. Essas questões pra mim foram muito complicadas de encarar, embora a gente não venha de nenhuma escola que seja uma maravilha de estrutura. Aqui era muito complicado. Quando eu fui na SEMED não fui apresentada para uma escola de educação infantil, quando eu cheguei aqui tinha educação infantil. Eu fui para uma escola de primeiro ao quinto ano. Não sabia que a escola não tinha verba. Enfim, então quando eu chego aqui descubro que tem educação infantil com um banheiro que não é adaptado, longe. Continua sendo longe, o que é uma briga porque agora que vão ver se dá pra fazer alguma coisa com a verba. Pensar na possibilidade de fazer um banheiro para esses alunos do infantil. Mas ao mesmo tempo com uma aceitação muito boa da comunidade porque ao longo desse tempo já tentaram duas vezes acabar com a educação infantil da Escola A, diante do apelo não só da escola, mas da comunidade, mesmo diante não estrutura estamos aí com nossas turmas de educação infantil. Então isso também reflete o trabalho que é feito na escola. Então os pais querem matricular, querem que os filhos

fiquem, e isso é muito positivo. A gente vê o retorno da comunidade escolar diante do que é feito. Porque eu mesma falava, como a Gestora C disse, do não querer colocar o filho, eu sempre falei que entre colocar aqui e colocar na Escola X que não é tão longe e tem a questão visual, da estrutura, eu não vou colocar nunca na Escola A, eu vou direto para a Escola X. Inicialmente é o visual que nos pega, principalmente na educação infantil. Então eu acredito que tenha tido sim muito relato por parte disso. E quando eu entrei aqui, o grupo que aqui estava, embora a gente tenha tido muita modificação, é um grupo muito comprometido. Existia uma linha de trabalho muito legal sendo feita. Então sobre o pedagógico eu acredito que não tenha citado muitos pontos negativos não. Acredito que eu tenha citado mais pontos positivos mesmo. Eu me deparei com uma equipe de trabalho muito participativa com discussões, a coordenadora pedagógica anterior também trazia muitas discussões com o grupo, mas também via essa questão de um certo comodismo de ter as coisas muito apresentadas também. Tudo muito pronto e vamos seguir também, não vou negar, mas existia uma aceitação, o que é meio caminho andado. Quando você tem uma aceitação para o diálogo para que as intervenções aconteçam isso fica muito mais fácil.

Gestora B: Engraçado, Gestora A, quando você coloca essa questão que ter essa aceitação é bacana, já é meio caminho andado, mas ao mesmo tempo gera na gente essa angústia porque a gente não quer que seja só uma aceitação, a gente quer que seja mais colaborativo. Acho que é um pouco desse mesmo enfrentamento. Ao mesmo tempo que você tem uma equipe que está ouvindo, que está disposta, que sinaliza sempre que é por aí que eu quero caminhar, entra no que eu falei da questão autoral, de ser também quem vai lá dizer, que vai escrever os documentos, não vai só dizer que está bom. Essa por exemplo foi a discussão que a gente teve hoje. a gente está produzindo um documento e não dá pra dizer só que o documento está bom. A gente precisa colaborar de mais formas. Acho que você diz é muito forte.

GESTORA A: Porque é assim, Gestora B, como você falou, acaba que quando você apresenta uma questão é muito mais fácil você concordar com o que já está, não é? “Não, beleza. Concordo. Tá bom.” Do que fazer intervenção, e lá na frente isso vai refletir.

P- Eu lembro muito de um encontro da Juliana (quinto encontro) falando dessa organização da equipe gestora. Eu lembro dela dar um exemplo de colocar as questões num quadro. A gente tem dificuldade de na hora de montar uma organização de um projeto pedagógico de alguma temática que a gente queira trabalhar ou mesmo a organização da escola, por exemplo. Tem essa questão: “Quem vai ficar responsável por tal etapa/ações? Qual o prazo disso?”. Por exemplo, na produção de um documento, de uma análise, responder um questionário, qualquer coisa que seja, uma atividade da semana. Às vezes a gente fica que vai se responsabilizar por isso. É um processo difícil de se autoavaliar porque requer uma ação. Quando a gente coloca lá, que até dentro da própria equipe gestora, nesse período de você ter que responder uma autoavaliação da equipe, do grupo, do trabalho feito ali a gente sabe que as pessoas que estão participando cada um impactou de uma forma ou não. Então realmente também teve esse momento DR (discutir o relacionamento) da equipe gestora nesse período. Favorecer esse diálogo você vai trazer conflitos

também. E é isso que a Gestora B falou. Para produzir algo que seja a cara da Escola A, não pode ser a mesma cara da Escola C, então assim pra isso é um outro caminhar. É um trabalho complexo, por isso que a FOFA veio e dando esse trabalho, esse rancinho também, porque desloca, provoca deslocamento, incomodo. Esse documento poderia ter sido em outro formato, alguma outra coisa, nem ter esse nome, mas o fato de ter colocado o grupo para poder discutir foi algo que mexeu com todos os envolvidos, refletiu no que a gente já conversou, e teve essa avaliação desse processo de escrita, de pensar. acho que essa era a intenção.
Queria saber de vocês como que os temas da formação, embora, como vocês relataram lá em 2017, 2018 parece que foi universo todo que aconteceu. Inclusive pandemia no meio. **Mas da formação do que vocês se recordam, quais foram os temas, qual foi o momento, qual foi a fala, que possa ter feito mais sentido para vocês para o trabalho como gestora.**

GESTORA B- Então, como eu falei, quando você fez o convite, eu fiquei tentando rememorar sobre essa formação. Fiquei buscando alguns dados, algumas questões. E aí realmente eu me deparei, quando eu fui vendo os e-mails, os encontros, existiu um que eu falei “cara, como eu lembro desse dia e dessa discussão”. Não vou dizer que ele tem tanto a ver com a minha prática, mas ele me atravessou como pessoa diretamente. Primeiro os encontros que a Débora declamava as coisas que ela escreve. Eu acabei indo numa data errada, cheguei a participar do encontro do fundamental. Então acabei visitando alguns outros momentos e espaços. Mas um que me marcou muito foi a discussão do Jonas, que falava sobre a questão de gênero e a pesquisa dele que é exatamente na educação infantil. Eu lembro daquele dia, daquela discussão que foi no Américo (Escola Municipal Vereador Américo dos Santos), a gente estava sentada em roda. E eu estava sentada de frente para o Gabriel (Subsecretário de Educação) nessa reunião. A pesquisa do Jonas é muito impactante, talvez por falar desse lugar da educação infantil, daquelas frases já ouviu, daquele olhar que a gente já viu professor dar para aquelas crianças. Então, ele me atravessou nesse sentido, não como gestora mas como a professora B, lá de 1998, tão jovens, sem saber de muitas discussões, ainda carregada de muitos preconceitos. Me fez passar pelas turmas que eu tive, pelos jovens que foram meus alunos, enfim, nesse dia, nessa formação pra mim foi muito significativa. E assim quando eu fui olhar quais tinham sido as discussões e tentar fazer esse rememorar, quando eu bati o olho nessa eu falei “caramba, lembro desse dia”, dos detalhes. Eu citaria essa.

GESTORA C - Eu tentando lembrar, como eu falei eu nem lembrava dessa formação, foi difícil mesmo. Então vocês falando aí, eu fui puxando da minha mente eu acho que na época estava mais preocupando a gente aqui na escola, que foi a que eu resolvi que essa eu tinha que focar que foi a formação do financeiro. Porque até então eu não sabia resolver quase nada aqui na escola e foi a que eu aprendi mesmo, tanto que me tornei até tesoureira na escola de Belford Roxo (outra matrícula) que eu aprendi a lidar com essas coisas. E da Marta Maia também eu gostei por causa das datas comemorativas, porque como eu fui também muitos anos professora de educação infantil em escola particular sempre só trabalhei com datas comemorativas. Parece que a escola só tinha isso. Então foram essas duas que me marcaram.

GESTORA A - Eu coloquei também datas comemorativas e financeiro. E sinceramente, por tudo que passei, o financeiro para mim era o que mais afligia naquele momento. Primeiro por ser uma zona totalmente fora do meu contexto, pois nenhuma das unidades que passei eu fiz parte do movimento em relação ao financeiro porque eu estava muito alheia a isso. Comecei a me inteirar com a questão dos conselhos escolares em Belford Roxo, porque quem é de lá sabe que isso é surreal por lá, não existe. Então eu fui me envolver, fui para Ministério Público, depois desisti porque fui ameaçada. Então eu adormeci esse negócio no coração e aí fui retomar pra cá em Mesquita. Mas então a questão do financeiro propriamente dito, principalmente pela escola não entender o porquê a escola era bloqueada, a escola não tinha acesso a nada, o que que tinha acontecido, que diacho de prestação de conta era essa que não aconteceu. E como desvendar isso. Então foi algo que eu fiquei debruçada mesmo, depois fiquei buscando informações a respeito. E a questão das datas comemorativas porque faz parte da minha construção como educadora mesmo. É algo que eu venho relutando comigo mesma há muito tempo então poder ouvir da Marta aqueles anseios que na verdade estavam no meu coração e ela colocar isso lá na prática pra mim foi um dos pontos de mais destaque de verdade.

P - O nosso sistema atual de entrada na função não prevê uma formação inicial, ter esse momento antes de chegar a função. Pra vocês quais seriam as questões, os problemas, as discussões básicas que deveriam ter numa formação inicial para os gestores escolares, considerando o contexto de Mesquita, se vocês pudessem pensar numa formação inicial para esse gestor antes de entrar na função?

Gestora C - Saúde mental (risos).

P - Precisamos todas, Gestora C.

Gestora B - Eu acredito que documentação. Eu acredito nessa documentação como ponto de apoio, para a gente estar amparado. Eu acho que a documentação traz o significado de que o que a gente está falando não é invenção, a gente não está inventando a roda, existe todo um trabalho científico, pesquisa, pesquisa que se debruçaram sobre isso, que vieram antes de nós e trouxeram contribuições muito importantes. As relações interpessoais, a gente falar da relação dentro do respeito, que autoridade não é autoritarismo, embora pareça muito óbvio, mas não é. Acho que as relações interpessoais e financeiro também. Eu não tive esses problemas que a Gestora A relata, eu acompanhei um pouco dessa aflição dela nos grupos que a gente participa e a gente sabe que o dinheiro move muita coisa. Eu sei que foi muito sofrido esse percurso e são muitos detalhes. Eu não tive esses problemas enfrentados por ela, mas existem algumas informações que eu fui sabendo só depois. Por exemplo, já aconteceu uma situação que eu fiquei desesperada pensando que tinha errado, mas fui muito tranquilizada em relação a isso, pois as notas , a ata do conselho explica que o dinheiro foi usado para o aluno então assegura que aquilo ali não tinha problema e eu achava que tinha por exemplo que iria diminuir no valor desse ano. Por exemplo, se eu passei do valor do capital, então esse ano eu tenho menos, eu vou ter que tirar do custeio pra devolver. Isso não existe, você continua com os mesmos valores. É um detalhe que parece bobo, mas que não é. O financeiro tem muitas coisinhas e a gente

precisa aprender a gerenciar pra poder organizar junto com o conselho escolar. Eu diria essas três questões.

P- E é toda uma linguagem própria do universo da gestão porque você está falando aí e eu estou assim balançando a cabeça como se estivesse entendendo. Vocês, professoras, coordenadoras chegaram nessa função de gestora e tem toda essa linguagem, esse universo.

Gestora B - Inclusive isso foi fundamental na minha trajetória, ter sido da coordenação, ter sido professora, depois coordenadora e depois gestora. Acho que todo mundo deveria um dia passar por todas essas funções porque a gente vai desmistificando coisas. Eu fico imaginando o tanto de coisa que a gente tem pra desmistificar na secretaria de educação porque a gente sabe acha que as pessoas têm um poder de resolver as coisas estando numa determinada função e isso não é dessa forma. Isso não é de pronto. Eu não posso resolver tudo só porque eu tenho o carimbo da gestão. Existe uma hierarquia e existem processos que me impedem de fazer certas coisas. Então todo mundo deveria passar. Quando você está na coordenação, eu passei por escolas muito boas, onde eu pude ficar muito próxima dos gestores. Então hoje eu trago isso que eu vivenciei com esses gestores para a minha gestão. acho que isso foi importantíssimo nessa caminhada. Está aí outra coisa, passar por uma formação de coordenação.

Gestora C - Eu concordo com a Gestora B falou. Eu acho que isso é o principal que ninguém vem logo no inicio fala pra gente. isso precisa ser assim, aquilo precisa ser desse jeito. E eu acho que a gente tem que ter uma formação de cada campo da escola, porque aqui na escola como quase não tinha funcionários eu tive que aprender muita coisa. Tanto que a secretária chega e me pergunta tudo da secretaria porque eu sei mais do que os auxiliares. Então é uma questão que a gente tem que aprender um pouquinho de cada área. Eu como orientadora educacional fiquei muito fixa na questão dos alunos, mesmo eu ajudando a direção, tendo ficado um tempo na outra escola sem direção por sete meses, eu e a coordenadora pedagógica de lá, dividindo a escola para que não ficasse sozinha e mesmo assim eu posso assim eu possa dizer que não tenha aprendido muita coisa, pois quando cheguei aqui tive que assumir tudo de uma vez.

Gestora A- Eu vejo como pontos principais essa questão da documentação como a Gestora B falou, que entra na questão do administrativo. Situações simples como boletim de frequência, como estruturar aquilo lá, como montar. Assim, são algumas coisas que são tão básicas que faz parte da atribuição do gestor, ele é o agente fiscalizador mesmo que ele tenha alguém na escola dentro do administrativo que faça, a responsabilidade é dele. Isso mexe com o pagamento das pessoas, isso é muito sério. Documentações que eu digo, é essa prática do dia-a-dia do rotativo, seria interessante algum tipo de formação. A questão do financeiro não tem como não ser colocado. E a questão que entra também nessa parte a alimentação escolar, porque eu respondo um processo no Tribunal de Contas do Estado junto com as nove escolas que foram sorteadas por eles pra fazer uma fiscalização e nós respondemos as mesmas coisas. E então esses nove gestores sentando pra conversar, porque a gente teve que fazer uma defesa com advogado e etc., e aí a gente se deparar com

situações “ah, mas você tinha que ter tomado ciência do documento”, eu nem sabia que tinha esse documento. Faz parte da atribuição do gestor, mas a gente é lançado… claro, ônus e bônus, a gente aceita o desafio, mas assim, caramba, aonde que alguém me falou que a maçã que é servida para o aluno ela tem que ter 50 gramas? Eu nunca pesei a maçã. Então assim, minha preocupação é de ter o alimento lá, de receber tudo direitinho. que o pacote de arroz tem que vir em pacote de 1 quilo, mas a entrega foi num pacote de arroz. Tinha que chegar 20 quilos de arroz, chegou 20 quilos de arroz dentro da validade, tudo certinho. Mas aonde eu tinha que ler que eu tinha que receber fracionado o pacote de um quilo. Então coisa que pra mim é surreal, mas que está lá que tem que ser seguida e que se você receber uma nota diferente daquilo ali você pode responder por aquilo. Coisas que parecem absurdas, mas que fazem parte da atribuição do gestor e a gente ainda está respondendo esse processo aí e isso e outras coisas. A nossa defesa é de que isso não implicou no prato do alimento do aluno, o que tinha que chegar, chegou de qualidade dentro das normas tudo direitinho, mas o burocrático que a gente sabe que envolve, mas caiu no colo de quem? do gestor. Certas documentações que nós precisamos nos apropriar, então eu acho que isso teria que ser apresentado pra gente. Eu acho que não cabe só a gente buscar, pois buscar muitas vezes o que se a gente não sabe. Então eu acho que tem coisas que deveriam sim ter um manualzinho lá básico. Olha, você tem que se apropriar de um documento referente a alimentação escolar tal, agora se eu não for ler o documento problema é meu, mas ter umas orientações básicas. Acredito que deveria ser entregue uma pequena cartilhazinha (risos) quando o cara assume essa posição.

P- No questionário mostrou que boa parte dos gestores já tinha passado pela coordenação pedagógica, então quando a gente fala do pedagógico é algo familiar a vocês, entretanto a parte documental e financeira não era do cotidiano de vocês. Mas discutir currículo, questões étnicorraciais é provável que vocês tenham vivenciado. Com relação ao pedagógico, o que vocês destacariam que poderia ter nessa formação inicial para os gestores, mesmo que seja um tema que pra você parece seja recorrente porque é do nosso cotidiano, mas que nunca se esgota, sempre é necessário voltar, dialogar e reforçar e discutir no grande grupo. O que vocês destacariam do pedagógico?

Gestora B- Existe uma questão que eu acho que é muito necessária, falando muito propriamente da educação infantil, a gente costuma discutir muito currículo, mas existe uma questão que precisa preceder que é discussão de concepção de infância, eu acho que a gente discute pouco. O que é infância? Do que fala a infância? Quem é a criança? Quem é a nossa criança? Porque a gente só consegue pensar currículo depois que a gente pensa e compreende quem é essa criança, depois que a gente compreende quais são as potencialidades que ela tem. Porque quando a gente percebe a criança como verdadeiramente potente a gente não vai dar folhinha pra ela com coisa pronta porque a gente já entendeu que aquilo ali é muito pouco, que aquilo ali é muito limitante. Então eu acho que a discussão que a gente precisa fazer de concepção de infância precede o currículo. A gente só consegue falar de um currículo depois que a gente entende essas infâncias e essa criança. Acho que essa no pedagógico é uma discussão importantíssima e precisa ser consolidada.
Gestora C - Eu vou destacar o currículo que eu sempre tenho que voltar, voltar, voltar sobre o que é necessário aprender em cada ano de escolaridade. Mesmo a gente

falando sempre que cada aluno é diferente, cada aluno tem o seu tempo, cada aluno vai aprender de um jeito diferente, mas eu acho que é nossa discussão. Tanto que foi a nossa última reunião pedagógica no mês passado foi exatamente sobre isso, sobre essa questão mesmo do currículo. A gente acaba que discute sempre, ainda mais que mesmo na pandemia agora saíram duas professoras e eu recebi outra professora que veio de um outro lugar também com outra visão. Então ela acabou discutindo muito sobre entrar aqui, porque aqui Gestora B a gente trabalha com roteiro. Desde o ano passado começou e eles decidiram seguir um roteiro, uma professora veio com essa ideia então a gente continuou nesse critério. Que foi o que o grupo decidiu. Eles acharam que seria mais fácil de trabalhar, pois nessa questão eu não tento tanto me envolver. Eu tento mediar um pouco a discussão, eu não tento o tempo todo colocar o que eu acho, porque eles falam que eu quero muito, que eu quero ouvir muito, que eu trabalhei no caso em escola particular. Tanto que eu tive esse problema novamente esse ano com uma professora nova que eu recebi.

Gestora A- Mais uma vez essa questão do currículo como a Gestora C falou. Eu acho que essa questão do amarrar. Acho que aí é uma discussão, uma formação, a gente discute, conversa, dialoga e então a gente volta de novo. Esse voltar ele tem que acontecer porque estamos em constante construção, mas ter alguns direcionamentos amarrados isso precisa acontecer. Eu sinto que a gente… a gente precisa caminhar. Todo ano parece que a gente está falando disso de novo. Você rever para você replanejar, readaptar outros avanços, enfim… agora você ficar de novo discutindo a mesma coisa, planejando o que já foi planejado parece que a gente está pegando aquele caderno de planejamento de dois mil e bolotinha e botando em prática aqui de novo. Aquele planejamento dialógico que fez lá não sei aonde pegar debaixo do braço e colocar de novo. Não é isso, mas a gente precisa amarrar os direcionamentos. Então a gente entra nessa questão dos anos de escolaridade. Eu acho que essa questão também de se apropriar, porque um gestor ele precisa estar atento a todos os anos de escolaridade que tem na sua unidade escolar. Aqui tem educação infantil e ensino fundamental, eu trabalhei com educação infantil lá no meu início. Há muitos anos eu sou só do fundamental, de muitos anos pra cá é só foco no fundamental. Então quando eu me deparei com a educação infantil eu fiquei. Quando eu peguei educação infantil lá em noventa e pouco eram atividades de cobrir pontinhos. Eu acho que quando o gestor quando assume na função, essa formação pedagógica eu acho que ela tem que perpassar. A gente tem o ciclo de alfabetização, aí começa a dialogar com o professor uma situação que em alguns momentos a gente se depara e que mesmo a gente tendo passado pela coordenação pedagógica, cada escola tem seu direcionamento, então uma diretora direciona mais para o quarto e quinto, outra já fica com o ciclo, a gente tem essas divisões dentro da unidade escolar, então às vezes a gente passa um período grande só direcionando pra certos anos de escolaridade. Então a gente foca, é natural naquilo ali. E aí como gestor não, você precisa ter um olhar para todos os anos de escolaridade. Então assim, você ter uma formaçãozinha básica, uma orientação até pra análise disso aí. Você vai discutir com um professor de segundo ano lá sobre os níveis de escrita, então pensa “Caramba, como é que eu identifico isso?! Como é que eu sei que esse aluno é pré-silábico ou silábico?” Coisas que fazem parte do dia-a-dia do professor, que a gente acaba deixando a critério dele, mas que você tá ali naquele contexto, então a gente acaba que dar conta de um todo. Ter o mínimo de cada coisa tem que fazer parte desse processo. Então eu acho que

essa questão mesmo da discussão, direcionamento dessa questão do currículo e dessas questões por ano de escolaridade que abrangem a educação infantil, para a gente não ter… a Gestora B está com uma equipe mais sintetizada numa formação mais direta, mas no geral a gente percebe ouvindo a fala dos gestores que cada professor trabalhar de um jeito, aí acaba tendo uma interpretação ruim do que de repente ele quer, fazendo um direcionamento que é o correto. Aí a gente entra numa outra vertente “Ai, ditador! Tem que ser tudo do jeito que ele quer”, mas ao mesmo tempo a gente tem que fazer as intervenções, não é? E aí a gente tem hoje na rede um colega PCP que é o professor que está na função, ele não é do concurso de coordenador pedagógico, a gente sabe disso. Isso também em algumas escolas, em alguns grupos isso não é visto como... “Ah, é o professor que está lá na função. O cara é igual a mim, não sabe mais do que eu e quer vim e falar pra fazer. Eu sei do meu trabalho, meu trabalho é assim, é assim que eu vou fazer”. Então acaba tendo desgaste. Eu acho que você ter essa orientação, até pra você estar mais apropriado do que você está falando. Eu acho que na mesma linha, buscar ter uma mesma fala. “No município de Mesquita se trabalha desta forma.” Claro, sabendo que a gente tem toda autonomia, formas de trabalhar individuais, formas de se colocar diferenciadas, mas a gente ter uma mesma linha. Coisas assim que às vezes a gente tenta amarrar entre nós, gestores, mas que não há direcionamento feito por parte da Secretaria de Educação. Eu acho que isso é muito ruim, quando falam “Façam isso, mas vocês têm autonomia” Que autonomia que a gente tem?! na verdade a gente não tem autonomia, aí que fica o problema maior. Uma situação simples que a gente está agora (pandemia), que na verdade não é nada simples é essa discussão toda “o professor pode ir presencialmente. É necessário que vá, não é, mas a gente precisa.” Tem escolas que precisam que o professor vá mais de uma vez na semana, outras que de 15 em 15 é funcional, mas como fica dentro de uma rede em que todos compartilham, todos dialogam, essa interpretação disso. “meu diretor me obriga a ir duas vezes por semana”. “Ah, não. Na minha escola eu vou uma vez por mês.” Então, isso é muito complicado porque é uma falsa autonomia.